

Enseñanza del español a inmigrantes en el contexto escolar: una propuesta de marco teórico

Publicado en Frecuencia-L, 2002, nº 20, pp. 7-11, ISSN 1146-5080.

Fernando Trujillo Sáez
Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta
C/ El Greco, s/n
51002 Ceuta
ftsaez@ugr.es

(Publicado en Frecuencia-L, nº 20, 2002, pp. 7-11)

Introducción

Hoy por hoy no cabe la menor duda de que el español es una lengua importante en el mundo. La enseñanza del español como lengua extranjera es tanto una realidad como un éxito. En contraste con este hecho, la enseñanza del español como segunda lengua es aún un terreno sólo parcialmente explorado. Por ahora las experiencias más importantes se han dado en la enseñanza a inmigrantes adultos, en zonas muy localizadas del país, y la escasez de publicaciones disponibles en relación con esta temática refleja que aún no se ha convertido en objeto de estudio y reflexión, a pesar de su valor social.

En los últimos años España está recibiendo un número creciente de personas pertenecientes a otras comunidades de hablantes. Por mencionar algunas cifras, según el Ministerio del Interior (2000), a fecha del 31 de diciembre de 2000 había 895.720ⁱ residentes extranjeros en España, lo cual representa una tasa de 22,28 residentes extranjeros por cada mil habitantes. La distribución de residentes extranjeros no es homogénea en todo el territorio nacional, destacando provincias como Almería, con 66,66 residentes extranjeros por cada mil habitantes o Gerona con 65,15 frente a otras como Córdoba con 4,56 o Badajoz con 5,08. El periódico El País (2001), citando fuentes del Ministerio del Interior, cifra el aumento de 198.042 residentes extranjeros en 1981 a 938.783 en 2000.

La presencia de todas estas personas, a veces varones adultos que han dejado la familia en su lugar de origen, pero muchas otras veces familias completas, exige la profundización en el estudio del español como segunda lengua. Sin lugar a dudas, su presencia enriquece a la sociedad donde han llegado con su cultura y su lengua, pero es importante facilitarles el acceso a la nueva lengua como herramienta de comunicación en el país de acogida.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, pretendemos proponer una estrategia de trabajo en didáctica del español como segunda lengua en el contexto educativo. La propuesta didáctica se basa en cuatro pilares: el trabajo por tareas, la integración de lengua y contenidos curriculares, la preocupación por la forma y la competencia intercultural. Los describiremos a continuación.

Descripción de la propuesta didáctica

En un artículo sobre los paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas, Breen (1996 y 1997) distingue entre el paradigma tradicional, al que pertenecen los programas formales y funcionales, y el paradigma procesual. Uno de los conceptos centrales en este cambio de paradigma es el concepto de tarea.

Una tarea en el sentido común de la palabra es, simplemente, “un trabajo que hay que hacer” (María Moliner, 1992: 1268). En Didáctica de la Lengua, el término “tarea” ha recibido numerosas definiciones, como resume Nunan (1989:5-11). Este mismo autor (1989: 10) define las tareas en enseñanza de idiomas como un trabajo a realizar en la clase y que implica comprender, manipular, producir e interactuar en la lengua meta, concentrándonos en el significado, y que tiene que funcionar por sí sola dentro de la programación docente.

Skehan (1998:95) recoge los rasgos más importantes que debe tener una tarea. Una tarea debe tener el significado, y no la forma, como eje central, debe incluir un problema comunicativo que resolver, debe estar relacionada con una tarea de la vida real, la finalización de la tarea debe tener prioridad y la evaluación de la tarea ha de ser en función del resultado de la tarea. Así, algunos ejemplos de tareas aportados por Skehan (ibid.:95-96) son completar el árbol genealógico, escribir y dar consejos a través de la columna de una revista del corazón, resolver un enigma o dejar un mensaje en un contestador.

En este sentido, podríamos definir una tarea de enseñanza de la lengua como la suma de actividades que hay que realizar para producir algo. Estas actividades son el medio para conseguir los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. La realización del producto supone, por tanto, la consecución de los objetivos, que han de tener claro carácter procedimental.

El énfasis en un productoⁱⁱ como resultado de la tarea se justifica, al menos, por tres razones. Por un lado, las investigaciones sobre adquisición de una segunda lengua han demostrado que, además de un *input* comprensible, es necesario producir un *output* comprensible para adquirir una lengua, y la creación de un producto material y la presentación de éste puede favorecer la producción de este *output* (Ellis 1985: 157-159; Cummins, 1994: 53; Swain, 1995; Skehan, 1998: 16-22); por otro lado, la creación de este producto material es parte de la “motivación por la actividad” que las tareas intentan promover (Ellis, 1985:300). La realización del producto es la causa y el motivo de la tarea, razón por la cual el producto debe estar relacionado con los intereses y necesidades de los estudiantes. En tercer lugar, el producto final representa el objetivo de un trabajo cooperativo: “La principal finalidad de este tipo de trabajo [por tareas y/o proyectos] es la elaboración del producto final...La naturaleza cooperativa del proyecto radica no sólo en su producción en grupo, sino en la contribución individual a un proyecto global...” (Velasco y Bernaus, 1999: 40). Este trabajo cooperativo es, como veremos más adelante, un elemento fundamental en la adquisición de una segunda lengua en el contexto educativo.

De esta forma, el aprendizaje mediante tareas representa un cambio radical en la forma de planificar la enseñanza, y también respecto a la tradición de la didáctica de la lengua materna en nuestro país. Mientras que el paradigma tradicional selecciona los contenidos de la enseñanza a partir de una secuencia de elementos gramaticales o funcionales, los programas procesuales seleccionan, fundamentalmente, tareas de comunicación y, en un segundo plano, “tareas para aprender a comunicar, que sirve(n) para facilitar la participación del alumnos en las primeras”. Véanse, a modo de ejemplo, el trabajo de Villalba, Hernández y Aguirre (1999, pp. 157-162) como una aplicación del paradigma procesual a la enseñanza del español como segunda lengua.

El segundo elemento de nuestra propuesta es la integración de lengua y contenidos (ALCI, aprendizaje de lengua y contenidos integrados). Esta es una estrategia originaria de los programas de inmersión de Estados Unidos y Canadá, aunque hoy ya se utiliza también en la enseñanza de una segunda lengua (Madrid y García Sánchez, 2001).

Spanos (1989: 228) define con claridad el significado de esta integración:

The basic notion involved in integrating language and content instruction is not difficult to grasp, nor is it particularly revolutionary. It involves injecting relevant and meaningful subject-matter (content) into second or foreign language classes, making content classes more sensitive to the linguistic demands posed by specific subject-matter, or doing both simultaneously, either through two or more languages or through the primary language of the mainstream classroom.

Es decir, existen tres tipos de ALCI: la enseñanza basada en contenidos, cuando los contenidos curriculares se utilizan en la clase de lengua; la enseñanza sensible al lenguaje, cuando se enseña lengua en el resto de las asignaturas; o, finalmente, la enseñanza articulada lengua-contenidos, cuando se coordinan tanto los contenidos curriculares como lingüísticos.

El ALCI comienza con la programación. Mimi Met (1994) propone las siguientes tareas: a) secuenciar los objetivos conceptuales (aquellos que exijan mayores destrezas lingüísticas se posponen hasta que los estudiantes las dominen), b) planificar las lecciones contando con los objetivos lingüísticos y diferenciado entre objetivos lingüísticos exigidos por el contenido y objetivos lingüísticos compatibles con el contenido, c) planificar las tareas, que

han de ser experienciales, contextualizadas, cognitivamente interesantes y cooperativas, d) planificar los materiales, que han de ser “manipulables”, “visuales”, medios impresos y multi-modales, y, por último, e) planificar la evaluación.

Aunque todos estos pasos son muy importante, nos gustaría destacar el punto (b). La distinción entre objetivos lingüísticos exigidos o compatibles es muy importante tanto para la programación como para la implementación en el aula y para la evaluación. Además, la inclusión de esta distinción en la fase de programación nos ayuda a desarrollar lo que ya antes llamamos una sensibilidad especial hacia las exigencias lingüísticas de la tarea. En un contexto de enseñanza de la segunda lengua cada elemento es nuevo para el estudiante, pues incluso los elementos conocidos pueden tener relaciones inesperadas con elementos nuevos de la tarea; por ello es especialmente importante ser conscientes de los requisitos lingüísticos de la tarea que estemos diseñando.

En el aula, Crandall (1993: 117-118) recomienda cuatro estrategias generales: 1) enseñanza por tareas y aprendizaje experiencial, 2) aprendizaje cooperativo y otros agrupamientos, enfatizando la importancia del compañero-tutor bilingüe y la utilización de cuestionarios y entrevistas, 3) estrategias de lenguaje globalizado, lo cual implica un uso auténtico del lenguaje, promoviendo el desarrollo integrado de la lengua oral y escrita, la lectura y la escritura interactivas mediante diarios dialogados, diarios de aprendizaje, escritura procesual, y narración de experiencias, y 4) la utilización de organizadores gráficos (tablas, diagramas, esquemas, mapas mentales, etc.). Todos estos elementos tienen un sólo objetivo, integrar lengua y contenidos mediante la comprensión de conceptos por estrategias más allá de la lengua. Es importante, por tanto, recordar que el nivel de comprensión es siempre superior al nivel de producción, que la comprensión no está circunscrita a lo lingüístico y que las respuestas que pueden dar nuestros alumnos y alumnas ante una tarea tampoco tiene que ser necesariamente lingüística.

Asimismo, Quincannon y Navés (1999: 51) también hacen su propuesta metodológica: utilización de la redundancia, la reformulación y otros recursos lingüísticos; comprobación de la comprensión por mecanismos no verbales, como la respuesta a través de la acción; chequeo permanente de la comprensión de la información, clarificación de conceptos mediante ejemplos, etc.; inclusión en la programación de las habilidades cognoscitivas (identificar, diferencias, comparar, extraer conclusiones, etc.) que se requieran del alumno para el buen aprendizaje de la materia; y, fomento de las técnicas de aprender a aprender.

Hay un gran número de razones para desarrollar un programa de integración de lengua y contenidos (Stoller, 1999: 9). Por destacar algunas, mediante un estudio integrado de la lengua y de los contenidos curriculares el estudiante desarrolla no sólo destrezas lingüísticas y comunicativas, sino académicas y cognitivas. Además, se produce un refuerzo positivo entre todas las asignaturas presentes en el currículo, pues en todas se trabaja la lengua. Por último, con esta estrategia de trabajo centrado en tareas y en contenidos se favorece el éxito escolar, permitiendo a los estudiantes el acceso a una lengua académica que contribuya a su formación como individuos, ciudadanos y profesionales.

Sin embargo, existen también, al menos, dos razones para no olvidarnos de la reflexión sobre el lenguaje. En primer lugar, el paradigma tradicional aún está vigente en muchas aulas y es la forma dominante de planificar el proceso de enseñanza. La competencia gramatical y la corrección ortográfica son los dos ejes vertebradores del conocimiento lingüístico en el pensamiento de una buena parte del profesorado, lo cual hace que toda posibilidad de cambio pase por la modificación gradual de estos esquemas mentales.

En segundo lugar, la reflexión sobre el lenguaje es un elemento fundamental del proceso de aprendizaje de una lengua. Sólo mediante la reflexión sobre el lenguaje, elemento que nosotros denominamos “preocupación por la forma” o “conciencia lingüística”, podemos aspirar a conseguir no sólo fluidez en la comunicación, sino también precisión y complejidad.

El término “conciencia lingüística” tiene tradicionalmente dos sentidos. En primer lugar, la conciencia lingüística se refiere a la atención consciente y a la reflexión sobre el lenguaje como una forma de mejorar el aprendizaje (que se produce mediante el *input* y el *output* comprensibles). El segundo sentido lo define Spada (1997: 73) como “any pedagogical effort which is used to draw the learners’ attention to language form either implicitly or

explicitly” (Spada 1997, 73). Por tanto, esta segunda acepción cubre muchos otros términos aparecidos en el contexto anglosajón (*attention focusing, focus on form* -Williams, 1995-, *consciousness raising* -Fotos 1993, 1994; Schmidt, 1990-, *noticing, explicit instruction, o analytic teaching*).

Skehan (2001:22) presenta una perspectiva nueva y más completa cuando afirma que, como resultado de los estudios sobre desarrollo lingüístico, debemos tratar dos mecanismos en relación con la preocupación con la forma: el cambio y el control. El cambio implica diversos pasos, como son, (a) percibir la estructura con la que estamos trabajando y que no está presente en el interlenguaje, el conocimiento lingüístico en desarrollo de nuestros estudiantes; (b) ampliar y complicar el sistema del interlenguaje; (c) re-estructurarlo para (d) integrar las nuevas estructuras dentro del sistema.

Conseguir el control del sistema lingüístico también implica cuatro pasos: (a) evitar el error ganando precisión; (b) automatizar la nueva estructura; (c) conseguir que esté disponible de forma natural en las situaciones que contextualmente exijan la nueva estructura y, por último, (d) lexicalizar la nueva estructura para conseguir fluidez. (Skehan, *ibid.*:17)

Es decir, el objetivo tras la preocupación por la forma no es simplemente evitar el error. Como ya hemos anticipado, tres objetivos generales, descritos por Skehan (*ibid.*:16), subyacen a esta preocupación: aumentar la complejidad como elemento indicador del desarrollo del sistema lingüístico; aumentar la fluidez, como elemento indicador del grado de internalización del sistema; y aumentar la precisión, como elemento indicador del control que se tiene del sistema.

Debemos insistir en que no estamos defendiendo una enseñanza del español como segunda lengua basada en la gramática, sino una atención reflexiva al lenguaje dentro de un enfoque comunicativo. Nuestra propuesta toma como referencia el marco de desarrollo de tareas de Willis (1996), en el cual, tras la realización de la tarea propiamente dicha, hay una exposición pública (lo cual no implica necesariamente oralidad) de los resultados de la tarea, tras un momento de planificación de la exposición; esta exposición es, a su vez, objeto de reflexión metalingüística, además de ser el momento adecuado para la corrección y la precisión.

En la práctica, por tanto, la conciencia lingüística se hace operativa mediante diversas estrategias, dos de las cuales son la reflexión metalingüística y la respuesta correctiva. La reflexión metalingüística es la utilización de tareas de aprendizaje gramatical (Gómez del Estal y Zanón, 1999: 73-100) o la utilización de estrategias especiales de tratamiento del texto, como las denominadas *input flood* (abundancia de una cierta estructura lingüística en un texto) o *input enhancement* (destacar mediante recursos tipográficos una cierta estructura lingüística) (Fotos 1993, 1994). En cuanto a las respuestas correctivas se presentan, al menos, seis posibilidades (Lightbown and Spada, 1999: 103-106): corrección explícita, reformulación, peticiones de clarificación, respuesta metalingüística, preguntas y repeticiones.

Esta lista de respuestas correctivas requiere dos comentarios. En primer lugar, las investigaciones sobre adquisición de lenguas han demostrado que, en general, los métodos explícitos de corrección son más efectivos que los métodos implícitos, siendo en particular las preguntas, las peticiones de clarificación, la respuesta metalingüística y las repeticiones las más efectivas (Spada, 1997:78-79). Sin embargo, y este es nuestro segundo comentario, la importancia de las respuestas correctivas obliga al profesor a investigar sus propias prácticas de corrección para averiguar no sólo qué tipo(s) de respuestas correctivas utiliza normalmente, sino también la efectividad de esas respuestas.

En resumen, con este tercer elemento la propuesta didáctica para la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar está casi completa. La propuesta que los profesores tienen a su disposición es utilizar un programa basado en tareas en el cual los contenidos de otras áreas curriculares podrían servir de eje y en el cual la preocupación acerca de la forma debería jugar un papel importante dentro de un enfoque general comunicativo.

Sin embargo, falta un cuarto elemento. El aprendizaje de una segunda lengua es un lenguaje mediatizado por la realidad social. Por ejemplo, la relación que se establezca entre la comunidad del estudiante y la comunidad mayoritaria-dominante determina no ya el proceso de adquisición de la segunda lengua, sino el acercamiento del niño o la niña a la escuela.

Por otro lado, no debemos plantearnos sólo cuál es la actitud del estudiante o de su comunidad. La postura de la comunidad mayoritaria-dominante, la escuela y el profesor también

determinan la relación que se creará entre el estudiante y el aprendizaje, incluyendo la segunda lengua. Por supuesto, no nos referimos exclusivamente a posturas teóricas de aceptación de la diversidad, sino a los múltiples mensajes que en el transcurso de la comunicación diaria emiten la comunidad, la escuela y el profesor acerca del estudiante, su idioma, su origen y su comunidad.

Por tanto, aprender una lengua no puede ser simplemente el desarrollo de una destreza. Aprender una lengua es una aventura educativa muy compleja, que implica a la totalidad de la persona, del grupo y de la comunidad. Términos como “negociación de significados” o “aprendizaje cooperativo” demuestran que el aprendizaje de la lengua apunta a algo más que aprender el uso del subjuntivo. Ese algo más es la competencia intercultural, lo cual implica reconocer la importancia de los contextos sociolingüísticos y socioeducativos en la adquisición de una segunda lengua.

La primera pregunta es qué es la competencia intercultural, término que no aparece de forma exclusiva en el campo de la didáctica de la lengua. Oliveras (2000:35) ha analizado las diferentes propuestas de competencia intercultural y establece dos definiciones. En primer lugar, la competencia intercultural se define como una destreza o habilidad para comportarse adecuadamente en un contexto multicultural, como la define Meyer (1991:137). En segundo lugar, la competencia intercultural se define como una postura actitudinal hacia una cultura en particular o las “otras culturas” en general. Por nuestra parte, preferimos una definición de interculturalidad como participación crítica en la comunicación, siendo la competencia intercultural el desarrollo del entorno cognitivo de los individuos en la comprensión de que la diversidad es el rasgo distintivo de cualquier sociedad compleja y con la consideración de la comunicación y la crítica como herramientas de conocimiento y concienciación.

Así pues, destrezas y actitudes debe darse conjuntamente en la enseñanza del español como segunda lengua, aunque no sólo referidas al grupo de estudiantes de la segunda lengua, sino a sus compañeros, los profesores y todo el personal de la escuela. En este sentido, la competencia intercultural es un objetivo común de todos los implicados en la educación.

Por tanto, la enseñanza del español como segunda lengua debe aspirar con ambición a objetivos educativos, humanistas y culturales. Aprender una lengua, visto desde la perspectiva de la competencia intercultural, contribuye al desarrollo personal de igual forma que aprender acerca de otras lenguas y culturas aumenta el conocimiento de uno mismo y de su propia cultura. Además, contribuye al desarrollo intelectual y al conocimiento del mundo. Por último, añadir un elemento cultural al aprendizaje de una segunda lengua también puede ayudar a mejorar las destrezas productivas y receptivas, dado que hay aspectos del uso de la lengua que están claramente relacionados con la cultura, como han demostrado las investigaciones en Retórica Contrastiva (Connor 1996; Trujillo 2001, entre otros).

En conclusión, la enseñanza de una segunda lengua tiene implicaciones sociales de gran calado. Aprender la lengua es el camino para la participación en la sociedad, para la defensa de los derechos propios y ajenos, para la mejora de la calidad de vida; en el contexto educativo, suele ser la llave del acceso a los estudios superiores. Por ello, es importante reflexionar sobre su enseñanza y recoger la información que nos aportan los estudios sobre adquisición de una segunda lengua para mejorar la práctica docente.

Es en este sentido y con esta preocupación desde donde se realiza la propuesta metodológica aquí presentada: las tareas, la integración de lengua y contenidos, la conciencia lingüística y la competencia intercultural son los cuatro elementos que conforman nuestro esquema para la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto educativo. El reto es, sin lugar a dudas, grande, pero la recompensa puede ser una sociedad mejor para todos. Merece la pena el esfuerzo.

Bibliografía

- Breen, Michael P. 1996. “Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lengua I”, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 19, pp. 50-64.
- Breen, Michael P. 1997. “Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lengua II”, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, pp. 52-73.

- Connor, U. 1996. *Contrastive Rhetoric*. New York: Cambridge University Press.
- Crandall, J. 1993. "Content-centered learning in the United States". *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 111-126.
- Cummins, Jim, 1994, "Knowledge, power and identity in teaching English as a second language", en Fred Genesee, *Educating Second Language Children: The Whole Child, the whole curriculum, the whole community*, New York, Cambridge University Press.
- El País (2001), Inmigración en España: El germen de una nueva sociedad. Disponible en <http://www.elpais.es/temas/inmigracion/>
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fotos, S. S. 1993. "Consciousness raising and Noticing through Focus of Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction". *Applied Linguistics*, 14 (4), pp. 126-141.
- Fotos, S. S. 1994. "Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness-Raising Tasks." *TESOL Quarterly*, 28 (2), pp. 323-351.
- Gómez del Estal, Mario y Javier Zanón. 1999. "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en clase de español". En Zanón, Javier (coord.). *La enseñanza el español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Lightbown, P.M. and N. Spada. 1999. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Madrid, D., and E. García Sánchez. 2001. "Content-based Second Language Teaching". En E. García Sánchez (ed.): *Present and Future Trends in TEFL*, Almería: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Almería, pp. 101-134.
- Met, M. 1994. "Teaching content through a second language". En F. Genesee. *Educating Second Language Children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. New York: Cambridge University Press, pp. 159-182.
- Meyer, M. 1991. "Developing transcultural competence: Case studies of advanced language learners". En D. Buttjes and M. Byram (eds.) *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 136-158.
- Ministerio del Interior, 2000. Anuario Estadístico de Extranjería 2000. Disponible en <http://www.mir.es/dgei/index.html>
- Moliner, María. 1992, *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos.
- Nunan, David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliveras, Àngels. 2000. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Schmidt, R. W. 1990. "The role of Consciousness in Second Language Learning". *Applied Linguistics*, 11/2, pp. 129-158.
- Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford. Oxford University Press.
- Skehan, P., 2001, "The role of a focus on form during task-based instruction", en C. Muñoz (coord.), *Trabajos en Lingüística Aplicada*, Barcelona: Univerbook, pp. 11-25.
- Spada, N. 1997. "Form-focussed instruction and Second Language Acquisition: A review of classroom and laboratory research". *Language Teaching*, 30, pp. 73-87.
- Spanos, George, 1989, "On the integration of language and content instruction", *Annual Review of Applied Linguistics*, 10, 227-240.
- Stoller, F. L. 1999. "Time for Change: A Hybrid Curriculum for EAP Programs". *TESOL Journal*, 8/1, pp. 9- 13.
- Swain, M. 1995. "Three functions of output in second language learning". En G. Cook and B. Seidlhofer (eds.) *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford. Oxford University Press.

- Trujillo Sáez, F. 2001. “Implicaciones didácticas de la Retórica Contrastiva para la enseñanza de la lengua”. *Lenguaje y Textos*, 17, pp. 79-90.
- Velasco, Carmen, y Mercè Bernaus, 1999, “Los proyectos en el aula de lengua: una herramienta para la motivación”, *Aula de Innovación Educativa*, 87, pp. 39-42.
- Villalba Martínez, Felix, M^a Teresa Hernández García y Carmen Aguirre Martínez. 1999. *Orientaciones para la Enseñanza del Español a Inmigrantes y Refugiados*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Williams, J. 1995. “Focus on Form in Communicative Language Teaching: Research findings and the classroom teacher”. *TESOL Journal*, 4/4, pp. 12-16.
- Willis, J., 1996, *A Framework for Task-based Learning*, Harlow, Essex: Addison Wesley-Longman.

ⁱ De estos 895.720 residentes extranjeros, 184.720 son de Latinoamérica.

ⁱⁱ No utilizamos aquí el término “producto” en el sentido del par producto-proceso, sino en el sentido más coloquial de algo que es producido como resultado de una serie de actividades.