

Małgorzata Spychała

Uniwerytet im. Adama Mickiewicza

PODEJŚCIE ZADANIOWE⁵⁷ (ENFOQUE POR TAREAS) A STRATEGIE KOMUNI- KACYJNE W NAUCZANIU JĘZYKA HISZPAŃSKIEGO JAKO OBCEGO

The task-based learning (enfoque por tareas) and communicative competence strategies in the teaching of Spanish as a foreign language

The article discusses task-based learning (TBL) in Spanish: *enfoque por tareas*, which is a teaching approach whose aim is to develop the learner's communicative competence as well as to help the teacher activate language learners in the classroom – in this case learners of Spanish. The article describes the main objectives of the task and projects defined in the Common European Framework, including the proposed activities designed to fulfill a given task. The final section presents a sample set of lessons following TBL and analyzes the advantages and disadvantages of this approach.

1. Wstęp: Podejście komunikacyjne a podejście zadaniowe w nauczaniu języków obcych

W zakresie nauczania języków obcych użycie zróżnicowanych technik dydaktycznych jako formy wprowadzania podczas zajęć elementów komunikacyjnych zaczęło rozwijać się w latach 70-tych. Okazało się, że zaprezentowanie uczniom wiedzy na temat języka danego kraju nie motywuje wystarczająco do mówienia w języku obcym. Formułowano nowe cele uczenia się, przy okazji określając czym powinna być *językowa kompetencja komunikacyjna* ucznia. Podej-

⁵⁷ W artykule stosujemy nazwę *podejście zadaniowe* zgodnie z terminologią używaną między innymi w Europejskim systemie opisu kształcenia językowego, 2003: 20.

ście komunikacyjne będące połączeniem istniejących już metod konwencjonalnych i niekonwencjonalnych bazuje przede wszystkim na umiejętności skutecznego porozumiewania się. „Aby to osiągnąć trzeba oczywiście poznać formy gramatyczne danego języka, a także funkcje wypowiedzi oraz ich wzajemne zależności. Pewna doza poprawności gramatycznej jest niezbędna, by nie zablokować komunikacji językowej” (Komorowska, 2002: 27).

Nowa koncepcja nauczania języka, która nie skupia się już tak bardzo na błędach językowych, okazała się swego rodzaju rewolucją w nauczaniu języka w odniesieniu do metod propagujących ćwiczenie poprawnie skonstruowanych zdań pozbawionych często sytuacyjnego kontekstu. Uczeń może teraz rozwijać kompetencję komunikacyjną bez konieczności przerywania swojego dyskursu w momencie popełnienia błędu. A rolą nauczyciela jest poprawianie ucznia kiedy następuje rzeczywiste zakłócenie komunikacji. Ciekawie obrazuje ten model ewaluacji błędu językowego J. Willis (2005: 7) mówiąc o pracy rodzica z dzieckiem. Kiedy rodzice uczą dziecko języka ojczystego, najczęściej starają się dodawać mu odwagi, ciesząc się, kiedy ich pociecha powie nowe słowo, czy wyrażenie. Rzadko wówczas mówią do dziecka: *nawet nieźle, ale popełniłeś dwa błędy, więc powiedz to jeszcze raz*.

Autonomia pracy, interdyscyplinarność, nowe interakcyjne metody, to tylko niektóre obszary pracy z uczniem, które rozwinęły się w ramach podejścia komunikacyjnego. Ponadto pojawiły się nowe narzędzia pracy na lekcji takie jak dialogi, symulacje, odgrywanie ról, gry, zabawy i dyskusje prowadzone w parach i grupach. Jedną z technik nauczania i uczenia się języka obcego, znajdującą zastosowanie przede wszystkim w stylach nauczania nastawionych na komunikację jest tak zwane *podejście zadaniowe*.

Graciela Vázquez (2000: 14) umiejętnie określa podstawowe różnice pomiędzy podejściem zadaniowym a podejściem komunikacyjnym w odniesieniu do takich kategorii jak: cel, rodzaj tekstu z jakim się pracuje, proces uczenia się, ewaluacja. Przykładowo w przypadku ewaluacji poszczególnych ćwiczeń interakcyjnych w podejściu komunikacyjnym poprawiamy tylko te błędy, które „stanowią zagrożenie dla komunikacji”, co oznacza, że oceniamy to, czy rozmówca obcojęzyczny zrozumie intencję ucznia. Podejście oparte na zadaniach wyklucza kontynuację danego ćwiczenia jeśli uczniowie nie przyswoili reguł, które są podstawą jego dalszej realizacji.

Dodajmy, że podejście komunikacyjne skupia się bardziej na przyswajaniu gramatyki w sposób implicytny (Fernández, 2001: 24), co oznacza, że najważniejszy jest proces mówienia, a przy okazji wyciąga się wnioski dotyczące poprawności gramatycznej. Z kolei narzędzia podejścia zadaniowego pozwalają na przyswojenie reguł gramatycznych poprzez wykorzystanie konkretnych działań językowych. Warto dodać, że tak w jednym, jak i w drugim podejściu najbardziej skuteczne są techniki uczenia się indukcyjnego (patrz: Doughty i Williams 1996, Gutiérrez Araus, M. L. 1998, Thornbury 2001, Erlam 2003, Arias García 2005, Takimoto M, 2008).

2. Definicje i narzędzia podejścia zadaniowego

Podjęcie zadaniowe cieszy się dużą popularnością przede wszystkim wśród autorów zajmujących się nauczaniem języka angielskiego jako obcego (na przykład: Willis 1996, Nunan 1989, Long, 1985, 2003, Ellis 2003, Johnson 2003, Van den Branden i inni 2006, Willis D. i Willis J 2007). Choć różnią się między sobą podawanymi definicjami *zadania*, należy stwierdzić, że cele jakie narzucają *podejściu zadaniowemu* są wspólne. Podstawowym celem *zadań* jest odwoływanie się przede wszystkim do sytuacji życiowych, które odzwierciedlają autentyczną komunikację poza sytuacją klasową.

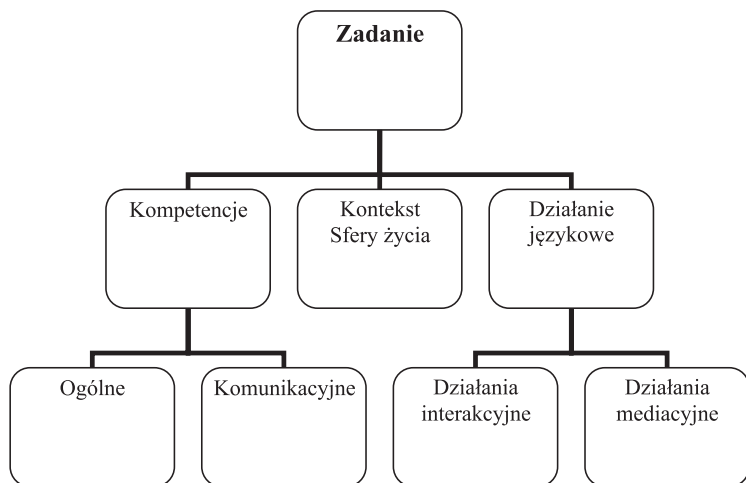
M. Long (1985) stwierdził, że *zadaniem* może być jakiegokolwiek działanie, realizowane samemu lub z innymi z własnej woli bądź dla jakiejś nagrody. Przykładem może być (..) kupowanie butów, wypełnienie formularza, rezerwacja hotelu, (...). Innymi słowy *zadania*, to wszystko, co ludzie robią każdego dnia, w pracy, podczas zabawy i pomiędzy nimi. Według D. Nunana (1989: 9) „zadanie to jednostka pracy w klasie, która włącza uczniów w zrozumienie, przyswojenie, ćwiczenia lub interakcję w języku obcym. Uwaga uczniów jest wówczas skupiona przede wszystkim na znaczeniu niż na formie”.

Jak widzimy obaj specjaliści podkreślają rolę aktywności uczniów w trakcie wykonywania zadania. D. Nunan (1989) dodatkowo nawiązuje do podstawowych założeń podejścia zadaniowego, a mianowicie do przyswajania języka pod kątem najpierw *znaczenia*, a potem *formy*. D. Willis i J. Willis (2007: 7–8) proponują dwa możliwe rozwiązania problemu poprawności wypowiedzi (*forma*) i skuteczności przekazu (*znaczenie*). Pierwszym z nich mogłoby być rozpoczynanie nauki języka od skupienia uwagi przede wszystkim na *znaczeniu*. Dzięki temu uczeń czuje się bardziej zmotywowany do mówienia. Wystarczy zapoznać go z podstawowym słownictwem, bez konieczności obarczania całą gamą skomplikowanych reguł gramatycznych. Wspomniani autorzy wyraźnie zaznaczają, że nie chodzi o kompletne ignorowanie gramatyki, po prostu cel ćwiczenia w tym przypadku jest inny. Drugie rozwiązanie dotyczy nauczania *formy*, która staje się nadrzędnym celem lekcji. Wówczas szukamy odpowiednich znaczeń dopasowanych do przedstawionych form gramatycznych, a uczeń przyswaja słownictwo opracowane w konkretne ramy gramatyczne.

Mówiąc o *formie* i *znaczeniu* warto odwołać się do propozycji określenia różnicy pomiędzy *ćwiczeniem* a *zadaniem*. Zgadza się z R. Ellisem (2006: 3), który twierdzi, że *ćwiczenie* obejmuje elementy gramatyczne (*formę*), natomiast *zadanie* skupia się na *znaczeniu*, a co za tym idzie ćwiczenie skierowane jest do uczących się (*learners*), a zadania do użytkowników języka (*language users*). Podsumowując można powiedzieć, że *ćwiczenie* to zagadnienia specjalnie opracowane, a *zadanie* opiera się na materiale autentycznym.

Europejski system opisu kształcenia językowego (2003), dalej: ESOKJ definiuje *zadanie* (patrz: schemat 1) jako podejmowanie przez uczących się *działań językowych* za pomocą *kompetencji* (czyli między innymi wiedzy, sprawności i umiejętności) przy użyciu odpowiednich strategii, czyli zorganizowanych i celowych

procedur służących realizacji danego ćwiczenia w określonym *kontekście*. Efektem takiego działania jest rozumienie lub tworzenie przekazu (ustnego lub pisemnego), dotyczącego tematów z określonych *sfer życia*.



Schemat 1. Opracowanie własne: zakresy *zadania* w ramach podejścia zadaniowego według ESOKJ (2003: 20-26).

Według autorów ESOKJ podstawowym celem podejścia zadaniowego jest wzmocnienie efektów nauczania poprzez położenie nacisku na używanie języka – czyli komunikację – a nie nauczanie go poprzez omawianie i łączenie w całość jego poszczególnych części. W związku z tym, nauczyciel stosujący podczas lekcji podejście zadaniowe, powinien mieć na uwadze to, by proponowane zadania lub cykle zadań polegały na realizowaniu przez uczniów interakcji zbliżonych do naturalnego funkcjonowania języka, czyli poza klasą.

Ponieważ w naszym kręgu zainteresowań znajduje się język hiszpański odwołamy się teraz do kilku definicji podejścia zadaniowego podawanych przez hiszpańskich badaczy. Jednym z nich jest Javier Zañon (1999), który uważa, że:

„zadania to plan pracy, który prowadzi do opracowania „tarea final” – zadania końcowego. Przykładem zadań końcowych może być: opracowanie ankiety na temat miasta, w którym mieszkamy i propozycja debaty na temat jego problemów i możliwych rozwiązań czy opracowanie poradnika na temat zdrowego życia. Zazwyczaj pracuje się z kompletem materiałów (podręcznik, zeszyt ćwiczeń, kasy, etc., i każda jednostka (unidad) jest tak zorganizowana, by na koniec zrealizować zadanie końcowe. Sposób pracy (poszczególne sekwencje, fazy zadań) jest podporządkowany materiałom choć jest możliwa modyfikacja w zależności od negocjacji i uczestnictwa w lekcji uczniów [...] (J.Zañon, 1999: 17).

Autor zwraca uwagę na to, że szybkość wykonywania zadań uzależniona jest od motywacji i zdolności percepcyjnych uczniów, co oznacza, że czasami trzeba wziąć pod uwagę wydłużenie cyklu zaplanowanych lekcji, gdyż przejście do kolejnego etapu nie jest możliwe bez wcześniejszego opanowania danego materiału językowego.

To, co odróżnia autorów zajmujących się podejściem zadaniowym w nauczaniu języka hiszpańskiego, jest ich koncepcja *zadania końcowego i zadań pośrednich (pod-zadań)*. Wielu z nich (Estaira, 1999, Fernández i inni 2001, Alonso-Cortés Fradejas, 2003) podaje ich przykłady z podziałem na stopnie zaawansowania przyswojenia języka hiszpańskiego. Wśród takich zadań mogą być: program radiowy, przygotowanie reklamy, plakat, przewodnik podróżnika, potrawy kulinarne, przedstawienie teatralne (w tym przypadku możemy mówić też o *projekcie*). W trakcie wykonywania *pod-zadań* uczniowie uczestniczą w różnych symulacjach językowych, podczas których wykorzystują swoje umiejętności negocjacyjne i interakcyjne. A sytuacja klasowa odgrywa rolę naturalnego kontekstu społecznego. Należy zaznaczyć, że produkt finalny powinien być wymierny, namacalny.

3. Przykładowe zadania wykorzystywane w nauczaniu języka hiszpańskiego w ramach podejścia zadaniowego

Zastosowanie podejścia zadaniowego na lekcjach języka hiszpańskiego wiąże się ze spełnieniem kilku warunków. Rodzaj zadania powinien być wybrany pod kątem zainteresowań uczniów. Najlepiej byłoby gdyby obejmowało zagadnienia z ich życia codziennego. Zdecydowanie trafniejszym tematem będzie *Moje urodziny* niż *Rynek pracy w Polsce*. Ważne, by sformułowany temat dotyczył treści komunikacyjnych, a nie gramatycznych, np.: *Ja za 20 lat* zamiast *Użycie czasu Futuro Imperfecto*.

Dalej określamy cele komunikacyjne, w tym treści leksykalne, gramatyczne i funkcjonalne. Kiedy już wiemy czego chcemy nauczyć, opracowujemy sposób realizacji zadania końcowego biorąc pod uwagę poszczególne fazy pośrednie w ramach danego cyklu lekcji. Warto przed rozpoczęciem zadania ustalić sposób ewaluacji na poszczególnych etapach jego realizacji. Można również ustalić zasady wspólnej oceny zadania końcowego.

Poniżej prezentujemy przykład⁵⁸ wykorzystania podejścia zadaniowego w cyklu lekcji języka hiszpańskiego opracowany na podstawie podręcznika *Gente 2*, 2004 (tabela 1).

⁵⁸ Podany przykład wykorzystania podejścia zadaniowego (tabela 1) w przygotowaniu lekcji został zaczerpnięty z programu nauczania języka hiszpańskiego dla szkół ponadgimnazjalnych, autorzy: Agnieszka Dudziak, Piotr Przystanowicz; opieka merytoryczna dr Małgorzata Spychała. Program dopuszczony do użytku szkolnego przez Ministra Edukacji Narodowej pod numerem DPN-5002-18/08

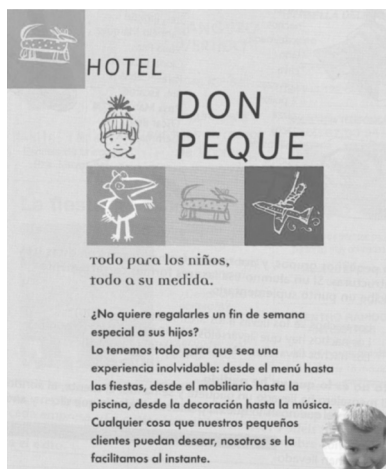
3.1. Ogólna charakterystyka zadania:

Poziom	klasa trzecia (realizacja wariantu B podstawy programowej)
liczba uczniów	12-15
czas trwania	3-5 lekcji
temat projektu	Crear una empresa
Zadanie końcowe	opracowanie i prezentacja reklamy telewizyjnej dla wybranej firmy
forma pracy	podział na 3 grupy
cele komunikacyjne	udzielanie informacji, zachęcanie, przekonywanie do własnego punktu widzenia, opisywanie zalet (sklepu, oferowanej usługi)
cele językowe (słownictwo)	przypomnienie i utrwalenie słownictwa dotyczącego miejsc pracy, handlu, usług
cele językowe (gramatyka)	przypomnienie i utrwalenie zasad stopniowania przymiotników, tworzenia porównań, wyrażanie form bezosobowych

Tabela 1. Opracowanie na podstawie podręcznika *Gente 2*, Martín Peris E., Sans Baulenas N., *Gente 2*, 2004: 76.

3.2. Realizacja zadania w zarysie:

- przedstawienie uczniom informacji na temat zadania (temat, cel, sposób wykonania, czas);
- uczniowie zostają podzieleni na 3 grupy;
- każda grupa otrzymuje kartki z opisem nowoczesnych usług oferowanych przez wskazane firmy, np.



EL CHEF AMBULANTE



¿ESTÁ USTED HARTO de la comida rápida? ¿Ha decidido no comer más pizzas heladas, arroces recalentados en el horno, comida con sabor a envase de papel o de plástico? Nosotros tenemos la solución: no pida la comida, pida el cocinero. Vamos a su domicilio cuando usted nos diga y le preparamos la comida para la hora que quiera. Si lo desea, también le hacemos la compra en el mercado.



Tabela 2. Przykłady reklam (źródło: Martín Peris E., Sans Baulenas N., *Gente* 2, 2004: 76)

- grupa wybiera najciekawszą firmę (tabela 2) lub wymyśla własną;
- nauczyciel daje polecenie dotyczące preferencji konsumentów:
”¿Qué piensan los consumidores? Ahora tenéis que pensar en las ventajas y en los inconvenientes de este tipo de servicios frente a los tradicionales. Tenéis que ponerlos en el lugar de los consumidores, adoptar su punto de vista. De este modo, tendréis más ideas para vuestro anuncio.”
- uczniowie zapisują swoje spostrzeżenia, komentują je w grupach oraz z nauczycielem, przedstawiają swój punkt widzenia opisując wady i zalety danej oferty;
- każda grupa otrzymuje od nauczyciela kolejne polecenia dotyczące wymyślonej firmy w celu stworzenia dla niej odpowiedniej reklamy:
 - *”Seguimos con los mismos grupos. Vamos a dar a conocer la empresa que hemos creado por medio de un anuncio para la televisión y para las salas de cine. Hay que tomar las siguientes decisiones:*
 - *Tipo de empresa, nombre y eslogan,*
 - *Información que dará el anuncio: servicios que ofrecerá, formas de pago y facilidades, posibles descuentos (jóvenes, tercera edad, socios...),*
 - *Forma del anuncio: entrevista, breve historieta...,*
 - *Ideas para convencer a los telespectadores.”*
- uczniowie opracowują projekt reklamy telewizyjnej (kinowej), wykorzystując techniki np. „burzy mózgow” lub dyskusji;
- ostatnie polecenie nauczyciela jest podsumowaniem zadania i jego oceną. Uczniowie mogą zaprezentować opracowaną reklamę w formie teatralnej, którą też mogą nagrać na DVD, video.
”Representación de los anuncios. ¿Cuál nos gusta más? Cada grupo representa ante la clase su anuncio, como si fuera la grabación en video para la TV. Si queréis, podéis filmarlo. La clase decide cuál es el mejor por votación.”

3.3. Uwagi do realizacji zadania:

1. Nauczyciel może przygotować kilka krótkich zadań pośrednich dostosowanych do stopnia zaawansowania, zainteresowań i możliwości danej grupy, które będą również powtórką zagadnień poznanych na wcześniejszych etapach nauki. Mogą one dotyczyć:
 - sposobów wyrażania opinii i odpowiedniego słownictwa (*estoy convencido de que, sin duda, está claro que*);
 - wskazywania wad i zalet danego zagadnienia (np. krótka dyskusja „*Ventajas e inconvenientes de...*”);
 - słownictwa związanego z reklamami (np. analiza sloganów reklamowych w hiszpańskich czasopismach ze zwróceniem uwagi na długość przekazu, gry słowne, itp.), prezentacji wybranych technik aktorskich i teatralnych dla potrzeb końcowej prezentacji zadania;
 - stopniowania przymiotników (np. nauczyciel przedstawia nieskomplikowany problem pod względem treści, następnie proponuje dwa rozwiązania, a uczniowie wybierają jedno, uzasadniając je: *La segunda solución me parece mucho más eficaz y atractiva porque... Es lo peor que se puede hacer porque...*);
2. Konieczne jest właściwe rozplanowanie czasu; części zadania typu „burza mózgow” lub dyskusja nie powinny odbywać się podczas dwóch różnych lekcji. Wskazany jest też taki podział uczniów na grupy, aby w każdej z nich znalazły się osoby zdolniejsze i słabsze, gdyż czas wykonania zadania będzie wówczas podobny we wszystkich grupach.
3. Zachęcenie uczniów do zrealizowania nagrania z ostatniej fazy zadania (prezentacji) może podnieść jego atrakcyjność.
4. Warto przewidzieć nagrodę dla zwycięskiej grupy wybranej w głosowaniu.

4. Podsumowanie: Wady i zalety podejścia zadaniowego

Praca w ramach podejścia zadaniowego ma wiele zalet, ale nie pozbawiona jest też wad. Zaczniemy od tych ostatnich. Z pewnością brak czasu na lekcjach to podstawowy czynnik wpływający negatywnie na wybór tego narzędzia pracy z uczniami. Praca w grupach, choć bardzo motywująca z punktu widzenia uczniów może „wspierać” tendencję do mówienia między sobą po polsku. Dodatkowo nauczyciel ma ograniczoną kontrolę nad sferą językową poszczególnych uczniów pracujących w grupach, co prowadzi do większego lekceważenia ich poprawności gramatycznej. Utrudniona też jest ewaluacja uczestników i ich zaangażowania w realizację zadania podczas kolejnych etapów. Brak odpowiednich materiałów to kolejny element obniżający rangę stosowania w trakcie lekcji podejścia zadaniowego.

Mimo istniejących słabych stron, jest też niewątpliwie wiele zalet, które charakteryzują podejście zadaniowe. Wykorzystując to narzędzie pracy na pewno wzбудzamy większe zainteresowanie danym przedmiotem. Z doświadczenia wiemy, że zdarza się, że uczniowie zaczynają naukę języka hiszpańskiego jako drugiego w sposób narzucony, ponieważ ich profil obejmuje ten przedmiot, co niekoniecz-

nie związane było z ich rzeczywistą chęcią uczenia się hiszpańskiego. To powoduje, że już od pierwszych lekcji nauczyciel zmuszony jest na różne sposoby zachęcać ich do nauki. W takim wypadku podejście zadaniowe stwarza wiele możliwości motywowania ucznia poprzez integrację różnych metod pracy, co zdecydowanie uatrakcyjniło lekcję.

Wspomniana praca w parach czy w grupach sprawia, że uczniowie bardziej integrują się i wzajemnie wspierają wykonując poszczególne zadania. Często poza lekcjami szukają potrzebnych materiałów i wspólnie ćwiczą. Perspektywa bycia najlepszą grupą sprawia, że ich motywacja i zainteresowanie rośnie z lekcji na lekcję, co wzbudza też wiele pozytywnych emocji. Nawet językowo najsłabszy uczeń może przyczynić się w znaczny sposób do sukcesu zadania końcowego, przykładowo będzie miał szansę na ujawnienie swoich zdolności plastycznych, oratorskich czy organizacyjnych. Kolejną kwestią jest samodzielne wyciąganie wniosków przez uczniów na temat reguł gramatycznych (metody indukcji).

Na koniec warto podkreślić, że zakres tematyczny zadań stanowi odpowiedź na potrzeby komunikacyjne uczniów. A odwoływanie się do konkretnych, autentycznych sfer życia, problemów, zainteresowań uczniów wpływa na pozytywny rozwój ich *językowej kompetencji komunikacyjnej*. Stąd, mimo istniejących wad podejścia zadaniowego zachęcamy do korzystania z tego narzędzia na lekcjach języka hiszpańskiego jako obcego i nie tylko.

BIBLIOGRAFIA

- Alonso-Cortés Fradejas M^a D. 2003. <<Otros medios de comunicación, otras perspectivas sobre el enfoque por tareas>> (w) *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE* (red. H. Perdiguero, A. Alvarez). Burgos: Universidad de Burgos: 110–128.
- Arias García, B. 2005. <<El español y sus distintas posibilidades comunicativas: La necesidad de un enfoque comunicativo – funcional en la enseñanza de ELE>> (w) *La competencia pragmática en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE* (red. A. Alvarez i inni). Oviedo: Universidad de Oviedo: 150–158.
- Council of Europe. 2003. Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie. Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Doughty, C., Williams, J. 1998. <<Pedagogical choices in focus on form >> (w) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (red. C. Doughty, J. Williams). Cambridge: Cambridge University Press: 197–263.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Erlam, R. 2003. <<The effects of deductive and inductive instruction on the acquisition of direct object pronouns in French as a second language>> (w) *Modern Language Journal* 87: 242–260.
- Fernández, S. i inni. 2001. *Tareas y proyectos en clase*, Madrid: Edinumen.

- Gutiérrez Araus, M. L. 1998. <<La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo>> (w) *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE* (red. T. Juliá Jiménez i inni). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela: 111–117.
- Johnson, K. 2003. *Designing language teaching tasks*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Long, M. 1985. <<The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards Task-based Language Teaching>>, (w): *Modelling and assessing second language acquisition* (red. Hylltenstam K., Pienemann, M. London: Multilingual Matters: 77–99.
- Long, M. 2003. <<Español para fines específicos: ¿textos o tareas?>> (w): *Español para Fines Específicos. Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (red. K. Jauregi i inni). Amsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia del Reino de España: 15–40.
- Martín Peris, E., Sans Baulenas, N. 2004. *Gente 2*, Difusión, Barcelona.
- Nunan, D. 1989. *Designing Task for the Communicative Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Takimoto, M. 2008. <<The Effects of Deductive and Inductive Instruction on the Development of Language Learners' Pragmatic Competence>> (w): *Modern Language Journal* 92: 369–386.
- Van den Branden, K. i inni. 2006. *Task-based Language Education: From Theory To Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*, Harlow: Longman.
- Willis, D. i Willis, J. 2007. *Doing Task-based teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Thornbury, S. 2001. *How to teach grammar*. Harlow: Pearson Education.
- Zañon, J. 1999. <<La enseñanza del español mediante tareas>> (w) *La enseñanza del español mediante tareas* (red. J. Zañon), Edinumen: Madrid: 13–25.