



Eficacia de la aplicación del enfoque por tareas por parte de los Docentes para la producción oral del idioma inglés en los estudiantes del nivel A1.1 del Centro de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador año 2019.

Riofrío Salazar, Evelyn Esdrey

Vicerrectorado de Investigación Innovación y Transferencia de Tecnología

Centro de Posgrados

Maestría en Docencia Universitaria

Trabajo de Titulación, Previo a la Obtención del Título de Magíster en Docencia Universitaria

Msc. Tamayo Maggi, Mónica Raquel

06 de agosto de 2020



Document Information

Analyzed document Tesis_Evelyn-Riofrio.docx (D77273450)
Submitted 7/29/2020 3:14:00 AM
Submitted by
Submitter email cfm.ingles.er@gmail.com
Similarity 6%
Analysis address mrtamayo.espe@analysis.arkund.com

Sources included in the report

SA	Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE / Tesis_Daniel_Cedillo.docx Document Tesis_Daniel_Cedillo.docx (D77239106) Submitted by: mrtamayo@espe.edu.ec Receiver: mmcerda.espe@analysis.arkund.com	 15
SA	MARCO TEÓRICO - TESIS II.docx Document MARCO TEÓRICO - TESIS II.docx (D44424512)	 1
SA	Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE / Tesis_Evelyn-Riofrio.docx Document Tesis_Evelyn-Riofrio.docx (D77239050) Submitted by: mrtamayo@espe.edu.ec Receiver: mmcerda.espe@analysis.arkund.com	 3

Firma:

Msc. Tamayo Maggi, Mónica Raquel

DIRECTOR



ESPE
UNIVERSIDAD DE LAS FUERZAS ARMADAS
INNOVACIÓN PARA LA EXCELENCIA

**VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y TRANSFERENCIA DE
TECNOLOGÍA**

CENTRO DE POSGRADOS

CERTIFICACIÓN

Certifico que el trabajo de titulación, **“Eficacia de la aplicación del enfoque por tareas por parte de los docentes para la producción oral del idioma inglés en los estudiantes del nivel A1.1 del Centro de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador año 2019”** fue realizado por la Srta. **Riofrío Salazar, Evelyn Esdrey** el mismo que ha sido revisado en su totalidad, analizado por la herramienta de verificación de similitud de contenido; por lo tanto cumple con los requisitos teóricos, científicos, técnicos, metodológicos y legales establecidos por la Universidad de Fuerzas Armadas ESPE, razón por la cual me permito acreditar y autorizar para que lo sustente públicamente.

Sangolquí, 06 de agosto de 2020.

Firma:

Msc. Tamayo Maggi, Mónica Raquel

C.C.: 0602455792



**VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y
TRANSFERENCIA DE TECNOLOGÍA**

**CENTRO DE POSGRADOS
RESPONSABILIDAD DE AUTORÍA**

Yo, **Riofrío Salazar, Evelyn Esdrey** con cédula de ciudadanía n° 172196091-0, declaro que el contenido, ideas y criterios del trabajo de titulación: **Eficacia de la aplicación del enfoque por tareas por parte de los docentes para la producción oral del idioma inglés en los estudiantes del Nivel A1.1 del Centro de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador año 2019** es de mi autoría y responsabilidad, cumpliendo con los requisitos teóricos, científicos, técnicos, metodológicos y legales establecidos por la Universidad de Fuerzas Armadas ESPE, respetando los derechos intelectuales de terceros y referenciando las citas bibliográficas.

Consecuentemente el contenido de la investigación mencionada es veraz.

Sangolquí, 06 de agosto de 2020

Firma

Riofrío Salazar, Evelyn Esdrey

C.C.: 172196091-0



**VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y
TRANSFERENCIA DE TECNOLOGÍA**

CENTRO DE POSGRADOS

AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN

Yo, **Riofrio Salazar, Evelyn Esdrey** autorizo a la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE publicar el trabajo de titulación: **Eficacia de la aplicación del enfoque por tareas por parte de los docentes para la producción oral del idioma inglés en los estudiantes del nivel A1.1 del Centro de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador año 2019** en el Repositorio Institucional, cuyo contenido, ideas y criterios son de mi responsabilidad.

Sangolquí, 06 de agosto de 2020

Firma

Riofrio Salazar, Evelyn Esdrey

C.C.: 172196091-0

Dedicatoria

Este proyecto de investigación se lo dedico a mi amada familia por su apoyo incondicional en cada etapa de mi vida.

Agradecimiento

En primera instancia, agradezco a la directora de la presente investigación Msc. Mónica Tamayo por su valiosa guía en la realización de éste estudio.

Además, extiendo un sincero agradecimiento al Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador por permitirme elaborar la investigación en tan prestigiosa institución.

Índice de Contenidos

Carátula.....	1
Certificación	3
Responsabilidad de Autoría	4
Autorización de Publicación	5
Dedicatoria.....	6
Agradecimiento.....	7
Índice de Contenidos.....	8
Índice de Tablas.....	10
Índice de Figuras	11
Resumen	12
Abstract.....	13
Planteamiento del Problema.....	14
Formulación del Problema a Resolver	16
Preguntas de Investigación	16
Objetivos.....	16
Objetivo General	16
Objetivos Específicos	17
Justificación e Importancia.....	17
Enfoque por Tareas	20
Tipos de Tareas.....	21
Tareas de Información	21
Tareas de Razonamiento	21
Tareas de Opinión.....	22
Metodología del Enfoque Basado en Tareas	23
Condiciones para el Aprendizaje Basado en Tareas.....	23
Etapas del Enfoque Basado en Tareas	25
Ventajas del Enfoque Basado en Tareas	28
Producción Oral.....	30
Componentes de la Producción Oral	30

Precisión	30
Pronunciación.....	31
Entonación.....	31
Sintaxis	32
Vocabulario	33
Coherencia.....	36
Cohesión.....	36
Tipo y Diseño de la Investigación	38
Métodos de Investigación	39
Técnicas de Investigación	40
Encuesta	40
Test.....	40
Instrumentos de Recolección de Datos	41
Cuestionario	41
Población	41
Recolección de Datos	41
Planteamiento de Hipótesis	44
Hipótesis Alternativa	44
Hipótesis Nula	44
Operacionalización de Variables	45
Tabulación de Datos, Representación Gráfica y Análisis de la Información	47
Pre- Test	47
Post- Test.....	54
Encuesta de Percepción.....	62
Comprobación de Hipótesis	72
Conclusiones	76
Recomendaciones	77
Bibliografía.....	78

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Operacionalización de Variables</i>	45
---	-----------

Índice de Figuras

Figura 1 Competencia Fonética. Grupo Experimental	48
Figura 2 Competencia Fonética. Grupo de Control.....	48
Figura 3 Competencia Sintáctica. Grupo Experimental	50
Figura 4 Competencia Sintáctica. Grupo de Control.....	50
Figura 5 Competencia Léxica. Grupo Experimental.....	52
Figura 6 Competencia Léxica. Grupo de Control	52
Figura 7 Competencia Fonética. Grupo Experimental	55
Figura 8 Competencia Fonética. Grupo de Control.....	55
Figura 9 Competencia Sintáctica. Grupo Experimental	57
Figura 10 Competencia Sintáctica. Grupo de Control.....	57
Figura 11 Competencia Léxica. Grupo Experimental.....	60
Figura 12 Competencia Léxica. Grupo de Control	60
Figura 13 Encuesta de Percepción - Pregunta #1	62
Figura 14 Encuesta de Percepción - Pregunta #2	64
Figura 15 Encuesta de Percepción - Pregunta #3	66
Figura 16 Encuesta de Percepción - Pregunta #4	68
Figura 17 Encuesta de Percepción - Pregunta #5	70
Figura 18 Contraste de Hipótesis, Fonética Post Test.....	73
Figura 19 Contraste de Hipótesis, Sintáctica Post Test.....	74
Figura 20 Contraste de Hipótesis, Léxica Post Test	74

Resumen

La presente investigación cuasi-experimental evidenció la eficacia de la aplicación del enfoque por tareas para la producción oral del idioma inglés en los estudiantes del nivel A1.1 del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador periodo noviembre - diciembre año 2019. Anteriormente denominado Centro de Idiomas. Mediante un Pre- test tomado a 22 estudiantes del nivel A1.1 se determinó que los participantes tenían un bajo dominio de la producción oral del idioma inglés. A fin de mejorar este resultado se aplicó en el grupo experimental comprendido por 11 participantes la estrategia enfoque por tareas mientras que en el grupo de control comprendido por 11 participantes se emplearon estrategias convencionales. Los resultados demostraron que el grupo donde se utilizó la estrategia enfoque por tareas obtuvo un mejor resultado que donde se implementaron estrategias convencionales. En consecuencia, se aceptó la hipótesis alternativa la cual indicaba que la aplicación del enfoque por tareas influye de manera significativa en la producción oral del idioma inglés. El proceso culminó con una encuesta realizada a los estudiantes del grupo experimental con el objetivo de conocer el nivel de percepción del enfoque por tareas. Se pretende que con los resultados logrados en esta investigación se diversifique las estrategias metodológicas implementadas en el aprendizaje de la producción oral del idioma inglés.

Palabras clave:

- TAREA
- PRODUCCIÓN ORAL
- FONÉTICA
- SINTAXIS
- LÉXICO

Abstract

This quasi-experimental research demonstrated the effectiveness of the application of the English language oral task approach to students at the A1.1 level of Academic Institute of Languages of the Central University of Ecuador period November - December in 2019. Previously known as the Language Center. A Pre-test of 22 students at A1.1 level determined that the participants had a low command of the oral production of the English language. In order to improve this result, the task approach strategy was applied in the 11-participant pilot group, while conventional strategies were used in the 11-participant control group. The results showed that the group where the task approach strategy was used achieved a better result than where conventional strategies were implemented. Accordingly, the alternative scenario was accepted, which indicated that the application of the task-based approach has a significant impact on the oral production of the English language. The process culminated in a survey of the students of the experimental group with the aim of ascertaining the level of perception of the task-based approach. It is intended that the results achieved in this research will diversify the methodological strategies implemented in the learning of the oral production of the English language.

KEY WORDS:

- **TASK**
- **ORAL PRODUCTION**
- **PHONETICS**
- **SYNTAX**
- **LEXICON**

Capítulo I

El Problema de Investigación

Planteamiento del Problema

Putri et al., (2020) afirman que la producción oral es una de las destrezas más complicadas de desarrollar en el aprendizaje de una lengua extranjera debido a que hay poca exposición del estudiante al idioma. Según manifiestan North et al., (2018) los individuos pertenecientes al nivel A1.1 deben ser capaces de comprender y usar vocabulario, expresiones y frases básicas dentro de contextos cotidianos de uso frecuente. De la misma manera dan información personal y preguntan detalles acerca de direcciones, personas que conocen y cosas que poseen. La interacción se realiza de forma simple y clara.

Luego de una valoración realizada en base a mi experiencia como practicante en el nivel A1.1 del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador se detectó el escaso dominio de la producción oral que poseen los estudiantes. Una de las principales causas que provocan el mal desempeño en la producción oral es la implementación de métodos tradicionales que propician el aprendizaje mecanicista en los cuales los alumnos memorizan las estructuras gramaticales y las repiten, careciendo de espacio suficiente para actividades comunicativas espontáneas. Lo que ha dado como resultado escasa fluidez en sus presentaciones orales debido a que no usan con frecuencia términos y estructuras básicas dentro de situaciones contextualizadas tendiendo a olvidarlos. Al ser un aprendizaje memorístico tiene una duración de corto alcance y poco significativo.

Otra causa es el desconocimiento de vocabulario elemental que permita expresarse de forma clara en distintas situaciones comunicativas puesto que para cada contexto es necesario emplear léxico específico a fin de enviar el mensaje de modo preciso haciendo uso de normas de cortesía socialmente aceptadas (Plasencia, 2018) . En consecuencia, en las presentaciones orales se evidencia repetición continua de los mismos términos dando lugar a confusión en la interpretación de la información planteada.

Cabe mencionar que como latino hablantes la pronunciación de términos típicos del idioma inglés resulta complicado, puesto que el alfabeto fonético anglosajón contiene sonidos inexistentes en el castellano como es el caso del sonido de la letra /h/ que en español es muda mientras que en inglés suena como /j/. De la misma forma en español existen cinco sonidos vocálicos /a/ e/i/o/u/ mientras que en inglés hay doce sonidos divididos entre cortos y largos (Uribe et al., 2019). Dicho factor ha provocado importantes desaciertos en la articulación de vocablos elementales característicos del nivel A1.1. Dando como resultado la confusión en la decodificación del mensaje que se desea transmitir o de igual manera su incompreensión.

El desconocimiento de la estructuración de oraciones sencillas en el idioma extranjero provoca formulación de frases que carecen de sentido completo dando lugar a confusiones en la interpretación de la información impidiendo una comunicación efectiva. A fin de darle solución al bajo dominio de la producción oral evidenciada en el nivel A1.1 del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador se pretende aplicar el enfoque por tareas que propicia un aprendizaje comunicativo activo en los estudiantes (Scheffler & Butzkamm , 2019).

Formulación del Problema a Resolver

¿Cuál es la eficacia de la aplicación del enfoque por tareas para la producción oral del idioma inglés en los estudiantes del nivel A1.1 del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador periodo noviembre - diciembre año 2019?

Preguntas de Investigación

- ¿Cuál es el nivel de dominio de la producción oral del idioma inglés en los estudiantes del nivel A1.1 del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador periodo noviembre - diciembre año 2019?
- ¿De qué forma se puede mejorar la producción oral del idioma inglés en los estudiantes del nivel A1.1 del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador periodo noviembre - diciembre año 2019?
- ¿Cuál es el nivel de dominio de la producción oral del idioma inglés en los estudiantes del nivel A1.1 del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador periodo noviembre - diciembre año 2019 después de la aplicación de la estrategia propuesta?
- ¿Cuál es el nivel de percepción de la estrategia propuesta en los estudiantes del nivel A1.1 del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador periodo noviembre - diciembre año 2019?

Objetivos

Objetivo General

Determinar la eficacia de la aplicación del enfoque por tareas para la producción oral del idioma inglés en los estudiantes del nivel A1.1 del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador periodo noviembre - diciembre año 2019.

Objetivos Específicos

- Identificar el nivel de dominio de la producción oral del idioma inglés en los estudiantes del nivel A1.1 del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador periodo noviembre - diciembre año 2019.
- Aplicar el enfoque por tareas como estrategia metodológica para mejorar la producción oral del idioma inglés en los estudiantes del nivel A1.1 del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador periodo noviembre - diciembre año 2019.
- Determinar el nivel de dominio de la producción oral del idioma inglés en los estudiantes del nivel A1.1 del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador periodo noviembre - diciembre año 2019 después de la aplicación del enfoque por tareas.
- Conocer el nivel de aceptación del enfoque por tareas en la producción oral del idioma inglés en los estudiantes del nivel A1.1 del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador periodo noviembre - diciembre año 2019.

Justificación e Importancia

Es indispensable que todo profesional de tercer nivel tenga dominio de una lengua extranjera utilizada a nivel mundial como es el idioma inglés, puesto que su capacidad para desenvolverse en distintos contextos comunicativos hará posible el acceso a mejores oportunidades de trabajo y facilitará el ingreso a programas de cuarto nivel.

Sin embargo, se han realizado diversos estudios relacionados al desarrollo de la producción oral en los estudiantes a nivel universitario como es el elaborado por Cueva (2019)

donde menciona que la aplicación de estrategias sociales, meta cognitivas y compensatorias ayudan al fortalecimiento de la interacción, pronunciación y adquisición de vocabulario de manera efectiva. De la misma forma Guanuña (2019) señala que para el dominio de la producción oral es indispensable promover el aprendizaje de tipo vivencial porque permite contextualizar las temáticas en acciones cotidianas vividas en la rutina diaria promoviendo el aprendizaje significativo. En nuestro país hay limitada evidencia sobre investigaciones relativas al enfoque por tareas en la producción oral del idioma inglés, he ahí la importancia de llevar a cabo este proyecto de titulación.

La potencialización de la producción oral en el idioma inglés se lo realizará a través de la aplicación del enfoque por tareas debido a que al ser un método netamente activo el estudiante construye su propio conocimiento mediante la interacción con el medio social. Dicho principio es fundamental porque promueve un sin número de experiencias significativas que marcan de manera trascendental al aprendiz haciendo posible la aplicación de los contenidos provistos en clase dentro de contextos reales que propician la resolución de inconvenientes de la comunidad donde habita.

El desarrollo del pensamiento crítico es un factor notable en el aprendizaje por tareas ya que el individuo es responsable de obtener información acerca de las temáticas introducidas por el docente, convirtiéndolo en un ente analítico capaz de plantearse hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua, las concepciones de la sociedad y las medidas a emplear para fomentar normas de sana convivencia.

Mediante el enfoque por tareas el estudiante será capaz de expresar de forma eficiente ideas, sentimientos y sensaciones a una comunidad hablante, conociendo la articulación adecuada de los vocablos característicos del idioma con el fin de hacerse entender de manera

clara evitando la distorsión del mensaje. La producción oral conlleva el relato de experiencias vividas, el debate de temas de interés social que procede a la resolución de problemas actuales para lo cual es prioritario saber los tiempos gramaticales básicos pertenecientes al presente, pasado y futuro, de la misma manera el dominio de la estructuración de oraciones sencillas las cuales serán desarrolladas de forma eficiente mediante el enfoque por tareas.

Los beneficiarios de la presente investigación serán los estudiantes del nivel A1.1 del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador, así como los docentes que imparten clases al conocer la eficacia del enfoque por tareas en la producción oral del inglés y que a futuro puedan aplicar esta estrategia a fin de mejorar su metodología de enseñanza.

Existe gran variedad de fuentes bibliográficas en inglés respecto al tema lo cual permite obtener importantes datos para la formulación del marco teórico.

Esta investigación es factible debido a que se cuenta con la autorización del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador y los recursos para llevarla a cabo.

Capítulo II

Marco Teórico

Enfoque por Tareas

Ellis (2017) manifiesta que el aprendizaje de una segunda lengua pretende la potencialización de las habilidades comunicativas de los estudiantes es decir su capacidad para interactuar de forma eficiente en la lengua objeto. De ahí que el enfoque por tareas posibilita la organización de una macro tarea la cual permitirá la interacción de los aprendices dentro de contextos reales aplicando un objetivo lingüístico determinado.

De la misma forma, la tarea es vista como una actividad cotidiana que se realiza en la vida diaria por lo tanto esta debe estar contextualizada a una situación de comunicación específica, es decir un lugar determinado y un mensaje que se desea transmitir de forma efectiva. Por ejemplo, existen tareas donde los participantes deben realizar un juego de rol en un restaurante, el primer estudiante será el mesero y el otro el cliente. El objetivo comunicativo es que el cliente solicite los alimentos que desea servirse, para lo cual deberá emplear un lenguaje apropiado a fin que el mesero comprenda lo que desea ordenar (Jackson & Burch , 2017).

Por otro lado, Albino (2017) menciona la necesidad de crear espacios de comunicación real donde los estudiantes puedan darle significado propio a los elementos típicos del inglés dando lugar a un aprendizaje natural de la segunda lengua, es por esto que el enfoque por tareas pretende que los aprendices olviden que están en un salón de clase y se sitúen en distintos ambientes interactivos a través de una gran variedad de input.

Tipos de Tareas

Tareas de Información

Nurdevi (2013) aluce que la función principal de este tipo de tareas es transmitir datos de una persona a otra, de un modo a otro o de un lugar a otro, posibilitando la exactitud y transparencia de la información planteada. La mayoría de esta clase de tareas se las lleva a cabo en parejas a través de interacciones donde el conocimiento se construye mediante la consolidación de la información que posee cada uno de los individuos. Un ejemplo común es cuando se organiza a los estudiantes en pares y se le otorga la mitad de la información a cada uno pudiendo ser imágenes, textos cortos o palabras para que ellos dialoguen y completen los datos que faltan.

En el mismo sentido, Namaziandosh et al., (2019) indican que en las tareas de información es necesario que los individuos sean capaces de comunicarse de manera clara empleando elementos lingüísticos básicos, permitiendo la adecuada interpretación del mensaje que se transmite. De la misma forma el receptor debe tener la habilidad de entender la información que recibe a fin de propiciar una respuesta lógica y argumentada de manera inmediata, construyendo así experiencias significativas mediante la interacción efectiva de una comunidad hablante.

Tareas de Razonamiento

Robertson y Jung (2006) aclaran que las tareas de razonamiento consisten en replantear nueva información a partir de una serie de datos antes otorgados mediante procesos de inferencia, deducción y razonamiento práctico. En estas tareas los estudiantes deben entender las ideas relevantes y transmitir las.

Por otro lado, Ortiz (2019) anuncia que la diferencia con las tareas de información es que el contingente que se va a transferir no es el mismo que se evidenció al comienzo puesto que después de razonar las ventajas o desventajas de las proposiciones se tomará una decisión argumentada. Un ejemplo muy claro es cuando se presenta al estudiante dos opciones de viaje, los participantes deberán analizar aspectos como la localización, el costo y las actividades de recreación de cada opción a fin de evidenciar cuál de los dos les conviene más.

De la misma manera, en las tareas de razonamiento los estudiantes deben comprender información elemental expresada en el idioma inglés para realizar percepciones sobre distintos productos, servicios e ideologías y finalmente compartírlas con la comunidad educativa que le rodea (Bronkhorst et al., 2019).

Tareas de Opinión

Marashi y Naddim (2018) expresan que en las tareas de opinión los participantes dan a conocer sus preferencias, puntos de vista y sentimientos a partir de la información proporcionada, es por esto que las tareas de opinión son actividades abiertas en las cuales las respuestas no son consideradas acertadas o erróneas. La característica principal de estas tareas es que el estudiante debe argumentar su posición frente a una situación determinada proponiendo una solución para resolver conflictos generalmente sociales.

Siguiendo la misma línea, Saleky (2018) presenta un ejemplo de tarea de opinión en la que se solicita al participante culminar la historia incompleta. Otro ejemplo es, cuando se le involucra al alumno en un debate a partir de un problema de la comunidad donde habita. Para estas tareas el estudiante debe dar su opinión de forma clara a fin de sustentar sus aseveraciones de manera concisa utilizando un lenguaje preciso para persuadir al público.

Metodología del Enfoque Basado en Tareas

Zhao y Zhao (2015) aducen que la metodología basada en tareas aparece en los años 80 siendo resultado de la evolución del método nocio-funcional enmarcado dentro del enfoque comunicativo cuyo objetivo final es desarrollar destrezas interactivas en los aprendices de segunda lengua.

Para corroborar lo antes mencionado, Gil (2019) dice que el método nocio-funcional conlleva la mezcla de teorías comunicativas y la aplicación de la gramática funcional. En consecuencia, los contenidos presentados a los estudiantes son obtenidos de eventos que suceden en el diario vivir expresados a través de estructuras gramaticales marcadas de acuerdo al nivel correspondiente.

East (2017) señala que la metodología basada en tareas es una tendencia pedagógica altamente empleada en la actualidad por los docentes de segundas lenguas puesto que permite sustituir varias actividades de clase por una macro tarea en la que los estudiantes deben emplear los conocimientos lingüísticos, pragmáticos, sintácticos, semánticos y sociolingüísticos en situaciones que se asemejan a eventos que acontecen en el mundo real.

Condiciones para el Aprendizaje Basado en Tareas

Sofiana y Mubarak (2018) expresan que el aprendizaje basado en tareas tiene lugar cuando se dan una serie de condiciones que son:

- **Autenticidad:** Las temáticas abordadas en las tareas nacen de un problema evidenciado en la sociedad a fin de plantear posibles soluciones.

- **Contenidos:** los contenidos involucrados en las tareas tienen que ser representativos para los educandos, es decir de su interés. Del mismo modo estos deben tener una estrecha relación con el currículum.
- **Interacción:** El enfoque por tareas permite el aprendizaje cooperativo entre la comunidad educativa donde los participantes interactúan entre pares con el objetivo de intercambiar experiencias propias y de sus semejantes.
- **Evaluación:** La aplicación del enfoque basado en tareas posibilita la valoración continua en todas sus etapas; al tratarse de tareas comunicativas el instrumento más empleado son rúbricas para evaluar speaking.

En contraste con lo citado, Manalo (2020) expresa que existen una serie de condiciones para que el aprendizaje basado en tareas sea aplicado con éxito:

- **Autonomía:** Los estudiantes son quienes tienen el control del aprendizaje debido a que no es necesario la presentación explícita de las estructuras o léxico a emplear, todo esto se logra mediante la adecuada elaboración de las tareas que les permita notar por sí solos las temáticas a comunicar.
- **Aprendizaje Objetivo:** Las temáticas abordadas en las tareas deben ser interesantes para el alumnado a fin de motivarlos a cumplirlas a cabalidad, propiciando su participación activa en el proceso.
- **Resolución de Conflictos:** Las tareas deben culminar con la resolución de conflictos sociales encontrados en el mundo real, de esta manera se prepara a los estudiantes para tomar decisiones acertadas en su diario vivir.

- **Retroalimentación:** Es indispensable que durante el desarrollo de las tareas el docente solvente dudas que pudieran aparecer, logrando así un producto final de calidad.

Etapas del Enfoque Basado en Tareas

Nunan (2004) plantea la aplicación del método basado en tareas mediante tres fases la primera es denominada tarea previa, seguida del ciclo de la tarea y finalmente la focalización del lenguaje.

Tarea Previa

En la tarea previa el profesor da a conocer el tema de clase a través del cual propondrá una serie de actividades que procuran presentar el léxico e identificar vocabulario y expresiones que son de utilidad para concretar la tarea final. Así mismo en esta etapa el docente otorga las instrucciones para llevar a cabo la macro tarea pudiendo emplear audios o videos a fin de que los estudiantes visualicen lo que se deben lograr.

Ciclo de la Tarea

En el ciclo de la tarea el estudiante tiene un rol activo puesto que es quien concreta las actividades por medio de la guía que le ofrece el docente. Esta etapa se divide en tres dimensiones que son tarea, planeación y reporte.

La Tarea: es contextualizada dentro de entornos tomados del mundo real, es decir situaciones que se presentan en el diario vivir con el propósito de crear un ambiente natural. Las actividades pueden ser ejecutadas de forma individual o grupal cuyo objetivo principal es desarrollar habilidades comunicativas en los educandos.

Planeación: los estudiantes organizan las intervenciones que implementarán para llevar a cabo la tarea final, es aquí donde los participantes establecen diálogos, descripciones, percepciones sobre distintos temas. El docente se convierte en un guía que facilita vocabulario y expresiones en caso de que los individuos lo necesiten.

Reporte: En esta etapa los estudiantes realizan una presentación oral en la clase acerca de la tarea encomendada, es decir se puede evidenciar el producto final de una serie de actividades programadas. El profesor es quien dirige la exposición y tiene la libertad de propiciar retroalimentación al culminar las presentaciones de los participantes.

Focalización del Lenguaje

Esta etapa se enfoca en la práctica de las estructuras gramaticales del idioma inglés, mismo que contiene dos dimensiones que son análisis y práctica.

Análisis: En esta etapa el alumno menciona las estructuras gramaticales incomprendidas a fin que el docente clarifique su uso.

Práctica: En esta etapa el estudiante debe aplicar el vocabulario, léxico y elementos lingüísticos provistos en clase dentro actividades de completación, orden y asociación con el objetivo de familiarizarse en las normas que regulan su uso.

Sin embargo, Ellis et al., (2020) proponen otras tres etapas para la aplicación del enfoque basado en tareas:

Pre-Task

En la pre-tarea los estudiantes se enfocan en actividades comunicativas en las cuales se presenta la estructura gramatical y el vocabulario que deberán emplear para desarrollar la tarea

final. En esta fase es muy común realizar descripciones de imágenes, preguntas y respuestas, lluvia de ideas, identificar los elementos que no corresponden al grupo, clasificar palabras y narrar experiencias. El objetivo primordial de la pre-tarea es promover la interacción entre los estudiantes, es por esto que el docente no corrige errores de forma directa a fin de no interrumpir las intervenciones de los aprendices. La pre-tarea les otorga a los educandos una idea general de los pasos que deben seguir para completar la tarea final con éxito.

During- Task

Durante la tarea el docente establece el tiempo y los lineamientos que los aprendices deben seguir para concretar la actividad. En este espacio los alumnos crean las intervenciones orales que presentarán en la clase a partir de situaciones familiares ya provistas en la pre-tarea empleando los elementos lingüísticos y vocabulario revisados en la fase anterior. La exposición a material de input es opcional durante esta fase, entendiendo que el profesor puede facilitar imágenes, textos, audios, videos y juegos de mesa con el propósito de ayudar a imaginar situaciones contextualizadas. Otro factor importante de esta etapa es que se puede añadir un elemento sorpresa que cambiará la opinión inicial que tiene el educando sobre temas específicos. Por ejemplo, si presentamos una lista de 5 países que tienen lugares turísticos formidables para visitar y les pedimos a los participantes que dialoguen y escojan a cuál les gustaría viajar; 10 minutos después les presentamos información del nivel de delincuencia que posee cada uno, la opinión sobre el lugar de destino cambiará en función a los datos presentados lo que motiva al participante a seguir interactuando sobre la información planteada.

Post- Task

En esta fase si se considera necesario se puede organizar la presentación de los grupos frente a toda la clase a fin de consolidar los conocimientos aprendidos, haciendo posible que los educandos noten la implementación de los elementos lingüísticos y vocabulario en varios contextos. Esta etapa se centra principalmente en la forma del lenguaje, dicho de otro modo, en las estructuras gramaticales, es aquí donde se provee un feed- back correctivo de modo general escribiendo oraciones erróneas en la pizarra y que los aprendices las corrijan. También se recomienda solicitar a los estudiantes un resumen escrito u oral de lo que aprendieron, de cómo se sintieron realizando la actividad y sobre los aspectos que discutieron en el grupo de trabajo. Es pertinente llevar a cabo una autoevaluación para conocer los aspectos que más se les complicó a los participantes por ejemplo si deben mejorar la fluidez, el uso de los elementos gramaticales, la pronunciación o el reconocimiento de vocabulario, de este modo se sabrá los tipos de tareas que dan mejores resultados.

Ventajas del Enfoque Basado en Tareas

Costa (2016) cita algunos beneficios de la aplicación del enfoque basado en tareas que son:

- El aprendizaje basado en tareas le otorga al estudiante la oportunidad de escoger los elementos lingüísticos que desee pudiendo combinarlos con el pre- seleccionado para cada actividad durante las tres etapas del enfoque.
- El enfoque por tareas entabla un ambiente natural de trabajo que procura hacer olvidar a los individuos que se encuentran en el salón de clase, para lograr esto evoca a una

serie de experiencias personalizadas mediante el uso de los elementos lingüísticos que consideran relevantes.

- El enfoque basado en tareas propone el desarrollo de habilidades comunicativas en los participantes, es por este motivo que la mayor parte del tiempo los educandos se encuentran realizando interacciones orales con los compañeros en la lengua objeto a fin de llevar a cabo la tarea final.

A fin de corroborar lo antes expuesto, Yao (2017) describe las siguientes ventajas obtenidas de la implementación del enfoque basado en tareas:

- La aplicación del enfoque basado en tareas permite transformar temáticas abstractas en situaciones contextualizadas de la vida real.
- El enfoque basado en tareas posibilita la visualización del lenguaje como un vehículo de comunicación en vez de un proceso mecánico a desarrollar.
- El enfoque basado en tareas cubre las necesidades inmediatas de los aprendices mediante la creación de una serie de actividades que fomentan el aprendizaje dinámico tomado en cuenta temas de su interés.
- El enfoque basado en tareas es el más centrado en los estudiantes, partiendo del hecho que las temáticas a tratar surgen de sus necesidades y tomando en consideración que la mayor parte de la tarea los individuos se encuentran interactuando con la comunidad educativa.

Producción Oral

La producción oral es la destreza del habla que hace posible la comunicación efectiva entre dos o más individuos que tienen la necesidad de intercambiar opiniones, ideas, pensamientos o sentimientos empleando el vocabulario, gramática y pronunciación adecuada (Ferro & Del Pozo , 2017).

Por otro lado, Vaca y Gómez (2017) manifiestan que la producción oral es la capacidad del ser humano de otorgar significado a los elementos lingüísticos, recibir información e interpretarla. El objetivo primordial de la producción oral es darse a entender al receptor u otros hablantes.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de un segundo idioma la producción oral es una de las destrezas más complicadas de desarrollar puesto que la interacción se realiza de forma instantánea otorgando escasos minutos a los estudiantes para establecer la información que desea compartir (Rico et al., 2016).

Componentes de la Producción Oral

Precisión

Peña y Onatra (2009) afirman que en la organización de actividades que conllevan la producción oral es imprescindible establecer una rúbrica donde los estudiantes podrán observar los parámetros que deben cumplir al realizar la interacción. El objetivo primordial de esta fase es dar a conocer el esquema que los participantes deben seguir, es decir el vocabulario que deben abordar y las estructuras gramaticales que deben emplear.

Pronunciación

La pronunciación conlleva la comprensión del habla y su entonación a fin interactuar de forma eficiente similar a los nativos hablantes. Es conocido que mantener una buena pronunciación permite comunicarse de forma clara en la lengua objeto evitando así la interrupción a causa de mal interpretaciones entre los emisores y receptores (Cox et al., 2019).

De la misma forma Unsal (2020) establece que la pronunciación influye de forma directa en la comprensión auditiva puesto que de la correcta articulación de los sonidos característicos del idioma inglés depende la favorable interpretación del mensaje que se desea transmitir.

Es imprescindible enseñar a los aprendices de segundas lenguas la pronunciación de los términos elementales del idioma que practican, puesto que al existir variaciones dialectales específicas en cada región podría provocar distorsiones en la articulación de sonidos característicos, cambiando de forma total o parcial el mensaje que se deseaba comunicar (Nadimul, 2020).

Setonji (2020) menciona que la aplicación de métodos tradicionales en la enseñanza de la pronunciación ha provocado el aprendizaje memorístico de los sonidos típicos del idioma inglés a través de la constante repetición de términos y frases. En el mismo sentido, Renau (2016) afirma que la descontextualización en el aprendizaje de la pronunciación reduce la oportunidad de los estudiantes a interactuar en la segunda lengua porque la mayoría del tiempo se ocupa en escuchar y repetir una serie de vocablos y oraciones.

Entonación

La entonación está muy relacionada con el acento debido a que se observa la subida, bajada o mantenimiento del tono de voz al momento de presentar el discurso. Esto es

producido por la necesidad de transmitir emociones, sentimientos y sensaciones otorgándole de esta forma significado a los actos del habla. Las frases emitidas en los discursos orales son precedidas por variaciones en la entonación de las oraciones debido a los distintos acentos propios de cada lengua lo que produce énfasis en determinadas categorías gramaticales, lo cual es indispensable para la adecuada pronunciación del idioma inglés (Li et al., 2020).

Clopper y Dossey (2020) determinan que es propicio organizar actividades lúdicas comunicacionales en clase que ayuden a mejorar la entonación de los estudiantes al entablar discursos en la lengua objeto. No es conveniente realizar análisis teórico, debido a que resultan tediosos y mecánicos. Lo óptimo es establecer situaciones interactivas que permitan recrear contextos cotidianos de actividades rutinarias.

Así mismo, Rubio y García (2013) indican que la inclusión de actividades lúdicas en el aprendizaje de la entonación es indispensable porque fomenta el desarrollo de la creatividad de los educandos, así como la interacción espontánea en la lengua objeto. Otro aspecto relevante es que motiva la participación de todos los individuos, perfeccionando la entonación de forma divertida a través de juegos de rol, juegos de mesa, juegos de averiguación, juegos de asociación, juegos de jerarquización y juegos de selección.

Sintaxis

La sintaxis comprende el estudio de los elementos lingüísticos característicos de un idioma, mismos que los aprendices de segundas lenguas deben dominar para emitir frases gramaticalmente correctas, logrando de este modo claridad al emitir el mensaje que se quiere comunicar (Hang & Lei , 2020).

En el aprendizaje de idiomas extranjeros es indispensable el dominio de la competencia sintáctica porque se concentra en el análisis de las reglas que rigen el funcionamiento del lenguaje, es decir la normativa para la combinación de las categorías gramaticales conduciendo así a la correcta construcción de frases (Saber , 2020).

La aplicación de métodos tradicionales en el aprendizaje de sintaxis ha causado serios inconvenientes en el dominio de mencionada competencia, esto se debe a que las estructuras gramaticales son vistas como un conjunto de normas a memorizar dejando de lado el uso de las formas lingüísticas con fines comunicativos dentro de situaciones comunicativas (Xudoyberganov & Xudoyberganova , 2019).

Según Mohammed (2016), es oportuno que el docente organice actividades que posibiliten el análisis sintáctico de las categorías gramaticales del inglés debido a que los aprendices identificarán las normas que rigen la combinatoria, secuenciación y la posición de los elementos lingüísticos provistos en oraciones y frases.

La enseñanza de la competencia sintáctica puede ser realizada mediante la aplicación de juegos lúdicos que propician un ambiente interactivo de aprendizaje en el aula. Existen una gran variedad de actividades de completación, ordenamiento, asociación, opción múltiple que favorecen la realización de tareas prácticas contextualizadas a situaciones cotidianas (Quoc & Thuy , 2019).

Vocabulario

En el proceso de aprendizaje de una segunda lengua la adquisición de vocabulario es indispensable porque dota de un gran repertorio de elementos lexicales, palabras y términos

que son necesarios para formar oraciones y frases que tengan sentido a fin de interactuar de forma eficiente en la lengua objeto (Frank & Frederick , 2020).

De acuerdo a Sok y Han (2020) el vocabulario es el conjunto de palabras que emplean los hablantes dentro de una comunidad con el propósito de comunicarse de manera clara y concisa.

Mientras que Alabsi (2016) considera que la lengua está compuesta de un sistema de signos los cuales se expresan mediante una serie de palabras que toman sentido cuando se las analiza en contexto. Es por esto que el vocabulario corresponde a la primera manifestación del lenguaje.

Clases de Vocabulario

Vocabulario Activo: Es conocido también como vocabulario productivo debido a que se trata de términos de uso común empleados para expresar mensajes de forma clara y sencilla de tal modo que el receptor comprenda el mensaje inmediatamente después de escucharlo (Dakhi & Nur , 2019).

Vocabulario Pasivo: Es conocido como vocabulario receptivo porque se emplea términos poco usados por los hablantes de una lengua. Su característica principal es que los oyentes lo pueden comprender aun cuando no se familiarizan de forma frecuente con los mismos por ejemplos dolor abdominal (Miyazaki , 2019).

Vocabulario Técnico: Se refiere a términos utilizados por personas especializadas en áreas determinadas, es decir se establecen términos de acorde al trabajo, área o disciplina en la que desempeñan los individuos (Alpino , 2017).

Vocabulario Fundamental: Entendido como el vocabulario elemental que todo aprendiz de segunda lengua debe saber a fin de poder interactuar en cualquier contexto situacional del mundo exterior. Es indispensable que los estudiantes dominen términos básicos que son aplicados al llevar a cabo actividades habituales (Dakhi S. , 2017).

Vocabulario Coloquial: Relativa al vocabulario que se origina del desarrollo cultural que tienen las comunidades, es decir dichos términos son usados de manera espontánea, natural, típica entre los individuos más allegados a la familia como son padres e hijos, hermanos, primos, etc (Jalalpour , 2017).

La implementación de métodos tradicionales en el aprendizaje de vocabulario ha provocado serios inconvenientes en el dominio de la competencia léxica porque los estudiantes generalmente memorizan una lista de palabras dejando de lado su uso dentro de actos comunicativos (Dessalegn , 2017).

En El mismo sentido, Schmitt y Schmitt (2020) manifiestan que las técnicas de repetición a fin de memorizar el vocabulario resultan poco productivas puesto que no presentan relación con las necesidades de los estudiantes por lo tanto tienen escaso impacto en su aprendizaje tendiendo a olvidarlas al rápidamente.

Schmitt (2019) alude que es importante que los aprendices de una lengua extranjera dominen un amplio repertorio de vocabulario debido a que esto les permitirá entender cualquier material que contenga información en dicha lengua, pudiendo ser películas, documentos escritos, audios, canciones y otros. La claridad del mensaje que se transmite depende de forma directa del léxico establecido por el emisor al enviar el mensaje, pudiendo

causar confusiones en el receptor en caso que se emplearan términos descontextualizados a las situaciones de comunicación en las que se encuentran interactuando.

Coherencia

La coherencia es concebida como la claridad con la que se expresa la información pudiendo comunicarse de forma oral o de manera escrita. La coherencia otorga sentido lógico a las ideas plasmadas en el discurso permitiendo que el mensaje sea emitido de manera concisa (Vivekmetakorn & Kaewbangpood , 2014).

Arévalo y Briesmaster (2018) dicen que un discurso es coherente cuando contiene información relevante de interés colectivo centrado en un tema específico el cual evidencia el uso de la gramática bajo la normativa que rige la combinación de las categorías lingüísticas del idioma inglés. También se menciona que la información presentada debe evidenciar argumentos relevantes que sustentan distintos puntos de vista evitando así caer en la redundancia.

La coherencia evidencia un elevado nivel de dominio de la lengua en los hablantes porque hace posible la elaboración de frases sencillas o complejas que encajan entre sí, dotando de sentido lógico y autonomía a las ideas planteadas (Li et al., 2014).

Cohesión

Según Tahlsildar y Yusoff (2018) la cohesión se refiere al acoplamiento de las estructuras gramaticales y los elementos lexicales presentes en las frases utilizadas en el discurso. La cohesión garantiza el correcto enlazamiento de las categorías lingüísticas del idioma propiciando el fácil entendimiento del mensaje que se desea emitir a una comunidad específica.

El dominio de la cohesión conlleva el conocimiento de la normativa que rige la combinatoria de las estructuras gramaticales del idioma inglés, así como la adecuada

contextualización de los elementos lexicales provistos en distintos actos comunicativos. Del correcto uso de la competencia lingüística y lexical depende la claridad que tenga la información que se comparte (Zulfiqar , 2019).

Capítulo III

Metodología

Tipo y Diseño de la Investigación

La presente investigación se elaboró bajo el alcance de la investigación descriptiva porque se detalló las características, cualidades y propiedades de un determinado fenómeno de estudio (Hernández et al., 2014). En esta investigación se describió términos, variables, situaciones y contextos presentes en el desarrollo de la producción oral del idioma inglés en los estudiantes del nivel A1.1 mediante la aplicación del enfoque por tareas.

En cuanto al diseño de la investigación, se implementó el cuasi- experimental debido a que es posible manipular la variable independiente para constatar el efecto que produce en las variables dependientes. De la misma forma el diseño cuasi- experimental permite la organización de grupos de estudio los cuales son independientes a la investigación (Hernández et al., 2014). En el presente estudio se pudo manipular la variable independiente denominada enfoque por tareas mediante el establecimiento de un grupo experimental. Los grupos de trabajo del nivel A1.1 han sido establecidos por el Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador ubicando 11 estudiantes por aula.

A fin de llevar acabo la presente investigación se trabajó con dos grupos, el experimental y el de control. Al grupo experimental se aplicó la estrategia enfoque por tareas (variable independiente) para después establecer el efecto que produjo en la producción oral (variable dependiente) a través de la medición de las calificaciones que obtuvieron cada uno de los grupos.

- **Grupo Experimental:** Revisión de los contenidos del libro TouchStone level 1 mediante la aplicación del enfoque por tareas.
- **Grupo de Control:** Revisión de los contenidos del libro TouchStone level 1 sin la aplicación del enfoque por tareas.

Métodos de Investigación

Los métodos de investigación empleados en el presente estudio son Inductivo y Deductivo. El método inductivo describe y mide las variables sociales presentes en el fenómeno de estudio (Hernández et al., 2014). Con la finalidad de conocer el nivel de percepción de la estrategia enfoque por tareas se aplicó un cuestionario que aborda aspectos como la metodología, destrezas desarrolladas y los procesos de interacción implementados.

En cuanto al método deductivo, todo inicia con el planteamiento de teorías que dan lugar a una serie de hipótesis las cuales deben ser comprobadas a través de la elaboración de un estudio secuencial que posibilita la recolección de datos, mismos que deben ser analizados de forma estadística (Hernández et al., 2014). En este sentido, se consideró las nociones establecidas en el marco teórico sobre la incidencia del enfoque por tareas, para evaluar si dichos parámetros se cumplieron en el grupo donde se aplicó mencionado enfoque. Así, la comprobación de hipótesis se realizó a través del análisis de las calificaciones obtenidas en el Post- test realizadas al grupo experimental y de control.

Técnicas de Investigación

Encuesta

La encuesta es concebida como una técnica de recolección de datos mediante la interrogación a individuos, cuya finalidad es obtener información sobre conceptos, percepciones, actitudes y criterios relacionados con un problema de investigación (López & Roldán , 2015). En la presente investigación se aplicó una encuesta de respuesta cerrada donde los estudiantes escogieron un número dentro de la escala propuesta correspondiente a los items valorados, a fin de identificar el nivel de percepción del enfoque por tareas en la producción oral del idioma inglés.

Test

Los test son instrumentos de evaluación empleados para medir de forma certera aptitudes, habilidades y facultades intelectuales de las personas. Se lo realiza generalmente mediante la aplicación de preguntas que requieren una respuesta acertada (Cheung et al., 2014). Al inicio del presente estudio se tomó un Pre- test al grupo experimental y de control para conocer el nivel de dominio de la competencia fonética, sintáctica y léxica. Después de la aplicación de la estrategia enfoque por tareas en el grupo experimental, se procedió a evaluar el progreso de ambos grupos mediante un Post- test que valoró la competencia fonética, sintáctica y léxica.

Instrumentos de Recolección de Datos

Cuestionario

Comprendido como un instrumento que contiene una serie de preguntas relacionadas a ciertas variables que se desea medir (Hernández et al., 2014). En el presente estudio se empleó un cuestionario que contuvo 5 aseveraciones las cuales pretendieron medir el nivel de percepción de los estudiantes en la aplicación del enfoque por tareas para la producción oral del idioma inglés. El cuestionario presentó 5 categorías de medición acorde a la escala de Likert.

Población

Constituido en un conjunto de personas con similares características (Hernández et al., 2014). Para esta investigación las características de interés son 22 estudiantes de la Universidad Central del Ecuador matriculados en el nivel A1.1 del Instituto Académico de Idiomas sección vespertina en el periodo noviembre - diciembre año 2019. Se tomará en consideración la totalidad de la población al tratarse de un grupo pequeño de 22 estudiantes divididos en dos grupos. El primer grupo será de control y el otro de experimentación.

Recolección de Datos

Para la ejecución del presente proyecto de investigación se trabajó con los 22 estudiantes que conformaban los 2 cursos regulares (relativo a 2 horas diarias por 5 días a la semana) correspondientes al nivel A1.1 sección vespertina del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador periodo noviembre - diciembre año 2019. Un curso formó parte del grupo experimental y el otro del grupo de control. El grupo experimental estuvo compuesto de 11 estudiantes, de los cuales 7 eran mujeres y 4 varones. Del mismo modo, el

grupo de control estuvo conformado por 11 estudiantes, de los cuales 9 eran mujeres y 3 varones. Los estudiantes de ambos grupos tenían entre 18 y 27 años de edad.

Con el propósito de conocer el nivel de dominio de la producción oral del idioma inglés, se aplicó un Pre- test o también conocida como prueba de diagnóstico a los estudiantes del grupo de control y experimental. El Pre-test estuvo compuesto de tres secciones donde los estudiantes compartieron información personal, se involucraron en un juego de rol y describieron imágenes. Para el efecto, se elaboró una rúbrica para evaluar las dimensiones de la competencia oral determinadas para el nivel elemental A1.1.

Los resultados evidenciaron que los estudiantes del grupo experimental y de control tuvieron un bajo nivel de dominio de las competencias fonética, sintáctica y léxica durante la producción oral. Por lo que estas dimensiones fueron consideradas en este estudio durante la aplicación de la estrategia propuesta enfoque por tareas.

El grupo experimental y de control estudiaron los mismos contenidos presentes en el libro TouchStone 1 (total seis unidades), la estrategia aplicada en la enseñanza de la producción oral fue diferente. En el grupo experimental se aplicó la estrategia enfoque por tareas mientras que en el grupo de control se utilizó las estrategias convencionales. Se seleccionaron temas del libro de texto tales como: In class, Favorite people, Everyday life, Free time, entre otros.

El estudio de las 6 unidades se realizó mediante 12 intervenciones. Cada semana se preparaba 2 sesiones de 30 minutos cada una durante un mes y medio que dura cada nivel, en total 36 horas. A continuación, se detalla el proceso general de la aplicación del enfoque por tareas. Para esto se elaboró la planificación de clase relativa a las 6 temáticas provistas en el libro de texto.

En la primera sesión de media hora se abordó el **Pre- task** cuyo objetivo fue dar a conocer el vocabulario que los estudiantes debieron dominar para desarrollar la tarea final. Esto se realizó mediante la presentación de imágenes que facilitaron la identificación de los nuevos términos a emplear (Anexo 4). Después se procedió con las actividades de **During- task** donde los estudiantes utilizaron el nuevo vocabulario dentro de oraciones sencillas implementando estructuras gramaticales básicas para comunicar mensajes, ideas o pensamientos a sus compañeros. Luego se explicó las pautas para la elaboración de la tarea final, generalmente consistió en la preparación de un juego de rol, simulación o conversación haciendo uso del vocabulario y las estructuras provistas en clase.

En la segunda sesión de media hora se abordó el **Post- task** en la cual los estudiantes realizaron las presentaciones orales frente a toda la clase y después el docente ofreció un refuerzo sobre el uso del vocabulario y las estructuras gramaticales aplicadas en las interacciones.

Una vez aplicada la estrategia enfoque por tareas en el grupo experimental y estrategias convencionales al grupo de control se procedió a evaluar el rendimiento de los dos grupos a través de un Post- test con el objetivo de valorar el dominio de la producción oral y comparar los resultados obtenidos con el Pre- test.

A fin de culminar con el proceso de recolección de datos se procedió a tomar una encuesta al grupo experimental para medir el nivel de percepción del enfoque por tareas en la producción oral del idioma inglés. El cuestionario tuvo 5 afirmaciones y abordó aspectos como la funcionalidad de la estrategia aplicada, el desarrollo de habilidades comunicativas y el contexto donde se desarrollaron las interacciones.

Planteamiento de Hipótesis

Relativo al planteamiento de una Hipótesis Nula, H_0 y una Hipótesis Alternativa, H_1 . La hipótesis nula señala que no hay efecto en una situación planteada. La hipótesis alternativa también es conocida como hipótesis de investigación, la cual indica una afirmación en caso de que se compruebe que la hipótesis nula es falsa (Huertas , 2002).

Para la presente investigación se establecieron las siguientes hipótesis:

Hipótesis Alternativa

H_1 : La aplicación del enfoque por tareas influye de manera significativa en la producción oral del idioma inglés en los estudiantes del nivel A1.1 del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador periodo noviembre - diciembre año 2019.

Hipótesis Nula

H_0 : La aplicación del enfoque por tareas no influye de manera significativa en la producción oral del idioma inglés en los estudiantes del nivel A1.1 del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador periodo noviembre - diciembre año 2019.

Operacionalización de Variables

Tabla 1

Operacionalización de Variables

Variable Dependiente	Dimensión	Subdimensión	Indicador	Técnica	Instrumento	Fuentes
Producción Oral Entendido como la forma de interacción de los individuos comprendiendo aspectos como la entonación, vocabulario y elementos lingüísticos (Prieto, 2017).	Competencia Fonética	Pronunciación	Nivel de pronunciación de los sonidos básicos del inglés.	Test	Rúbrica	Estudiantes del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador nivel A1.1.
	Competencia Sintáctica	Tiempos Verbales	Nivel de conjugación de los tiempos verbales básicos del inglés.			
	Competencia Léxica	Vocabulario	Nivel de adecuación del vocabulario a las situaciones de comunicación.			

Variable Independiente	Dimensión	Sub dimension	Indicador	Técnica	Instrumento	Fuentes
Enfoque por Tareas Comprendida como actividades realizadas después de un proceso de comprensión de la lengua (Nunan , 2004).	Metodología	Pre-Task	Grado de percepción de las actividades introductorias.	Encuesta	Cuestionario	Estudiantes del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador nivel A1.1.
		During- Task	Grado de percepción de las actividades durante las tareas.			
		Post-Task	Grado de percepción de la presentación de las tareas.			

Capítulo IV

Análisis e Interpretación de Resultados

Tabulación de Datos, Representación Gráfica y Análisis de la Información

Pre- Test

Previo a la aplicación de la estrategia enfoque por tareas se procede a tomar a los estudiantes del grupo experimental y de control un **Pre- test** en cumplimiento al primer objetivo específico de la investigación, “Identificar el nivel de dominio de la producción oral del idioma inglés en los estudiantes del nivel A1.1 del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador periodo noviembre - diciembre año 2019”.

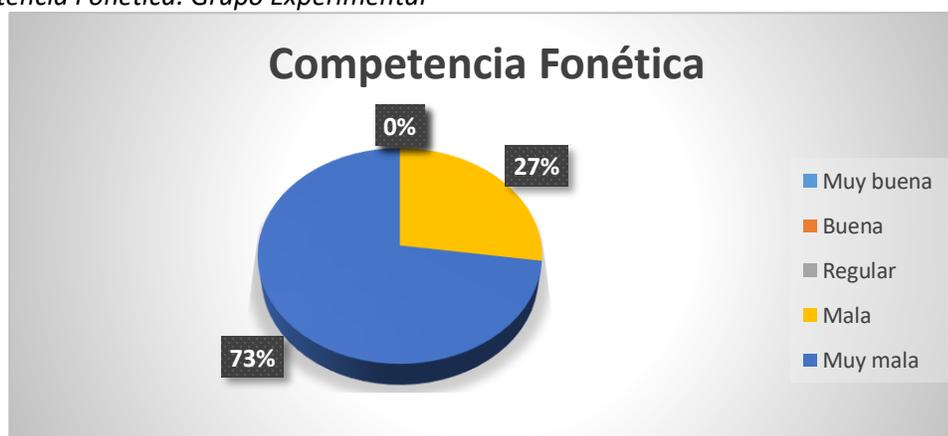
A continuación, se detalla el resultado obtenido en el Pre- test de ambos grupos.

Pre- Test

Competencia Fonética

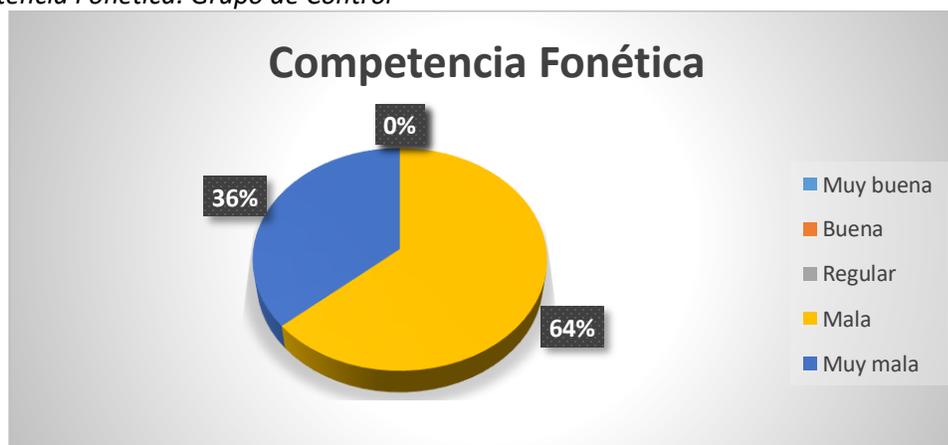
Grupo Experimental

Figura 1

Competencia Fonética. Grupo Experimental

Grupo de Control

Figura 2

Competencia Fonética. Grupo de Control

Análisis e Interpretación:

En cuanto a la competencia fonética se puede observar en el grupo experimental que 8 de los 11 evaluados tienen un bajo dominio de la pronunciación de sonidos básicos del idioma inglés. De los contenidos evaluados la pronunciación adecuada de información personal es la menos conocida, debido a que la mayor parte, es decir, el 73% obtuvo la calificación mínima de 1 punto. En cuanto al grupo de control, los resultados colectados demuestran que la mayoría de los estudiantes desconocen la correcta pronunciación de temas básicos, tales como: datos informativos personales relativos al lugar donde viven, la carrera que estudian en la universidad y sus asignaturas favoritas. Así lo muestra el gráfico, el 64% de la población alcanzó el puntaje de 2 puntos que equivale a mala.

Se evidencia que el grupo experimental y de control tienen un bajo dominio de la competencia fonética del idioma inglés. Este resultado en ambos grupos puede ser generado por el uso de métodos tradicionales empleados en el aprendizaje de la pronunciación. Setonji (2020) sustenta que es usual la implementación de técnicas de repetición de palabras y frases a fin de memorizar la adecuada articulación de sonidos. Este factor afectó en gran manera el dominio de mencionada competencia puesto que el proceso de aprendizaje se vuelve mecánico tendiendo a olvidar fácilmente los contenidos adquiridos. Otro de los motivos que se puede atribuir al escaso dominio de la competencia fonética es la poca participación que tienen los estudiantes. Una de las desventajas primordiales del uso de métodos tradicionales es la reducida oportunidad otorgada a los estudiantes para la interacción en contextos reales donde puedan mejorar la pronunciación del idioma a través de la inmersión en actos comunicativos (Renau , 2016).

Competencia Sintáctica

Grupo Experimental

Figura 3

Competencia Sintáctica. Grupo Experimental



Grupo de Control

Figura 4

Competencia Sintáctica. Grupo de Control



Análisis e Interpretación:

Los datos obtenidos en la competencia sintáctica del grupo experimental demuestran que 9 de los 11 evaluados tienen un escaso conocimiento de la estructuración de oraciones básicas en presente simple y progresivo. De los contenidos evaluados la ubicación de las categorías gramaticales tales como: sujeto, verbo y complemento en oraciones es lo que menos conocen, puesto que la mayor parte, es decir, el 82% logró la calificación mínima de 2 puntos. En cuanto al grupo de control, se evidencia que la mayoría de los estudiantes no saben elaborar oraciones elementales para describir las actividades que se encuentran realizando en la actualidad empleando el tiempo presente progresivo. Tal como muestra el gráfico el 55% de la población obtuvo el puntaje de 2 puntos lo cual equivale a mala.

Es notorio que el grupo experimental y de control presentan un bajo dominio de la competencia sintáctica. Esto puede ser consecuencia de la aplicación de métodos tradicionales en la enseñanza de gramática. Saber (2020) indica que la gramática es vista como un conjunto de reglas que los estudiantes deben memorizar, es por esto que en forma secuenciada el docente expone la normativa que rige la combinatoria de las estructuras. Este factor afectó sobre manera el desarrollo de la competencia sintáctica debido a que las estructuras gramaticales se estudian de forma aislada sin contextualizar en entornos cotidianos, teniendo poco espacio para la interacción en la segunda lengua. Otra de las razones que se puede atribuir al bajo rendimiento es que la gramática se establece de forma deductiva, es decir, el docente presenta las reglas gramaticales y solicita a los estudiantes completar oraciones enfocándose en paradigmas verbales como son la conjugación correcta de verbos. Este aspecto perjudicó el dominio de la competencia sintáctica porque los estudiantes no emplean la lengua para fines

comunicativos, dando lugar al aprendizaje mecanicista (Xudoyberganov & Xudoyberganova , 2019).

Competencia Léxica

Grupo Experimental

Figura 5

Competencia Léxica. Grupo Experimental



Grupo de Control

Figura 6

Competencia Léxica. Grupo de Control



Análisis e Interpretación:

Según los datos colectados en la competencia léxica del grupo experimental se sabe que 7 de los 11 evaluados presentan un escaso dominio de vocabulario para expresar situaciones sencillas provistas en imágenes. De los contenidos evaluados, por ejemplo, la descripción de objetos, lugares y estados de ánimo de las personas es lo que menos conocen, puesto que la mayor parte, es decir, el 64% tuvo la calificación mínima de 1 punto. La población repite con frecuencia las mismas palabras al expresar ideas. Los datos obtenidos del grupo de control evidencian que la mayoría de los estudiantes, es decir, el 73 % desconoce el vocabulario para decir objetos, lugares y estados de ánimo de las personas provistas en imágenes.

Es notorio que el grupo experimental y de control tienen un bajo dominio de la competencia léxica. Este resultado puede haber sido ocasionado por la enseñanza de vocabulario a través de métodos descontextualizados. Schmitt y Schmitt (2020) determinan que una de las estrategias más empleadas por los docentes radica en la entrega de una lista de vocabulario que el estudiante debe traducir y memorizar. Este aspecto dificultó el aprendizaje de términos ya que al presentar el vocabulario de forma descontextualizada es complicado para los estudiantes recordar la mayoría de los vocablos. Del mismo modo, Dessalegn (2017) manifiesta que la utilización de técnicas de repetición para la memorización del léxico no toma en cuenta las necesidades e intereses de los educandos debido a que no se otorga la oportunidad de emplear dichos términos en conversaciones cotidianas. Este factor complicó el desarrollo de la competencia léxica puesto que al no existir andamiaje entre el nuevo vocabulario y el ya existente los educandos no fueron capaces de reconocer términos elementales presentes en imágenes.

Post- Test

Posterior al Pre-test, una vez aplicada la estrategia enfoque por tareas en el grupo experimental se procedió a tomar un Post- test a ambos grupos (experimental y control), a fin de comparar los resultados obtenidos dando cumplimiento al objetivo tres “Determinar el nivel de dominio de la producción oral del idioma inglés en los estudiantes del nivel A1.1 del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador periodo noviembre - diciembre año 2019 después de la aplicación del enfoque por tareas”. Cabe señalar que la prueba de Pre- test y Post- test es la misma.

Análisis y Discusión de los Resultados

Post- Test

Competencia Fonética

Grupo Experimental

Figura 7

Competencia Fonética. Grupo Experimental



Grupo de Control

Figura 8

Competencia Fonética. Grupo de Control



Análisis y Discusión:

Los datos colectados en la competencia fonética del grupo experimental evidencian que 7 de los 11 evaluados presentaron un muy buen nivel de pronunciación de los sonidos básicos del idioma inglés. De los contenidos evaluados la pronunciación clara y precisa de términos empleados para transmitir información personal de primer orden es lo que más dominaron, porque la mayor parte, es decir el 64% tuvo la calificación de 5 puntos. En cuanto al grupo de control, el 73% de los estudiantes cometió errores al pronunciar términos elementales que corresponden a datos personales como el lugar donde habitan y las asignaturas que estudian en la universidad. Lo que dificultó la comprensión del mensaje.

Se puede notar que el progreso del grupo experimental es superior al grupo de control en el dominio de la competencia fonética. Esta diferencia entre ambos grupos puede ser generada por la funcionalidad que conlleva la aplicación del enfoque por tareas. Nunan (2004) afirma que el enfoque por tareas propicia espacios para la interacción colectiva sobre temas relacionados a la rutina diaria a fin de solucionar problemas cotidianos. La funcionalidad de esta estrategia permitió centrarse en las necesidades de los estudiantes al tratar temas de su interés motivándolos a intercambiar experiencias propias a su comunidad empleando la lengua objeto. Otro de los motivos que se puede atribuir el progreso del grupo experimental, es la practicidad en la elaboración de la planificación didáctica al emplear el enfoque por tareas. Jackson y Burch (2017) mencionan que el enfoque por tareas ha sido diseñado con el fin de potencializar las habilidades comunicativas de los aprendices, es por esto que en cada clase se establece una tarea que culmina con la presentación oral de los participantes. La practicidad en la planificación didáctica posibilitó que los estudiantes estuvieran constantemente comunicándose en la

segunda lengua mejorando así la pronunciación de los términos empleados en las intervenciones.

Competencia Sintáctica

Grupo Experimental

Figura 9

Competencia Sintáctica. Grupo Experimental



Grupo de Control

Figura 10

Competencia Sintáctica. Grupo de Control



Análisis y Discusión:

Los resultados de los datos obtenidos en la competencia sintáctica del grupo experimental reflejan que 8 de los 11 evaluados alcanzaron un muy buen nivel de estructuración de oraciones contextualizadas en el tiempo presente simple y presente progresivo. De los contenidos evaluados la conjugación de verbos en presente simple y progresivo es lo que demostraron tener dominio, puesto que la mayor parte, es decir el 73% tuvo la calificación de 5 puntos. En cuanto al grupo de control, se evidencia que la mayoría de los estudiantes no identificaron cuando emplear el tiempo verbal presente simple y progresivo. Tal como muestra el gráfico el 64% de la población tuvo errores en la conjugación de verbos en presente simple y progresivo.

Es visible el progreso del grupo experimental sobre el grupo de control en el dominio de la competencia sintáctica. Esta diferencia entre ambos grupos puede ser producida por la autenticidad que genera la aplicación del enfoque por tareas. Ellis (2017) señala que el enfoque por tareas resulta altamente efectivo en la enseñanza de contenidos debido a su carácter innovador, totalmente opuesto a metodologías tradicionales. En este enfoque la competencia sintáctica es desarrollada de manera pragmática, es decir a través de la organización de interacciones sencillas que permiten emplear elementos lingüísticos específicos para cada contexto. Este factor innovador generó entusiasmo en la mayoría de los estudiantes quienes se involucraron de manera activa en los actos comunicativos. Otra de las razones que se puede atribuir al progreso del grupo experimental, es que el enfoque por tareas es propicio para recrear un ambiente natural en el aprendizaje de una segunda lengua. Albino (2017) manifiesta que el enfoque por tareas pretende traer al salón de clases el mundo real haciendo posible que el alumno olvide que se encuentra en una institución educativa, para esto se organiza una serie

de producciones orales situando al estudiante en contextos cotidianos. La creación de un ambiente natural hizo posible que los estudiantes participen de modo espontáneo en las interacciones colectivas elaborando frases complejas gramaticalmente correctas.

Competencia Léxica

Grupo Experimental

Figura 11

Competencia Léxica. Grupo Experimental



Grupo de Control

Figura 12

Competencia Léxica. Grupo de Control



Análisis y Discusión:

Según los datos obtenidos en la competencia léxica del grupo experimental se conoce que 9 de los 11 evaluados lograron un muy buen nivel de vocabulario para expresar situaciones provistas en imágenes. De los contenidos evaluados el vocabulario para describir objetos y estados de ánimo es los que más conocían, puesto que la mayor parte, es decir el 82% tuvo la calificación de 5 puntos. Por otro lado, solo el 45% de los estudiantes del grupo de control tenían conocimiento del vocabulario básico para caracterizar ideas presentes en imágenes; tales como describir personas en lugares específicos dentro de una ciudad.

Es notorio que el progreso del grupo experimental es superior al grupo de control en el dominio de la competencia léxica. Este avance puede haber sido ocasionado por la forma en la que el enfoque por tareas permite presentar el vocabulario. Costa (2016) aluce que el enfoque basado en tareas plantea el aprendizaje del nuevo vocabulario desde su significado, es decir mediante la aplicación de cierto léxico contextualizado a situaciones de comunicación específicas utilizadas para transmitir un mensaje concreto. Este factor permitió que el estudiante visualice el nuevo vocabulario de manera indirecta a través de conversaciones sencillas en las que se presentó el contexto donde se puede emplear dichos términos de forma asertiva. De esta forma los estudiantes fueron capaces de interpretar el significado del vocabulario sin la necesidad de utilizar la lengua materna. Adicionalmente, el enfoque por tareas facilitó la implementación de una gran cantidad de vocabulario a través de actividades interactivas. Así lo confirman Ellis et al., (2020) al mencionar que el enfoque por tareas permite la aplicación de una gran variedad de vocabulario dentro de situaciones cotidianas provistas en actividades lúdicas como juegos de rol, juegos de mesa y simulaciones. De esta forma el proceso de enseñanza - aprendizaje se torna divertido propiciando la integración de todos los miembros

de la clase. Este factor hizo que los estudiantes se sintieran interesados en utilizar el nuevo vocabulario para describir imágenes, entablar conversaciones e interactuar con sus compañeros de manera amena dando lugar a la participación voluntaria, evitando así la frustración en las presentaciones.

Encuesta de Percepción

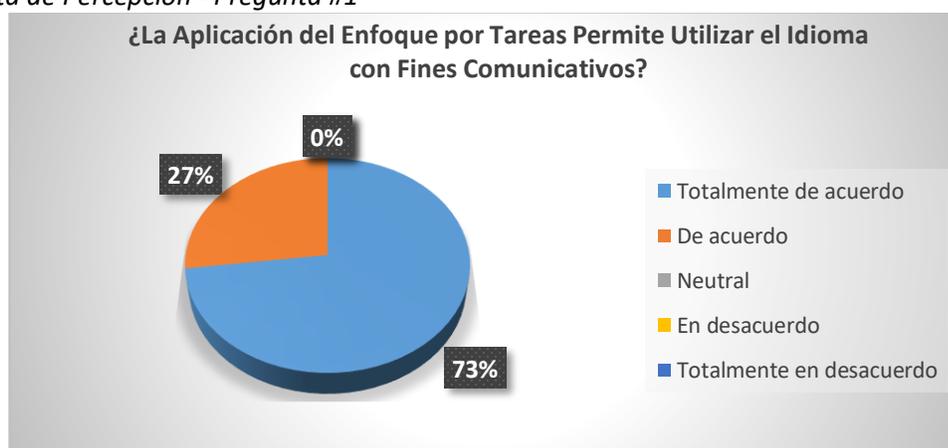
A fin de cumplir con el cuarto objetivo específico de la investigación “Conocer el nivel de percepción del enfoque por tareas en la producción oral del idioma inglés en los estudiantes del nivel A1.1 del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador periodo noviembre - diciembre año 2019” se procedió a tomar una encuesta a los estudiantes del grupo experimental.

Análisis de los Resultados de la Encuesta Realizada a los Estudiantes del Grupo Experimental sobre su Percepción en Relación a la Estrategia Enfoque por Tareas.

Pregunta 1 ¿La aplicación del enfoque por tareas permite utilizar el idioma con fines comunicativos?

Figura 13

Encuesta de Percepción - Pregunta #1



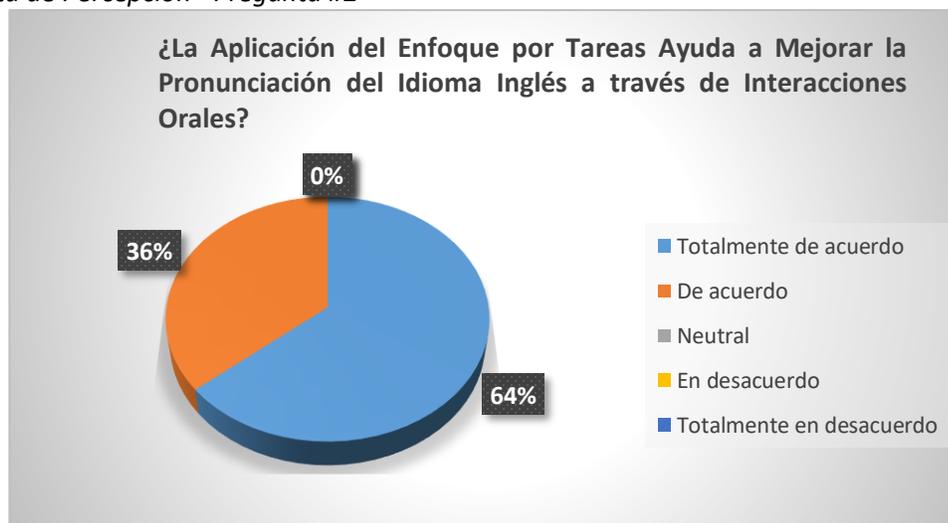
Análisis y Discusión

De acuerdo a los datos obtenidos, 8 de los 11 encuestados estuvieron totalmente de acuerdo que el enfoque por tareas permitió utilizar el idioma inglés con fines comunicativos, lo que corresponde al 73% de la población. De acuerdo con Ellis (2017) la finalidad de aprender una segunda lengua es la posibilidad de intercambiar información entre los miembros de una comunidad hablante. Es por este motivo que el enfoque por tareas recrea en el salón de clase actos comunicativos que viven los nativos en sus rutinas diarias. Este factor permitió que los estudiantes se vieran envueltos en presentaciones orales contextualizadas a situaciones cotidianas donde interactuaron de forma activa en el idioma inglés. En el mismo sentido, Jackson y Burch (2017) afirman que las tareas son actividades que llevan a lograr objetivos comunicativos, es decir se establece un lugar dónde sucederá la interacción, los personajes que intervendrán y finalmente el mensaje que se debe transmitir. Este aspecto favoreció la organización de producciones orales en cada clase puesto que mediante juegos de rol los estudiantes interpretaron entusiasmados distintos personajes, transmitiendo ideas, sentimientos y pensamientos de manera eficiente.

Pregunta 2 ¿La aplicación del enfoque por tareas ayuda a mejorar la pronunciación del idioma inglés a través de interacciones orales?

Figura 14

Encuesta de Percepción - Pregunta #2



Análisis y Discusión

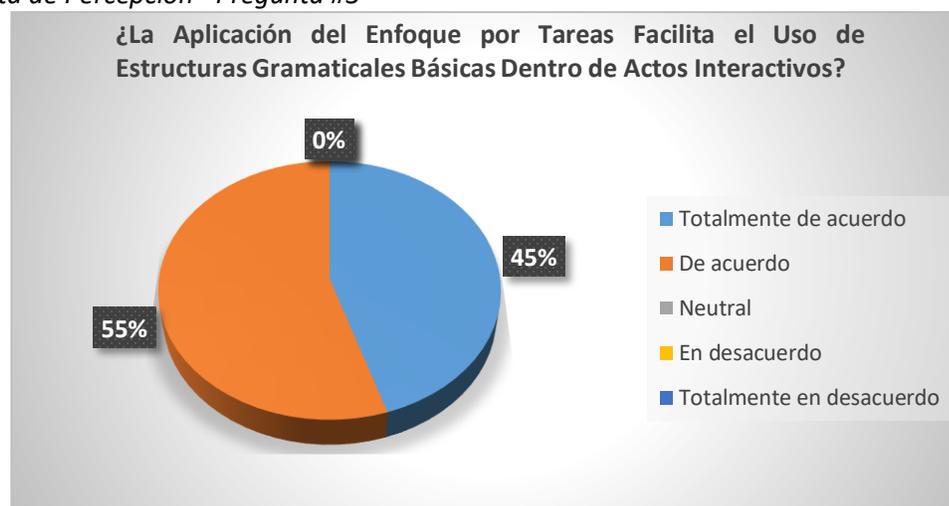
Los datos logrados reflejan que 7 de los 11 encuestados estuvieron totalmente de acuerdo que el enfoque por tareas ayudó a mejorar la pronunciación del idioma inglés a través de interacciones orales, lo que corresponde al 64% de la población. Según Sofiana y Mubarak (2018) el enfoque por tareas propicia el aprendizaje cooperativo mediante interacciones permanentes donde los estudiantes intercambian experiencias entre sus pares desarrollando las destrezas comunicativas de forma práctica. La constante inmersión en actos comunicativos favoreció el dominio de la competencia fonética debido a que los estudiantes descubrieron la adecuada pronunciación de sonidos característicos del idioma mientras intervenían en las conversaciones. Otro de los beneficios de este enfoque es la preparación del ambiente de clases. Costa (2016) indica que el enfoque por tareas trae al aula un ambiente natural de

comunicación, es por esto que se recrea conversaciones cotidianas que los estudiantes enfrentarían si viajaran al exterior. Este factor hizo posible la inmersión de los estudiantes en variadas presentaciones orales, en las que para transmitir las ideas de modo eficiente pronunciaron los términos de forma clara favoreciendo el dominio de la competencia fonética.

Pregunta 3 ¿La aplicación del enfoque por tareas facilita el uso de estructuras gramaticales básicas dentro de actos interactivos?

Figura 15

Encuesta de Percepción - Pregunta #3



Análisis y Discusión

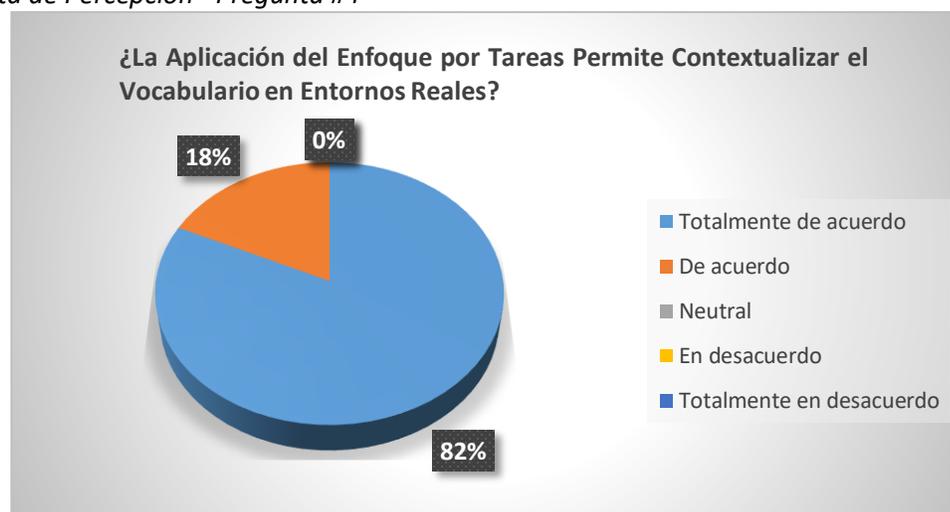
Los datos obtenidos evidencian que 6 de los 11 encuestados estuvieron de acuerdo que el enfoque por tareas facilita el uso de estructuras gramaticales básicas dentro de actos interactivos, lo cual equivale al 55% de la población. De acuerdo con Yao (2017) el enfoque por tareas comprende el lenguaje como medio de comunicación es por este motivo que los elementos lingüísticos son provistos en situaciones interactivas. Este factor promovió el uso de estructuras gramaticales en conversaciones sencillas cuya finalidad era compartir experiencias entre los estudiantes. La aplicación de elementos gramaticales se realizó de modo práctico, por lo cual los estudiantes se sintieron motivados a participar en las producciones orales. A fin de corroborar lo antes expuesto, Namaziandosh et al., (2019) expresan que el enfoque por tareas pretende el intercambio de información precisa por medio del uso adecuado de estructuras gramaticales que posibilitan la formulación de frases lógicas, haciendo que el mensaje a

transmitir sea comprendido en su totalidad por el receptor. Este factor permitió que los estudiantes se centren en las ideas que iban a compartir, para lo cual se pidió emplear elementos lingüísticos provistos en clase. Lo que dió como resultado actos interactivos eficaces donde las oraciones eran planteadas de forma clara facilitando la decodificación.

Pregunta 4 ¿La aplicación del enfoque por tareas permite contextualizar el vocabulario en entornos reales?

Figura 16

Encuesta de Percepción - Pregunta #4



Análisis y Discusión

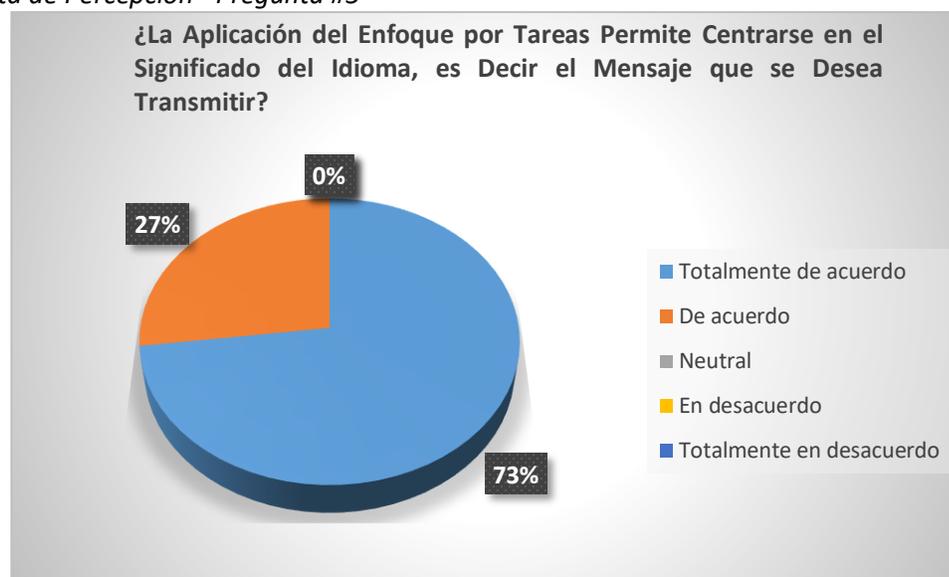
Los datos obtenidos demuestran que 9 de los 11 encuestados estuvieron totalmente de acuerdo que el enfoque por tareas permitió contextualizar el vocabulario en entornos reales, lo cual equivale al 82% de la población. East (2017) plantea que el enfoque por tareas es altamente empleado por los docentes de segundas lenguas porque permite sustituir varias actividades por una tarea específica, en la que los estudiantes deben aplicar conocimientos léxicos dentro de entornos reales del mundo exterior. Este aspecto fue fundamental para el dominio de vocabulario debido a que se creó experiencias significativas mediante la integración de términos nuevos en conversaciones cotidianas, de este modo los estudiantes recordaron el vocabulario fácilmente y lo presentaron en los contextos solicitados. En el mismo sentido Manalo (2020) manifiesta que el enfoque por tareas automatiza el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua puesto que los contenidos lexicales son abordados de modo indirecto

cuando los estudiantes descubren el significado del nuevo vocabulario después de la exposición a situaciones comunicativas. La automatización del aprendizaje condujo a los estudiantes a identificar los entornos en los que el nuevo vocabulario puede ser empleado, de esta manera fueron capaces de crear sus propios discursos y añadirlos a situaciones interactivas variadas.

Pregunta 5 ¿La aplicación del enfoque por tareas permite centrarse en el significado del idioma, es decir el mensaje que se desea transmitir?

Figura 17

Encuesta de Percepción - Pregunta #5



Análisis y Discusión

Según los datos colectados, 8 de los 11 encuestados estuvieron totalmente de acuerdo en que la aplicación del enfoque por tareas permitió centrarse en el significado del idioma, es decir el mensaje que se desea transmitir, lo cual equivale al 73% de la población. De acuerdo con Albino (2017) es indispensable organizar espacios comunicativos en el aprendizaje de segundas lenguas debido a que el estudiante será capaz de otorgarle significado propio a los contenidos adquiridos. Este factor hizo posible que los estudiantes participaran de forma activa en interacciones orales empleando los elementos lingüísticos y léxicos provistos en clase, de esta manera las temáticas obtuvieron significado para ellos porque fueron contextualizadas a sus realidades. A fin de corroborar lo antes expuesto Nurdevi (2013) afirma que las tareas

potencializan el dominio de la competencia comunicativa por medio de interacciones cuya finalidad es el intercambio de información que cada uno de los estudiantes poseen, dando como resultado la construcción colectiva del conocimiento. Este aspecto motivó a los estudiantes a enfocarse en el significado del idioma puesto que debieron analizar el contexto donde se propone la situación interactiva, el personaje a quien iba dirigida la información y el lugar en el que se desarrolla la comunicación. Dando como resultado mensajes concisos de fácil entendimiento.

Comprobación de Hipótesis

Se pretende demostrar la hipótesis alternativa, es decir, la aplicación del enfoque por tareas influye de manera significativa en la producción oral del idioma inglés en los estudiantes del nivel A1.1 del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador periodo noviembre - diciembre año 2019.

La hipótesis nula implica que la aplicación del enfoque por tareas no influye de manera significativa en la producción oral del idioma inglés en los estudiantes del nivel A1.1 del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador periodo noviembre - diciembre año 2019. Para validar la hipótesis alternativa, es necesario rechazar la hipótesis nula.

Bajo el contexto de la presente investigación, la validación o rechazo de la hipótesis nula parte de demostrar si existe una diferencia significativa entre los resultados obtenidos en el grupo de control, en contraste con los resultados del grupo experimental. En otras palabras, a pesar de que el porcentaje de estudiantes con un nivel de producción oral (post test) bueno o muy bueno es mayor en el grupo experimental que en el grupo de control, es necesario demostrar por medio de herramientas tecnológicas que esta diferencia es significativa.

Para ello, se utiliza el software libre Epidat, versión 4.2. El manual de ayuda del programa mencionado sugiere que, cuando se enfrente la problemática de comparar el porcentaje de individuos que presentan una u otra característica, se puede utilizar una herramienta de inferencia, a fin de establecer en un intervalo de confianza el contraste de hipótesis sobre la igualdad de proporciones (Epidat, 2020).

Una vez propuesta la herramienta, se establecen los parámetros de comparación que el programa solicita como entradas para realizar el procesamiento. Tanto el grupo de control como

el experimental están formados por 11 estudiantes, por lo cual el tamaño de muestra es igual a 11. A continuación, se analizan los resultados post test, es decir, los resultados una vez que el docente aplica el enfoque por tareas en el grupo experimental a lo largo del periodo académico. En ambos grupos, se determina el número de casos que han obtenido resultados buenos o muy buenos, tanto en la competencia fonética, como en sintáctica y léxica. Se utiliza un nivel de confianza del 95%.

En primera instancia se analiza la competencia fonética. En el grupo de control, 3 de 11 estudiantes obtuvieron una calificación buena o muy buena, frente a los 11 del grupo experimental. Luego de realizar el contraste de hipótesis, los resultados se muestran en la Figura 18. Como se observa, el valor p es igual a 0,002, es decir, 0,2%. Como es menor que el alfa de 5%, se rechaza la hipótesis nula, es decir, en los resultados post test, existe una diferencia significativa entre la fonética del grupo experimental en comparación con el grupo de control.

Figura 18

Contraste de Hipótesis, Fonética Post Test

Contraste	Estadístico Z	Valor p
Bilateral	3,035	0,002

A continuación, se analiza la sintáctica. En el grupo de control, 4 de 11 estudiantes obtuvieron una evaluación buena o muy buena, mientras que, en el grupo experimental, los 11 estudiantes se encuentran en esta proporción. El resultado del contraste de hipótesis se muestra en la Figura 19. En este caso el valor p es de 0,008, es decir, equivale a 0,8%, y, al ser menor que el alfa de 5%, se rechaza la hipótesis nula, por tanto, también existe una diferencia significativa entre la sintáctica del grupo de control y la del grupo experimental (post test).

Figura 19

Contraste de Hipótesis, Sintáctica Post Test

Contraste	Estadístico Z	Valor p
Bilateral	2,659	0,008

Para finalizar este apartado, se analiza la léxica. En el grupo de control, 5 de 11 estudiantes obtuvieron una calificación buena o muy buena, frente a 11 estudiantes del grupo experimental que también obtuvieron dicha calificación. Luego de realizar el contraste de hipótesis, los resultados se muestran en la Figura 20. Como se aprecia, el valor p es de 0,022, es decir 2,2%. Al ser menor que el alfa de 5%, se rechaza la hipótesis nula, por tanto, existe una diferencia significativa entre la léxica del grupo experimental y la del grupo de control.

Figura 20

Contraste de Hipótesis, Léxica Post Test

Contraste	Estadístico Z	Valor p
Bilateral	2,289	0,022

Considerando que,

- Los resultados pre test mostraron que, al inicio del período académico, tanto los estudiantes del grupo de control como los del grupo experimental obtuvieron calificaciones de competencia mala o muy mala y,
- Existe una diferencia significativa post test tanto en fonética como en sintáctica y léxica,

Se valida la hipótesis alternativa: la aplicación del enfoque por tareas influye de manera significativa en la producción oral del idioma inglés en los estudiantes del nivel A1.1 del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador periodo noviembre - diciembre año 2019.

Capítulo V

Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

- La mayoría de los estudiantes que fueron parte de la presente investigación demostraron tener un bajo dominio de la producción oral del idioma inglés previo a la aplicación de la estrategia enfoque por tareas. Esto se debe al uso de estrategias convencionales en el desarrollo de la producción oral, otorgando reducida oportunidad para la interacción en contextos reales.
- La implementación de la estrategia enfoque por tareas permitió a los estudiantes del grupo experimental mejorar las competencias fonética, sintáctica y léxica a través de la constante interacción en la segunda lengua mediante la participación activa en juegos de rol, simulaciones, conversaciones y presentaciones enfocadas a actividades realizadas en la rutina diaria.
- Los resultados del Post- test realizado luego de la aplicación de la estrategia enfoque por tareas, evidenciaron que el grupo experimental obtuvo un progreso mayor en las competencias relacionadas a la producción oral que el grupo al que se le aplicó las estrategias convencionales. Esto es producido por el ambiente natural de aprendizaje que otorga la implementación del enfoque por tareas puesto que trae al salón de clase el mundo real por medio de situaciones contextualizadas de comunicación.

- La encuesta de percepción de los estudiantes que fueron partícipes de la estrategia enfoque por tareas fue positiva en el sentido que reconocen que el enfoque por tareas permite desarrollar la producción oral de manera pragmática porque posibilita la construcción colectiva del conocimiento mediante el intercambio de información a fin de transmitir un mensaje específico.

Recomendaciones

- Implementar la estrategia enfoque por tareas para el desarrollo de otras áreas del idioma inglés tales como la producción escrita, tomando en consideración aspectos como la competencia semántica, lingüística y sociolingüística.
- Aplicar la estrategia enfoque por tareas para la producción oral del idioma inglés en niveles intermedios y avanzados determinando la efectividad a través de un estudio controlado.
- Emplear el enfoque por tareas en la enseñanza de la producción oral en combinación con otras estrategias interactivas que hacen posible la comunicación efectiva en el idioma inglés.

Bibliografía

Alabsi, T. (2016). The effectiveness of role play strategy in teaching vocabulary. *Theory and practice in Language studies*, 8. Recuperado el 7 de enero del 2020 de <file:///C:/Users/Riofrio/Downloads/594-2326-1-PB.pdf>

Albino, G. (2017). Improving speaking fluency in a task-based language teaching approach. *Sage Open*, 11. Recuperado el 10 de marzo del 2020 de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244017691077>

Alpino, S. (2017). The teaching of vocabulary : A perspective. *Jurnal Kata*, 10. Recuperado el 7 de enero del 2020 de

file:///C:/Users/Riofrio/Downloads/THE_TEACHING_OF_VOCABULARY_A_PERSPECTIVE.

Arévalo, F., & Briesmaster, M. (2018). Claim support question Routine to foster coherence within oral interactive communication among EFL students. *Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de lengua extranjera*, 18. Recuperado el 17 de abril del 2020 de <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v20n2/1657-0790-prf-20-02-00143.pdf>

Bronkhorst, H., Roorda, G., Suhre, C., & Goedhart, M. (2019). Logical reasoning in formal and everyday reasoning tasks. *International journal of Science and Mathematics education*, 22. Recuperado el 19 de febrero del 2020 de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10763-019-10039-8.pdf>

Costa, A. (2016). Task based learning (TBL) and cognition. *De Gruyter Open*, 17.

Recuperado el 15 de enero del 2020 de file:///C:/Users/Riofrio/Downloads/Task-Based Learning_TBL_and_Cognition.pdf

Council of Europe . (2002). Common European framework of references for languages: Learning, teaching, assesment. Cambridge: Cambridge University Press . Recuperado el 7 de febrero del 2020 de <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

Cox , J., Henrichsen , L., Tanner , M., & Mc. Murry , B. (2019). The needs analysis, design, development and, evaluation of the English pronunciation guide: An ESL teacher´s guide topronunciation teaching using online resources. . The electronic journal for English as a second language. , 24. Recuperado el 8 de marzo del 2020 de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1204566.pdf>

Cueva Flores, M. G. (2019). Estrategias metodológicas en el desarrollo de la producción oral del idioma inglés en los estudiantes del Instituto académico de Idiomas nivel A2 periodo 2018-2019 (Tesis de grado). Universidad Central del Ecuador, Quito , Ecuador, 110. Recuperado el 11 de abril del 2020 de

<http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/18221/1/T-UCE-0010-FIL-340.pdf>

Dakhi , S. (2017). The principles and the teaching of English vocabulary a review. eed collegiate forum , 109. Recuperado el 28 de febrero del 2020 de

https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3378646

Dakhi, S., & Nur, T. (2019). The principles of teaching English vocabulary. A review.

Journal of English teaching, 11. Recuperado el 17 de mayo del 2020 de

https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3378646

Dessalegn, O. (2017). A study on problems of vocabulary teaching techniques English teachers use in Holeta Primary schools: Grade seven in Focus. International Journal of

Science and Research, 9. Recuperado el 7 de abril del 2020 de

<https://www.ijer.net/archive/v6i6/15051705.pdf>

East, M. (2017). Research into practice: the task based approach to instructed second

language acquisition. Cambridge University Press, 13. Recuperado el 10 de enero del

2020 de [https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-](https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/664FB7A40E0C8424339DA8CF51A59DB3/S026144481700009Xa.pdf)

[core/content/view/664FB7A40E0C8424339DA8CF51A59DB3/S026144481700009Xa.pdf](https://www.cambridge.org/core/content/view/664FB7A40E0C8424339DA8CF51A59DB3/S026144481700009Xa.pdf)

[/research_into_practice_the_taskbase](#)

Ellis , R. (2017). Moving task- based teaching foward . Cambridge University Press , 20.

Recuperado el 19 de mayo del 2020 de [https://www.cambridge.org/core/services/aop-](https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/085B387BC1936C210BB1DE58312A1F40/S0261444817000179a.pdf/positionpaper_moving_taskbased_language_teaching_forward.pdf)

[cambridge-](#)

[core/content/view/085B387BC1936C210BB1DE58312A1F40/S0261444817000179a.pdf/](https://www.cambridge.org/core/content/view/085B387BC1936C210BB1DE58312A1F40/S0261444817000179a.pdf/positionpaper_moving_taskbased_language_teaching_forward.pdf)

[positionpaper_moving_taskbased_language_teaching_forward.pdf](#)

Ellis, R., Skehan, P., Li, S., & Shintani, N. (2020). Task - based language teaching .

Cambridge. Cambridge University Press, 12. Recuperado el 7 de abril del 2020 de

[https://books.google.com.ec/books?id=6qCsDwAAQBAJ&pg=PA375&lpg=PA375&dq=ell](https://books.google.com.ec/books?id=6qCsDwAAQBAJ&pg=PA375&lpg=PA375&dq=ellis,+r.,+skehan,+p.,+li,+s.,+shintani,+n.,+%26+lambert+,+c.+(2020).+task+-)

[is,+r.,+skehan,+p.,+li,+s.,+shintani,+n.,+%26+lambert+,+c.+\(2020\).+task+-](#)

[+based+languag](#)

Ferro Quintanilla, D., & Del Pozo Gamarra, E. (2017). Oral expression in the classroom.

Program for the development of oral expression and comprehension of the English

language. Revista de investigación Apuntes Universitario, 10. Recuperado el 10 de abril

del 2020 de <file:///C:/Users/Riofrio/Downloads/467652767002.pdf>

Frank, F., & Frederick, S. (2020). Song as means of enhancing vocabulary : A strategy in

English as second language acquisition among fifth standart students. Our heritage, 7.

Recuperado el 12 de febrero del 2020 de

<https://archives.ourheritagejournal.com/index.php/oh/article/view/6965/6620>

Gil , N. (2019). El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: Reflexiones de su origen y relación con otros enfoques. Revista boletín Redipe , 12. Recuperado el 9 de abril del 2020 de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/820/752>

Guañuna Cóndor , A. D. (2019, Julio). Técnicas dinámicas vivenciales en la producción oral del idioma extranjero inglés. Quito , Pichincha , Ecuador . Recuperado el 3 de marzo del 2020 de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/19828/1/T-UCE-0010-FIL-562.pdf>

Hang, S., & Lei, Z. (2020). Local grammar and discourse acts in academic writting. A case study of examplification in linguistic research articles. Journal of English for academic purposes, 11. Recuperado el 20 de abril del 2020 de

Hernández Sampieri , R., Fernández Collado , C., & Baptista Lucio, P. (2016). Metodología de la investigación. México D.F: Mc Graw Hill Education . Recuperado el 31 de enero del 2020 de

https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Huertas, D. (2002). La formulación de Hipótesis. Cinta de Moebio, 19. Recuperado el 2 de abril del 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/101/10101506.pdf>

Jackson, D., & Burch, A. (2017). Sociocultural theory and task based language teaching: the role. tesol quaterly, 12. Recuperado el 3 de marzo del 2020 de

http://newsmanager.commpartners.com/tesolc/downloads/TJ_TQ_Book%20Chapters/TQ_vol51-3_Feryok.pdf

Jaén , F., & Flores , B. (2020). Alcance y precisión del concepto de incompetencia en la producción escrita. . Revista científica Orbis cognita , 19. Recuperado el 1 de mayo del 2020 de

https://www.intestcom.org/files/statement_using_tests_for_research_spanish.pdf

Jalalpour, E. (2017). A study of English translation of colloquial expressions in two translations of Jamalzadeh: Once upon a time and Isfahan is half the world. Journal of English language and research, 11. Recuperado el 7 de marzo del 2020 de

<file:///C:/Users/Riofrio/Downloads/1246-4849-1-PB.pdf>

Li , Z., Lian , A., & Yodkamlue , B. (2020). Learning English Intonation through exposure to resynthesized self - produced stimuli . Gema Online journal of language studies , 54.

Recuperado el 7 de abril del 2020 de [file:///C:/Users/Riofrio/Downloads/35992-120299-](file:///C:/Users/Riofrio/Downloads/35992-120299-1-PB%20(1).pdf)

[1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Riofrio/Downloads/35992-120299-1-PB%20(1).pdf)

Li, F., Yuang, X., & Zhang, C. (2014). Analysis of the problems on coherence in College English Writing. Science publishing group, 4. Recuperado el 9 de abril del 2020 de

[file:///C:/Users/Riofrio/Downloads/10.11648.j.ijll.20140206.18%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Riofrio/Downloads/10.11648.j.ijll.20140206.18%20(2).pdf)

López , P., & Roldán , S. F. (2015). Metodología de la investigación social cuantitativa.

Barcelona : creative commons . Recuperado el 11 de enero del 2020 de

https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsocua_a2016_cap2-3.pdf

Manalo, E. (2020). Deeper learning, Dialogic learning and, Critical learning. New York : Routledge Taylor and Francis group, 5. Recuperado el 7 de abril del 2020 de

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=blyvDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA321&dq=task+based+learning+approach&ots=GmQKMupOTY&sig=3eIlCyTu4WRtnc4vMorculKbTd#v=onepage&q&f=false>

Marashi, H., & Naddim, R. (2019). Using information gap and opinion gap task to improve Introvert and extrovert learner's speaking. Applied research on English Language , 20. Recuperado el 9 de abril del 2020 de

http://are.ui.ac.ir/article_23599_8a63610855619cff960f0072c004ffe0.pdf

Miyazaki, K. (2019). The effect of online vocabulary learning on passive and activevocabulary use at the range of proficiency levels. Journal of Pan - Pacific Association of Applied linguistics, 24. Recuperado el 20 de febrero del 2020 de

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1240408.pdf>

Mohammed, S. (2016). Grammmar and syntax in English as a foreign language. Journal of Al - frahedis Arts, 13. Recuperado el 7 de mayo del 2020 de

<http://jaa.tu.edu.iq/index.php/art/article/view/408/398>

Nadimul Haque , N. (2020). Teaching English pronunciation to the H.S level of Bangladesh: Constraints and consideretions. . Cape Comorin , 6. Recuperado el 9 de abril del 2020 de

<http://www.capecomorinjournal.org.in/uploads/Volume%20II%20Issue%20I%20January%202020/02%20Md.%20Nadimul%20Haque%20Noman.pdf>

Namaziandosh, E., Hashemifardnia , A., Shafiee, S., & Feng, C. (2019). The impact of opinion gap, reasoning gap, and information gap tasks on EFL learner's speaking fluency. Cogent Social Sciences, 17. Recuperado el 17 de mayo del 2020 de

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/23311886.2019.1630150?needAccess=true>

North , B., Goodier , T., & Piccardo , E. (2018). Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe.

Recuperado el 8 de marzo del 2020 de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Nunan , D. (2004). Task based language teaching . New York: Cambridge University Press. Recuperado el 7 de abril del 2020 de <https://es.slideshare.net/carlachavezs/task-based-language-teaching-nunan-david>

Nurdevi, A. (2013). The implementation of information gap activities to improve student's speaking and reading skills. Exposure Journal 68, 8. Recuperado el 9 de abril del 2020 de

[file:///D:/Documentos/Downloads/THE_IMPLEMENTATION_OF_INFORMATION_GAP_ACTIVITIES_T%20\(1\).pdf](file:///D:/Documentos/Downloads/THE_IMPLEMENTATION_OF_INFORMATION_GAP_ACTIVITIES_T%20(1).pdf)

Ortiz Neira , R. (19). The Impact of Information Gap Activities Activities on Young EFL Learner's Oral Fluency , 13. Recuperado el 11 de enero del 2020 de

file:///C:/Users/Riofrio/Downloads/The_Impact_of_Information_Gap_Activities_on_Young_.pdf

Peña , M., & Onatra Amparo. (2009). Promoting oral production through the Task - based learning Approach: A study in a Public Secondary School in Colombia . Profile Vol. 11, No. 2, 16. Recuperado el 16 de abril del 2020 de

<http://www.bdigital.unal.edu.co/16539/1/11438-28012-1-PB.pdf>

Plasencia , Z. (2018). Oral production in the Foreign Language classroom. Teachers, Reflections and Suggestions. . Anglisticum Journal , 6. Recuperado el 19 de marzo del 2020 de <file:///C:/Users/Riofrio/Downloads/1717-6582-1-PB.pdf>

Putri, S. A., Amri, S., & Ahmad. (2020). The student's difficulties factors in speaking. J-Shelves of Indragiri, 15. Recuperado el 18 de abril del 2020 de

<https://ejournal.unisi.ac.id/index.php/shelves/article/view/1059/712>

Quoc, T. T., & Thuy Linh, N. T. (2019). Teaching English grammar communicatively: A Critical look at the roles of English Grammar in the EFL context. Autonomy and motivation for language learning in the interconnected world, 10. Recuperado el 5 de

febrero del 2020 de <file:///C:/Users/Riofrio/Downloads/Conferencepaper.pdf>

Renau Renau , M. L. (2016). A review of the traditional and Current language teaching methods. . IJRES source of knowledge, 7. Recuperado el 7 de abril del 2020 de

https://www.ijres.org/administrator/components/com_jresearch/files/publications/IJRES_560_Final.pdf

Rico Yate , P., Ramírez Montoya , M., & Montiel Bautista , S. (2016). Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos . Apertura Revista de innovación educativa , 16. Recuperado el 9 de marzo del 2020 de

<http://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v8n1/2007-1094-apertura-8-01-00006.pdf>

Robertson, P., & Jung, J. (2006). Language and reasoning. Task - based learning in the Asian Context, 31. Recuperado el 19 de febrero del 2020 de

file:///D:/Documentos/Downloads/TaskBased_Language_Teaching_and_Learning_An_O
[verv](#)

Rubio, A., & García, I. (2013). El uso de juegos en la enseñanza de inglés en la educación primaria. Revista de formación e Innovación Educativa Universitaria, 17. Recuperado el 7 de abril del 2020 de http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol6_3/REFIEDU_6_3_3.pdf

Saber Ahmed, H. E. (2020). The Pros and Cons of the Grammar Translation Method on the performance of Saudi EFL learners . AJSP, 12. Recuperado el 5 de abril del 2020 de <https://www.ajsp.net/research/The%20Pros%20and%20Cons.pdf>

Saleky, A. P. (2018). Opinion Gap: A Strategy in improving student's speaking abilities. Leksema, 11. Recuperado el 9 de abril del 2020 de file:///C:/Users/Riofrio/Downloads/OPINION_GAP_A_STRATEGY_IN_IMPROVING_STUDENTS_SPEA.pdf

Scheffler, P., & Butzkamm, W. (2019). Pattern Practice Revisited: From syntax to sense and positive emotions. Neofilolog, 13. Recuperado el 20 de marzo del 2020 de [file:///C:/Users/Riofrio/Downloads/Neofilolog%2052\(1\)%2089-101.pdf](file:///C:/Users/Riofrio/Downloads/Neofilolog%2052(1)%2089-101.pdf)

Schmitt, N. (2019). Understanding vocabulary acquisition , instruction and assessment: A reasearch agenda. Cambridge University Press, 14. Recuperado el 18 de abril del 2020 de https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/0EE8CF8625F140F79E708626D7D0DACB/S0261444819000053a.pdf/understanding_vocabulary_acquisition_instruction_and_assessment_a_research_agenda.pdf

Setonji Yede , F. (2020). A comparative analysis of traditional methods and communicative language teaching in relation to student's academic and communicative zachievement . European Scientific Journal , 12. Recuperado el 7 de marzo del 2020 de <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/63556476/920200607-86895->

Sofiana , N., & Mubarak , H. (2018). Task- based learning model for improving students ability in English. Atlantis Press, 8 . Recuperado el 5 de abril del 2020 de

<file:///D:/Documentos/Downloads/55912194.pdf>

Sok , S., & Han , Z. (2020). A study of L2 vocabulary acquisition under incidental and intentional conditions . Vigo International journal of Applied Linguistics, 28 . Recuperado el 8 de marzo del 2020 de

<http://revistas.webs.uvigo.es/index.php/vial/article/view/1467/1441>

Tahsildar, M., & Yusoff, Z. (2018). Impact of teaching cohesive devices on L2 student's language accuracy in written production. Academy journal of educational Science, 14.

Recuperado el 7 de febrero del 2020 de <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=700515>

Uribe Enciso , O. L., Fuentes Hernández, S. S., Vargas Pita , K. L., & Rey Pabón , A. S. (2019). Problematic Phonemes for Spanish speakers' Learners of English. Gist Education and Learning Research Journal , 24. Recuperado el 1 de abril del 2020 de

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1237446.pdf>

Vaca Torres, M., & Gómez Rodríguez, L. (2017). Increasing EFL learner's oral production at a public school. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de lengua extranjera, 15. Recuperado el 11 de enero del 2020 de

<http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v19n2/v19n2a04.pdf>

Vivekmetakorn, C., & Kaewbangpood, K. (2014). EFL student's voices on coherence : A classroom - based inquiry. Language Education and acquisition research Network Journal, 16. Recuperado el 7 de abril del 2020 de

https://www.researchgate.net/profile/Chirasiri_Vivekmetakorn/publication/324172947

[EFL Students' Voices on Coherence A Classroom](#)

Xudoyberganov, G., & Xudoyberganova, M. (2019). Traditional and innovative methods teaching in English Language. *Interanational Journal on Integrated Education*, 5.

Recuperado el 17 de mayo del 2020 de

<http://www.journals.researchparks.org/index.php/IJIE/article/view/195/188>

Yao, C. (2017). The benefits of taked based language in teaching approach to students in EFL conversation class. A seminar paper Presented to the Graduate Faculty. Madison :

University of Wisconsin., 23. Recuperado el 8 de mayo del 2020 de

<https://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/76758/YaoChan.pdf?sequence=>

Zhao, & Zhao, M. (2015). Implementation of task based Language Teaching in Class of second Language acquisition. *Intenational conference on Education, Technology ,*

Management and Humanities Sciences, 5. Recuperado el 9 de abril del 2020 de

<file:///D:/Documentos/Downloads/19238.pdf>

Zulfiqar, A. (2019). Differences between students linguistics knowledge anad text production ability: A case of the use of cohesion as a resource of texture in academic writing. *World journal of English language*, 9. Recuperado el 18 de enero del 2020 de

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/60982818/Differences_between

[Students_Linguistic_Knowledge_and_Text20191022-26840-4lfi4h.pdf?response-](#)

[content-](#)