

Acrecentar la automatización a través del enfoque por tareas

Lieve Vangehuchten, Isabelle De Ridder y Marta Seseña Gómez

Universidad de Amberes, Consejo Flamenco de Educación y Universidad de Salamanca

0. Resumen

En el marco de la adquisición de una lengua extranjera, Segalowitz (2003) caracteriza la automaticidad como un dominio lingüístico eficaz, correcto y estable. En este sentido, el concepto de automaticidad se asocia a menudo con la sistematicidad y, por lo tanto, con un enfoque meramente instructivo. No obstante, el enfoque por tareas no ha de ser incompatible con el concepto de automaticidad, dado que incorpora actividades que combinan el procesamiento de los contenidos de conocimiento con la práctica comunicativa y, por lo tanto, incita a los estudiantes a utilizar de manera creativa los conocimientos adquiridos previamente en nuevos contextos comunicativos. A fin de comprobar esta hipótesis, se llevó a cabo un experimento en la Universidad de Amberes con 68 estudiantes de español como lengua extranjera con fines económicos/comerciales de nivel intermedio. Se evaluaron dos grupos: un grupo experimental y un grupo de control. El grupo de control siguió un curso de un año que se podría calificar como “tradicional-comunicativo”, cuya estructura se divide en tres fases bien diferenciadas: introducción de los contenidos de conocimiento de manera implícita, explicitación en una fase con atención sobre la forma (*focus-on-form*) y asimilación en una situación comunicativa relacionada con la temática del curso. En cuanto al grupo experimental, se variaron las condiciones de aprendizaje con un componente por tareas: las llamadas *prácticas comunicativas*. Los estudiantes generaron ellos mismos situaciones comunicativas auténticas sin relación temática con el curso pero organizadas de tal manera que el uso de las estructuras léxico-gramaticales adquiridas durante el proceso de aprendizaje en el marco de las fases antes mencionadas fuera ineludible. Los resultados indican que el grupo experimental supera al grupo de control.

1. Introducción

El punto de partida de este trabajo consiste en la observación de que el enfoque comunicativo tradicional, cuyas características principales son el énfasis en la adquisición de las destrezas comunicativas con los contenidos de conocimiento más bien en un papel de apoyo, en la mayoría de los casos no es capaz de llevar a los alumnos a un uso fluido, natural y correcto de la lengua. Por lo visto, el proceso de adquisición que ofrece este método no es lo suficientemente profundo como para alcanzar un estado de automaticidad, definido en el marco de la adquisición de una lengua extranjera como un dominio más eficaz, más estable y más acertado (Segalowitz, 2003). Nation (2001, p. 3, p. 68 y p. 385) sugiere que esta transferencia, es decir, la capacidad de usar de forma adecuada y fluida en un contexto nuevo el conocimiento adquirido previamente, se puede alcanzar con más éxito al añadir a la estructura comunicativa tradicional una cuarta fase creativa que requiera un uso inventivo y original del contenido de curso en una nueva situación comunicativa. Con objeto de examinar si el enfoque por tareas es capaz de

crear el marco necesario para organizar actividades que promueven la automatización, se ha realizado un experimento con 68 estudiantes de español como lengua extranjera para fines económicos de nivel intermedio de la universidad de Amberes. El grupo de control siguió un curso comunicativo tradicional, mientras que el curso del grupo experimental contaba con un componente por tareas, las llamadas *prácticas comunicativas*. Se estima que el total de horas invertidas por los alumnos es el mismo para los dos cursos. A lo largo de este artículo se presentan los resultados de este experimento, que indican que el grupo experimental sobrepasó el grupo de control en cuanto a la automatización de los contenidos de conocimiento.

2. Automaticidad y automatización

A pesar de que el proceso de automatización se considera muy a menudo como la mera aceleración de una acción – es decir, como un proceso de cambio cuantitativo–, en este trabajo se prefiere una definición más amplia, más cualitativa, tal como se encuentra, por ejemplo, en DeKeyser (2001, 2003); Hulstijn (2002); Gatbonton & Segalowitz (1988); Segalowitz & Gatbonton (1995) y Segalowitz (2003). Estos autores consideran la automatización como un proceso gradual en el que las reglas lingüísticas se asimilan de tal manera que su uso no sólo resulta más fluido y más eficaz, sino también más natural, lo que causa en el proceso de aprendizaje un cambio “of significant consequence, such as a restructuring of underlying processes” (Segalowitz, 2003, p. 387). Está claro que esta definición intenta deshacerse de las connotaciones negativas que parecen vincular los conceptos de automatización y automaticidad de manera indivisible con los ejercicios *drill* y estructurales de los métodos tradicionales. En efecto, aunque la investigación empírica a este respecto todavía se encuentra en sus principios, los resultados de la psicología cognitiva así como de la investigación sobre la adquisición de lenguas extranjeras apuntan a que la automaticidad se adquiere mejor mediante el uso creativo y repetido de las reglas enseñadas en un contexto de comunicación auténtica.

Ahora bien, ¿qué método de enseñanza de idiomas parece cumplir mejor con estos requisitos? Según Nation (2001), el enfoque por tareas comunicativo ofrece un gran potencial a este respecto. Este método se basa en la presencia equilibrada de los siguientes cuatro componentes: sistematicidad, repetición, creatividad y comunicación auténtica. La idea subyacente es que la automaticidad se beneficia de la combinación de la sistematicidad –o el imprescindible componente analítico del lenguaje que muy a menudo es el único contenido del curso de lengua estructural pero que está ausente o demasiado poco explotado en el curso comunicativo debido a una falta de revisión– con el enfoque por tareas (DeKeyser, 2001, p. 146). El objetivo de este trabajo es corroborar si un curso comunicativo en combinación con el enfoque por tareas promueve realmente una mayor automaticidad.

3. Hipótesis

A continuación se compara el grado de automatización del contenido del curso entre el grupo experimental y el grupo de control. Se espera que en el grupo experimental, que siguió un curso comunicativo con un fuerte componente por tareas, el proceso de automatización se haya desarrollado más que en el grupo de control, que siguió las clases comunicativas tradicionales.

4. Método

4.1. Sujetos

En total, 68 estudiantes participaron en el experimento: 35 en el grupo de control y 33 en el grupo experimental. Entre estos 68 estudiantes 30 eran del sexo masculino (13 en el grupo de control y 17 en el grupo experimental) y 38 del sexo femenino (respectivamente, 22 y 16).

Los participantes eran todos estudiantes de Ciencias Económicas Aplicadas en la Universidad de Amberes. Durante el experimento estaban en el penúltimo curso de una carrera de cuatro años y tenían una edad comprendida entre los 20 y los 23 años.

4.2. Diseño

En este experimento se comparan los resultados en cuanto a la automatización del contenido del curso de un grupo de control de 35 personas con los de un grupo experimental de 33 personas. La composición de los grupos se hizo completamente de manera arbitraria.

4.3. Material

4.3.1. El grupo experimental

Las primeras tres fases del curso coinciden para ambos grupos y corresponden al concepto de un curso comunicativo con un marcado componente sistemático o de “*focus-on-form*”. La primera fase consiste en la presentación implícita del contenido del curso en un ejercicio comunicativo, la segunda en la práctica explícita mediante *drill*, y la tercera en el uso implícito en un contexto comunicativo. A estas tres fases se añadió una cuarta en el grupo experimental integrando actividades que fueron seleccionadas “not only because of their non-linguistic content and their interactional demands, but also as a function of their potential for systematic, yet truly meaningful and context-embedded practice of forms that have previously been in focus” (DeKeyser, 2001, p. 146).

Con el objetivo de hacer una distinción clara con las tres fases previas, se optó por organizar la cuarta fase fuera de las horas lectivas, bajo la forma de un taller o una *práctica comunicativa*. De esta manera, se pretendía contribuir al carácter implícito de esta fase cuyo objetivo es llegar a una mayor automatización mediante la comunicación en un contexto ‘nuevo’ que requiere el uso espontáneo y creativo de los contenidos introducidos y practicados previamente, pero sin darse cuenta de ello. La estructura de estos talleres sigue los principios del enfoque por tareas, dado que este método no sólo ofrece el marco adecuado para cumplir con los objetivos de la cuarta fase, sino que además permite evitar los fallos del método comunicativo tradicional, tales como la falta de revisión sistemática, de actividades centradas en el alumno, y de contextos comunicativos auténticos, es decir, elaborados por el alumno mismo. La tarea central impide que los contenidos lingüísticos predominen, ya que la

clase se organiza alrededor del proceso que los alumnos deben elaborar a fin de realizar la tarea con éxito. De ahí que la tarea central deba cumplir con los siguientes criterios. En primer lugar, debe incitar a un proceso de comunicación auténtica que pueda desarrollarse en clase. Además, debe componerse de varias fases o subtareas, cada una con su propio objetivo concreto así como un objetivo compartido (Nunan, 1989; Zanón, 1990, 1999).

Aunque las *prácticas comunicativas* siguen el enfoque por tareas, forman parte de un concepto de curso más amplio. De hecho, ofrecen un apoyo a las clases tradicionales sin sustituirlas. Esto tiene la consecuencia positiva de que muchas de las críticas que sufre el enfoque por tareas (por ejemplo, Zanón, 1990, p. 25) no se aplican al caso de las *prácticas comunicativas*. Una primera crítica consiste en que tanto los alumnos como el profesor resienten a menudo el carácter céntrico del papel del alumno en este enfoque como poco cómodo. Al profesor le puede resultar difícil ceder parte del control sobre el desarrollo de la clase a sus alumnos, pero también a estos últimos tanto poder y responsabilidad les puede confundir. Además, un curso elaborado exclusivamente según el enfoque por tareas a veces experimenta dificultades para cumplir con el contenido lingüístico del programa. Un último inconveniente que se suele citar es que este enfoque requiere esfuerzos especiales por parte del profesor relativos al desarrollo del material de curso. El profesor debe, en parte, responder a las ideas de los alumnos, lo cual complica el uso de un *syllabus* preelaborado. No obstante, como las prácticas comunicativas sólo son la cuarta fase de un proceso que en las tres fases anteriores sigue un patrón comunicativo tradicional, estas objeciones no siguen en pie.

Las *prácticas comunicativas* –una hora cada dos semanas, cinco veces por semestre, es decir, diez horas en total-, se organizaban en el primer semestre alrededor del tema de La empresa, y en el segundo semestre de *El spot publicitario*. A partir de los resultados (grabaciones audiovisuales: los anuncios publicitarios), se realizó un análisis de errores de los contenidos del curso supuestamente asimilados por los alumnos. Asimismo, se evaluó la destreza oral de los alumnos respecto a su pronunciación, entonación y fluidez.

4.3.2. El grupo de control

El grupo de control siguió el mismo curso que el grupo experimental, pero sin el componente por tareas. Las horas de las prácticas comunicativas fueron sustituidas por la preparación individual de una prueba oral que abarcaba, en primer lugar, la lectura de doce textos de la prensa especializada sobre empresas españolas. Para preparar dicha prueba oral, los estudiantes tenían que elaborar una pequeña presentación acerca de cada una de estas empresas, basada en los textos tomados como base, así como en información recogida por su cuenta. La prueba oral consistía en la presentación de una de las empresas y, después de esta primera parte preparada de antemano, en una conversación espontánea con el examinador sobre la empresa en cuestión. Durante esta prueba se evaluaron tanto el uso correcto de la gramática y del léxico enseñados como la destreza oral y la fluidez. Se estima que los preparativos junto con la prueba misma requerían tanto tiempo como la participación en las *prácticas comunicativas*, es decir, 10 horas en total.

4.4. Instrumentación y observación

Para ambos grupos el material recogido con el objetivo de evaluar el proceso de automatización consiste en lenguaje oral preparado previamente, es decir, respectivamente, los anuncios publicitarios preparados por el grupo experimental y las pruebas orales del grupo de control. Repetimos que se estima que las dos actividades suponían una inversión de unas 10 horas en total.

Los criterios de evaluación se basan en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, pero se ajustaron a los objetivos del curso, dicho de otro modo, a lo que se suponía ser conocimientos adquiridos después de aprobar el curso. Los criterios principales eran: Pronunciación, Fluidez, Entonación, Competencia sociolingüística, Competencia léxica y Competencia gramatical.

Dos evaluadores independientes juzgaron el discurso oral según estos criterios en una escala de 0 a 4, siendo 0 'no aplicable', 1 'insuficiente', 2 'suficiente', 3 'bien' y 4 'excelente'. La correlación fue corroborada por los *Pearson Product Correlation Coefficients* (para todos los criterios los coeficientes se situaban entre .90* y .99*, significativos en el nivel .01). Ambos evaluadores decidieron sobre un resultado final.

4.5. Procedimiento

4.5.1. El grupo experimental

El grupo experimental siguió dos clases de cincuenta minutos por semana durante dos semestres (2x12 semanas). Entre los semestres hubo una pausa lectiva de siete semanas marcada por el período de exámenes. A estas horas lectivas se añadieron las *prácticas comunicativas*: 5x60 minutos por semestre, o sea, 10 horas en total.

4.5.2. El grupo de control

El grupo de control siguió exactamente el mismo esquema, exceptuando las 10 horas de *prácticas comunicativas* que fueron sustituidas por la preparación individual de una prueba oral (*vide supra*). Se estima que la duración de la preparación de esta prueba corresponde a las 10 horas de las *prácticas comunicativas*.

5. Resultados

La tabla 1 presenta porcentualmente las estadísticas descriptivas de los resultados para los seis criterios principales. Estos resultados fueron analizados con un t-test de muestras independientes. Todos los tests estadísticos se realizaron en el nivel .05. Los resultados indican que:

- (a) el grupo de control sobrepasó al grupo experimental en pronunciación [$t(66) = -3,53, p(\text{bilateral}) = .001^*$] y entonación [$t(66) = -2,73, p(\text{bilateral}) = .008^*$]
- (b) el grupo experimental sobrepasó al grupo de control en gramática [$t(66) = 6,06, p(\text{bilateral}) = .000^*$], vocabulario [$t(66) = 5,51, p(\text{bilateral}) = .000^*$], adecuación sociolingüística [$t(66) = 5,52, p(\text{bilateral}) = .000^*$]
- (c) no se pudo establecer una diferencia significativa en cuanto a la fluidez.

Tabla 1. Estadísticas descriptivas de los resultados para los seis criterios principales en porcentajes

Criterio	Condición	Media	DE	Min.	Máx.	N
Pronunciación	Control	74,76	22,28	25,00	100,00	35
	Expetimental	58,58	14,36	33,33	83,33	33
Entonación	Control	70,71	23,02	25,00	100,00	35
	Expetimental	54,92	24,59	25,00	100,00	33
Gramática	Control	63,27	18,18	28,94	89,47	35
	Expetimental	88,89	16,59	43,75	100,00	33
Vocabulario	Control	65,89	23,64	25,00	100,00	35
	Expetimental	91,18	11,90	44,44	100,00	33
Adecuación sociolingüística	Control	68,57	29,61	25,00	100,00	35
	Expetimental	85,92	22,48	25,00	100,00	33
Fluidez	Control	67,50	24,47	25,00	100,00	35
	Expetimental	74,00	25,74	25,00	100,00	33

6. Discusión

Al considerar los resultados de los análisis, la hipótesis inicial ha sido corroborada solo parcialmente. En cuanto a los contenidos de conocimiento (léxico y gramática) y el nivel de competencia sociolingüística, el grupo experimental sobrepasa claramente al grupo de control, por lo cual la asunción de una influencia positiva del enfoque por tareas en el proceso de automatización parece plausible. No obstante, esta conclusión parece ser rebatida por los resultados iguales de ambos grupos en cuanto a la fluidez, si aceptamos con Segalowitz (2003, p. 401) que el dominio profundo de los contenidos de gramática y de vocabulario provoca una mejora de la fluidez:

To the extent that fluency represents the ability to speak or read accurately, and without undue hesitation, then automatic execution of certain aspects of L2 performance such as pronunciation, grammatical processing, and word recognition would, by definition, promote fluency .

Una posible explicación de esta contradicción aparente es que el discurso evaluado de ambos grupos, aunque refleje correctamente el nivel lingüístico del alumno en el momento de la evaluación, no es espontáneo sino reflexionado y preparado con antelación. De ahí la ausencia de pausas, muletillas, frases reformuladoras, etc., que suelen caracterizar el discurso oral e influir en el nivel de fluidez.

Por lo que se refiere a los criterios de pronunciación y entonación, el grupo de control resulta ser el mejor. Por sorprendente que pueda parecer a primera vista, una explicación lógica consiste probablemente en que en el grupo experimental los alumnos son sus propios interlocutores, mientras que la conversación de los alumnos del grupo de control se hace durante la prueba oral con el examinador, un hablante nativo o casi nativo. De la literatura especializada se desprende que la competencia lingüística del interlocutor ejerce una influencia importante en el nivel de pronunciación y entonación del alumno de una lengua extranjera. Numerosos estudios (por ejemplo, Flege *et al.*, 1997, Flege, 2002, Piske *et al.*, 2001) demuestran que, en combinación con la edad del alumno y la cantidad de *input* lingüístico, la calidad de este *input* es decisiva para el nivel de competencia fonética y prosódica. Además, no se puede minimizar la importancia de los factores psicológicos y sociológicos (Llisterri, 1995; Marx, 2002). Cuanto más se identifique el alumno con su interlocutor, tanto más se esforzará en ajustar su acento, como lo confirma Jones (1997, p. 109):

[...] the more learners identify with native speakers of a second language, the more likely they are to sound like native speakers. Conversely, learners who wish to retain identification with their own culture or social category may consciously or unconsciously retain a foreign accent as a marker of in-group affiliation.

De ahí que, en el caso del grupo experimental, parezca normal que el alumno no vaya en contra del acento no nativo de sus compañeros, reforzando de esta manera, aún más el nivel no nativo del grupo en cuanto a pronunciación y entonación. Por otro lado, se comprende que los alumnos del grupo de control pongan todo su empeño durante la prueba oral oficial en ajustar su acento el máximo posible al del examinador.

7. Conclusión y futuras ideas de investigación

La hipótesis inicial sólo queda parcialmente corroborada. El grupo experimental supera al grupo de control en conocimientos gramaticales y léxicos. Ya que el componente por tareas en el curso del grupo experimental constituye la única diferencia con el curso del grupo de control, se podría extraer la conclusión de que el enfoque por tareas estimula el proceso de automatización en una mayor medida que un mero curso comunicativo con un fuerte componente sistemático. Sin embargo, en cuanto al criterio de fluidez no hay diferencias significativas entre ambos grupos y, por lo que se refiere a la pronunciación y a la entonación, el grupo de control es, incluso, mejor. Queda claro que esta cuestión requiere ser investigada más de cerca y que se deben examinar los distintos criterios de manera aislada, a fin de poder determinar su relación exacta con el proceso de automatización.

Asimismo, las conclusiones anteriores plantean una nueva cuestión de investigación: ¿Hasta qué punto los resultados mejores del grupo experimental se deben sobre todo a una motivación más importante de los alumnos? Y si este es el caso, ¿se tendría que examinar si esta motivación constituye una parte intrínseca del enfoque por tareas, tal como lo sugiere Estaire (citada en Zanon, 1999, pp. 70-71), o si debe considerarse más

bien como un factor independiente, tal como lo argumenta la *involvement load hypothesis* (Hulstijn & Laufer, 2001; Laufer & Hulstijn, 2001)? En suma, la cuestión de saber si cada actividad por tareas in se es capaz de generar la motivación suficiente e influir en el proceso de automatización queda por ser examinada más detenidamente.

Una última consideración, que está en relación con la anterior, se refiere al parecido psicológico entre el contexto de aprendizaje y el contexto de transferencia. Se ha demostrado que un mayor parecido entre ambos contextos, lleva a una mayor automatización (Segalowitz, 2003, p. 402). Dado que el principio básico del enfoque por tareas consiste en trabajar con contenidos conocidos en contextos nuevos, que incluso deben ser creados por los alumnos mismos, se puede suponer que el parecido psicológico en este enfoque entre el contexto de aprendizaje y el contexto de transferencia es considerable. De ahí que compartamos la siguiente opinión de Segalowitz (2003, p. 402):

Future research will have to determine which dimensions of psychological similarity (e.g., whether the learners' intentions, feelings, etc., are important, or whether only linguistic contexts are important) are relevant to the establishment of automaticity that is transferable to new situations.

Bibliografía

- DeKeyser, R.M. (2001). Automaticity and automatization. En P. Robinson (Ed.) *Cognition and Second Language instruction* (125-151). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R.M. (2003). Implicit and explicit learning. En C.J. Doughty & M. H. Long (Eds.) *The handbook of second language acquisition* (pp. 313-348). Malden/Oxford/Carlton: Blackwell.
- Estaire, S. (1999). Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo. En J. Zanon (Coord.) *La enseñanza del español mediante tareas* (pp. 53-72). Madrid: Edinumen.
- Flege, J. et al. (1997). Amount of native-language (L1) use affects the pronunciation of an L2. *Journal of Phonetics*, 25, 169-186.
- Flege, J. (2002). Interactions between the native and second-language phonetic systems. En P. Burzmeister et al. (Eds.) *An integrated view of language development* (pp. 217-243). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Gatbonton, E. & Segalowitz, N. (1988). Creative automatization: principles for promoting fluency within a communicative framework. *TESOL Quarterly*, 22, 473-492.
- Laufer, B. & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement. *Applied linguistics*, 22, 1- 26.
- Hulstijn, J. (2002). Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second-language knowledge. *Second Language Research* 18, 3, 193-223.

- Hulstijn, J. & Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language learning*, 51, 3, 539-558.
- Jones, R. (1997). Beyond "listen and repeat": pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition. *System*, 25, 1, 103-112.
- Llisterri, J. (1995). Relationships between speech production and speech perception in a second language. En K. Elenius & P. Branderud (Eds.) *Proceedings of the XIIIth International Congress of Phonetic Sciences* (Vol. 4, pp. 92-99). Stockholm: KTH/Stockholm University.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* (2001). Estrasburgo: Consejo de Europa.
(<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>).
- Marx, N. (2002). Never quite a 'Native Speaker': Accent and Identity in the L2 and the L1. *Canadian Modern Language Review*, 59, 2.
(http://www.utpjournals.com/product/cmlr/592/592_Marx.html).
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piske, Th. et al. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: a review. *Journal of Phonetics*, 29, 191-215.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: a triadic framework for examining task influences on SLA. En P. Robinson (Ed.) *Cognition and Second Language instruction* (pp. 287-318). Cambridge: Cambridge University Press.
- Segalowitz, N. (2003). Automaticity and second languages. En C.J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. (pp. 382-402). Malden/Oxford/Carlton: Blackwell.
- Segalowitz, N. & Gatbonton, E. (1995). Automaticity and lexical skills in second language fluency: implications for computer assisted language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 8, 129-149.
- Wood, D. (2001). In search of fluency: what is it and how can we teach it? *Canadian Modern Language Review*, 57, 4.
(<http://www.utpjournals.com/product/cmlr/574/574-Wood.html>)
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable*, 5, 19-27.
- Zanón, J. (Coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Apéndice 1: Objetivos y desarrollo de las Prácticas comunicativas (2do semestre)

1. Elección del área de interés: La publicidad.

2. Programación de la tarea final: Crear la campaña publicitaria de un producto X.

3. Programación de las tareas intermedias (objetivo principal de cada taller).

3.1. Elegir y describir un producto para lanzarlo al mercado.

3.2. Crear las reglas de oro para realizar una buena campaña publicitaria.

3.3. Crear el anuncio publicitario en prensa para el producto elegido.

3.4. Crear el storyboard para el spot televisivo.

3.5. Grabar el spot televisivo.

4. Especificación de los componentes necesarios para realizar la tarea.

4.1. Elegir y describir un producto para lanzarlo al mercado.

- Objetivos Comunicativos:
 - Hacer una crítica sobre el mundo publicitario.
 - Tomar en consideración el posible éxito de un producto en el mercado según sus características.
- Objetivos Funcionales:
 - Describir un objeto (material, color, forma, utilidad, precio, envase, ...).
 - Expresar la opinión.
 - Expresar obligación.
 - Expresar la existencia y la ubicación.
 - Justificar una opinión.
 - Convencer y argumentar.
- Objetivos Gramaticales:
 - Ser, estar, haber, tener, ...
 - Para que, aunque, ...
 - Creer, pensar, ...
 - Porque, es que, ...
 - Para mí, según, ...
- Objetivos léxicos:
 - Léxico del mundo publicitario.
 - Léxico de la descripción (formas, tamaño...).

4.2. Crear las reglas de oro para realizar una buena campaña publicitaria.

- Objetivos Comunicativos:
 - Reflexionar sobre las características de una campaña publicitaria.
 - Conocer el mundo publicitario español a través de una de sus campañas.
- Objetivos Funcionales:
 - Aconsejar, recomendar.
 - Expresar la opinión y justificarla.
- Objetivos Gramaticales:
 - Imperativo afirmativo y negativo.
 - Perífrasis obligativas.

- Creer, pensar ...
- Porque, es que, ...
- Para mí, según, ...
- Objetivos léxicos:
 - Reciclaje de elementos vistos con anterioridad.

4.3. Crear el anuncio publicitario en prensa para el producto elegido.

- Objetivos Comunicativos:
 - Ser conscientes del cambio que ha sufrido la publicidad en los últimos 30 años.
 - Crear un anuncio en prensa.
- Objetivos Funcionales:
 - Comparar.
 - Crear un texto publicitario.
- Objetivos Gramaticales:
 - Pasados.
 - Comparativos.
 - Reciclaje de elementos vistos con anterioridad.
- Objetivos léxicos:
 - Reciclaje de elementos vistos con anterioridad.

4.4. Crear el storyboard para el spot televisivo.

- Objetivos Comunicativos:
 - Crear un spot televisivo: El storyboard.
- Objetivos Funcionales:
 - Narrar una historia.
 - Describir personas y cosas.
- Objetivos Gramaticales:
 - Reciclaje de elementos vistos con anterioridad.
- Objetivos léxicos:
 - Reciclaje de elementos vistos con anterioridad.

4.5. Grabar el spot televisivo.

- Objetivos Comunicativos:
 - Crear un spot televisivo: Grabación.
- Objetivos Funcionales:
 - Interactuar en una historia.
- Objetivos Gramaticales:
 - Reciclaje de elementos vistos con anterioridad.
- Objetivos léxicos:
 - Reciclaje de elementos vistos con anterioridad.

5. Programación de tareas posibilitadoras y de comunicación necesarias para la consecución de la tarea final.

(vid. las actividades propuestas en cada uno de los talleres)

6. Evaluación-Autoevaluación.

A partir de los resultados obtenidos en la grabación del último de los talleres que coincide con la consecución de la tarea final

Apéndice 2: Referencias de los textos de lectura del grupo de control en preparación de la prueba oral.

1. El Grupo Eroski: compromiso con el consumidor, *Cambio 16*, 2003
2. El Grupo Faustino: calidad rentable, *Cambio 16*, 2003
3. El Grupo Leche Pascual: la calidad en la agroalimentación tiene un precio, *El País*, 2003
4. El Grupo San José reformará la Casa Blanca, *Cambio 16*, 2003
5. El laberinto de los paraísos: los fondos secretos del BBV, *El Mundo, Especiales*, 2002
6. El nuevo ciclo de Sol Meliá, *El País*, 2004
7. La cooperativa Mondragón: iniciativa que hace empresa, *Cambio 16*, 2003
8. La industria alimentaria no se deja comer por la crisis, *Catalunya Económica*, 2003
9. La industria editorial española, *Cambio 16*, 2003
10. La RENFE actual desaparece este año y da paso a otra con la mitad de plantilla, *Cinco Días*, 2003
11. Los grandes de la moda, a la intemperie: Inditex, Mango y Cortefiel, *El País*, 2004
12. Telefónica recortará unos 21.000 empleos y destinará al 40% de la plantilla al marketing, *El Mundo*, 2003.

Apéndice 3: Los criterios de evaluación y los subcriterios.

Pronunciación :

- Claridad
- Intelligibilidad
- Naturalidad

Fluidez :

- Repetición de palabras
- Reformulaciones
- Muletillas
- Pausas y cortes en el discurso

Entonación :

- Claridad
- Intelligibilidad
- Naturalidad
- Adaptación del discurso a las curvas melódicas

Gramática :

- Morfología del presente de indicativo
- Uso del presente de indicativo
- Morfología del pretérito perfecto
- Uso del pretérito perfecto
- Morfología del simple
- Uso del simple
- Morfología del imperfecto
- Uso del imperfecto
- Uso del verbo haber (existencia)
- Uso de los pronombres COD, COI
- Colocación de los pronombres COD, COI
- Morfología de los pronombres +preposición
- Uso de los pronombres reflexivos
- Morfología del imperativo afirmativo
- Morfología del imperativo negativo
- Uso de las perífrasis obligativas
- Uso correcto de ser-estar
- Uso de los conectores temporales
- Uso del subjuntivo en oraciones independientes
- Uso del subjuntivo en las subordinadas relativas
- Uso del subjuntivo en las subordinadas completivas
- Uso de por y para
- Uso del indefinido otro
- Uso de los demostrativos
- Uso correcto de adjetivos apocopados
- Uso correcto de qué y cuál
- Uso correcto de los comparativos
- Uso correcto de las preposiciones
- Uso correcto de la doble negación con indefinidos negativos
- Concordancias

- Léxico :
 - Léxico base
 - Adaptación del léxico a la situación
 - Uso de términos coloquiales
 - Variedad léxica
- Adecuación sociolingüística :
 - Adecuación del discurso a la situación
 - Diferenciación tú - usted
 - Uso adecuado de los pronombres de tratamiento