



RECIBIDO EL 13 DE JUNIO DE 2016 - ACEPTADO EL 14 DE JUNIO DE 2016

Implementación de tareas orales por medio de la combinación del enfoque basado en tareas y el enfoque léxico para desarrollar la competencia oral

Setting up oral homework through the combination of task based learning approach and lexical approach to develop oral competence

Cando-Guanoluisa, F.¹

Guanoquiza-Iza, C.²

*Magister en Lingüística Aplicada a la Enseñanza Bilingüe Español Inglés.
Docente de la Unidad Académica de Ciencias Administrativas y Humanísticas de la Universidad
Técnica de Cotopaxi, UTC, Latacunga – Ecuador
fabiola.cando@utc.edu.ec*

*Magister en Ciencias de la Educación. Director de la
Escuela de Educación Básica Naciones Unidas, EEBNU, Saquisilí, Ecuador
carlosguanoquiza@gmail.com*

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo central identificar la influencia de la implementación de tareas orales mediante la combinación del enfoque basado en tareas y el enfoque léxico en cuatro componentes de la competencia oral: vocabulario, estructura, pronunciación y fluidez. La investigación se desarrolló mediante

la metodología de investigación acción. Se aplicó una pre-prueba a 32 estudiantes del nivel inicial del programa de suficiencia de inglés del Centro Cultural de Idiomas de la Universidad Técnica de Cotopaxi. Luego, se realizó la implementación de tareas orales mediante la combinación del enfoque basando en tareas y el enfoque léxico. Finalmente se aplicó una post-prueba para evaluar la competencia



oral de los estudiantes. La comparación de la media alcanzada en la pre-prueba y la post-prueba indica que los estudiantes mejoran su rendimiento en los cuatro componentes de la competencia oral: vocabulario, estructura, pronunciación, y fluidez. En conclusión, los resultados muestran que la implementación de las tareas orales mediante la combinación de enfoque basado en tareas y el enfoque léxico influyen de forma significativa en la competencia oral, por lo que se podría considerar como una herramienta didáctica innovadora en el proceso de aprendizaje del idioma inglés.

Palabras clave: Implementación, Tareas Orales, Combinación, Enfoque Basado en Tareas, Enfoque léxico, Competencia Oral.

ABSTRACT

This study aims at identifying the influence of implementing oral homework by combining task based learning approach and lexical approach on four components of the oral competence: vocabulary, structure, pronunciation and fluency. The research was developed through action research methodology. A pre-test was applied to 32 students of a beginning level of English program of Language Cultural Center at Universidad Técnica de Cotopaxi. Then, oral homework was implemented by combining task based learning approach and lexical approach. Finally, a post-test was applied to evaluate students' oral competence. The mean score in the pre-test and post test indicates that students improve their performance in the four components of oral competence: vocabulary, structure, pronunciation, and fluency. In conclusion, the results show that the implementation of oral homework by combining task based learning approach and lexical approach influences significantly on oral competence, so it could be considered as an innovative educational tool in English learning process.

Key words: Implementation, Oral homework,

Combination, Task Based Learning Approach, Lexical Approach, Oral Competence.

INTRODUCCIÓN

La competencia oral ha sido y sigue siendo el foco principal de varias investigaciones en el campo de la enseñanza del idioma inglés; existen varias propuestas de estrategias, técnicas, métodos y actividades para desarrollar la competencia oral. Una de las más recientes propuestas sugiere la aplicación de las tareas orales (*oral homework*) como una estrategia didáctica para incrementar la práctica oral del idioma, especialmente en contexto de aprendizaje donde los estudiantes tienen pocas oportunidades de estar en contacto con el idioma. (Méndez, 2010; Provenzano & Yue, 2011). Dicha propuesta se fundamenta en el valor pedagógico de las grabaciones, de audio y video, en el desarrollo de la competencia oral del idioma inglés. (Swain & Lapkin 1995; Guo, 2013; Yankate & Intratat, 2012; Sartica y Rumiyati, 2014; Oaki, 2014)

Por ello, en este estudio, se aplicó tareas orales a través de un proceso didáctico-metodológico que integra dos enfoques de aprendizaje: el enfoque basado en tareas y el enfoque léxico. Estos enfoques se centran en la función comunicativa del lenguaje; el primero permite la participación activa de los estudiantes en el desarrollo tareas comunicativas y el segundo provee de unidades léxicas necesarias para el cumplimiento de la tarea. La idea de la combinación de estos dos enfoques surge de la obra académica de Brown (2000: p.40) en la que anima a los docentes a desarrollar su propio enfoque "your approach" para fortalecer el aprendizaje de una segunda lengua; este enfoque es conocido como el Enfoque Ecléctico. La combinación de los principios metodológicos de estos dos enfoques en el desarrollo de tareas orales permitió promover el uso auténtico del idioma y desarrollar la competencia oral.



REFERENTE TEORICO

Tarea oral/Oral homework

Las *tareas – homework* se definen como aquellas actividades académicas asignadas por los docentes y completadas por los estudiantes fuera de las horas de clase. (Cooper, 1989: p. 7) Académicos y políticos consideran que las tareas tienen un valor pedagógico y son una clara manifestación de que el aprendizaje puede llevarse a cabo fuera del aula (Corno, 2000). En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, las tareas orales se definen como tareas desarrolladas mediante el uso de herramientas o aplicaciones tecnológicas. Al igual que cualquier otro tipo de tareas, las tareas orales cumplen un rol fundamental en el aprendizaje del idioma, por ello, requiere un proceso didáctico de organización y control. Desde el punto de vista de Fawzy (2012: p.43) las tareas deben ser planificadas, diseñadas y preparadas cuidadosamente. El proceso de las tareas incluye: diseñar, establecer las actividades, revisar y proveer retroalimentación. (Rosáiro et al 2015: p.1)

Por lo general, los estudiantes que estudian inglés en situación de enseñanza exolingüe (como lengua extranjera) tienen poca oportunidad de usar el idioma en contextos reales de comunicación. La práctica oral en el aula es muy limitada; estudiantes y docentes de idiomas extranjeros acuerdan que no hay el tiempo suficiente para la práctica oral en el aula. (Méndez, 2010; Provenzano & Yue 2011; Ho & Long, 2014). Algunos de los problemas más frecuentes son: gran número de estudiantes por aula, tiempo limitado, recursos inadecuados, falta de motivación de los estudiantes, variedad de estilos de aprendizaje, deficiencia de vocabulario, entre otras limitaciones. Frente a ello, las tareas orales se constituyen en una estrategia didáctica viable para fortalecer la competencia oral de los estudiantes.

Méndez (2010) menciona que las tareas orales son una excelente opción para proveer a los estudiantes la misma cantidad de tiempo y la oportunidad para la producción oral y la retroalimentación. Además, Yue & Provenzano (2011) presentan resultados favorables de la implementación de las tareas orales en estudiantes de inglés de una universidad japonesa; algunas de las ventajas son: incremento de la fluidez, la motivación, el uso del idioma y el uso de las estrategias de comunicación. Méndez (2010: pp. 13-14) sugiere 6 pasos para el desarrollo de las tareas orales, estos pasos precisan tomar en cuenta aspectos como: el acceso a la tecnología, los formatos de presentación, la supervisión, la orientación para la entrega, el tiempo de entrega y el proceso de evaluación.

La propuesta de las tareas orales se fundamenta en el uso pedagógico de las grabaciones de audio y/o video en el desarrollo de la producción oral. Investigaciones empíricas indican que el uso de grabaciones de audio y/o video puede ayudar significativamente a mejorar las habilidades comunicativas. (Voth & Moore 1997; Pop, Tomuletiu & Doina, 2011; Guo, 2013; Sartika & Rumiati, 2014; Aoki, 2014). Algunos de los beneficios en el aprendizaje es que aumenta la motivación, extiende el tiempo de participación oral y provee experiencias de aprendizaje memorables. (Pop et al, 2011: p. 1203)

Enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas

El enfoque de aprendizaje basado en tareas surge como una propuesta al interior del enfoque comunicativo. Según Willis (1996), Skehan (1996), y Richard & Rodgers (2001) este enfoque tiene como objetivo involucrar a los estudiantes en la resolución de tareas significativas con objetivos comunicativos útiles y reales, las cuales favorecen el protagonismo del estudiante y le brinda la oportunidad de utilizar los conocimientos que posee para solucionar los



retos que le impone la tarea. Lee (2000) define una tarea como una actividad o ejercicio de clase que tiene: (a) un objetivo que puede ser alcanzado solo mediante la interacción de los participantes, (b) un mecanismo para estructurar y secuenciar la interacción, y (c) un enfoque en el intercambio de significados, y como un esfuerzo en el aprendizaje de una lengua que requiere a los estudiantes comprender, manipular y producir el idioma que están aprendiendo mientras desarrollan un conjunto de tareas.

Las lecciones basadas en este enfoque están centradas en los estudiantes, lo cual significa que ellos cumplen el rol principal en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes escogen el contenido o las formas lingüísticas para desarrollar la tarea (Van den Branden, 2006), mientras que los docentes cumplen la función de liderar y organizar discusiones, guiar trabajos colaborativos, motivar el desarrollo de la tarea, y proveer retroalimentación del uso del lenguaje (Willis & Willis, 2007). El desarrollo de la competencia comunicativa depende de que el estudiante sea un agente activo de su propio aprendizaje, mientras que el profesor actúa como un mediador en este proceso. (Quintanilla & Ferreira, 2010: p. 215)

Aunque existen deferentes definiciones y clasificaciones de tareas, existen tres fases bien definidas: pre-tarea, ciclo de tareas y post-tarea. En la primera fase, el docente presenta el tema, la tarea y los elementos lingüísticos relacionados a ésta. En la segunda fase, los estudiantes planifican la tarea y lo presentan; ésta es la fase principal en la que los estudiantes usan el idioma para cumplir los requerimientos de la tarea. La fluidez y el enfoque en el significado son el centro de atención en la presentación de la tarea. En la tercera fase, los docentes realizan el proceso de la retroalimentación tomando en cuenta todos los aspectos observados durante la fase de ciclo de tareas y puntualizando en los elementos lingüísticos. (Skehan, 1996; Willis &

Willis, 2009; Richards & Rodgers, 2001)

El Enfoque Léxico

Tradicionalmente, la enseñanza del idioma inglés se ha desarrollado mediante el uso de los métodos centrados en la gramática. Muchos docentes asumen que después de enseñar reglas gramaticales, los estudiantes serán capaces de comunicarse. Sin embargo, estudios recientes sobre el rol del léxico en la producción oral demuestran que el vocabulario es más necesario que la gramática (Lewis, 1993; Moudraia, 2001; Lee, 2004). Así, Wilkins (1972) manifiesta “without grammar little can be conveyed; without vocabulary nothing can be conveyed “

El enfoque léxico surge como una evolución de los enfoques didácticos que dotan a los estudiantes de las herramientas lingüísticas para desarrollar la competencia comunicativa. El enfoque léxico desarrollado por Lewis (1993) sugiere el uso de combinaciones de palabras para enseñar no sólo vocabulario de una lengua, sino también, y de forma indirecta, sus reglas de gramática. Desde la perspectiva del enfoque léxico, el docente de una segunda lengua debe direccionar su práctica didáctica al desarrollo de la capacidad lingüística del aprendiz a través de la enseñanza de bloques prefabricados de palabras. Según esta teoría, el cocimiento de dichos bloques otorga beneficios como el aumento de vocabulario, la fluidez y naturalidad al hablar y la comprensión de aspectos sintácticos. Con respecto al último beneficio, Nation (2001) manifiesta:

“The memorization of unanalyzed chunks is an important learning strategy, especially for a learner who wants to quickly gain a degree of fluency in limited areas. It has other learning benefits as well, particularly in that it quickly provides a fund of familiar items that can be later analyzed to help support the

*development of rules” (p.336)*

Sobre este mismo tema, Lewis (1997: p.21) presenta la siguiente taxonomía del léxico: palabras o ítems léxicos, colocaciones, expresiones fijas y expresiones semifijas. Dentro de éstas, el grupo que se consideró en este trabajo de investigación es el grupo de colocaciones. Lewis (1997: p.25) define las colocaciones como combinaciones frecuentes de palabras atribuidas al funcionamiento natural del lenguaje, es decir, al principio de idiomática. De acuerdo a Higuera (2004: p.12), el principio de idiomática defiende que el léxico de una lengua está formado por un número amplio de bloques semiconstruidos que el hablante tiene memorizados como un todo y puede combinar al hablar. Sin embargo, es necesario considerar que no todas las palabras que aparecen juntas son necesariamente colocaciones. Lewis (1997) menciona algunas características: (1) Las colocaciones son lingüísticas, pero no temáticas es decir responden únicamente a criterios idiomáticos y no se basan en conceptos o ideas. (2) Las colocaciones son arbitrarias ya que son el resultado de un consenso entre todas las personas que comparten una misma lengua. (3) Las colocaciones estructuran el lenguaje, pues actúan como elemento organizador del lenguaje. (4) Las colocaciones no son recíprocas, no todas las relaciones entre las partes de una colocación serán iguales. Estudiosos como Nesselhauf (2005), Nation (2001), Lewis (1993, 2000) y Nattinger & DiCarrico (1992), confirman la importancia de los bloques prefabricados, incluidas las colocaciones, en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

METODOLOGÍA

El objetivo de este estudio fue identificar la influencia de la implementación de tareas orales mediante la combinación del enfoque basado en tareas y enfoque léxico en cuatro componentes

de la competencia oral: vocabulario, estructura, pronunciación y fluidez. La investigación se desarrolló con 32 estudiantes del nivel inicial del programa de suficiencia de inglés del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Cotopaxi-Ecuador. Esta investigación acción se desarrolló en seis fases:

- a) **La fase de identificación del problema.**- En esta fase se determinó el problema de la baja competencia oral del idioma inglés en los estudiantes. Se analizó las causas y consecuencias tomando en cuenta varias fuentes bibliográficas y la experiencia docente; dicho análisis permitió determinar que entre los factores que afectan el desarrollo de la competencia oral es la falta de práctica oral y el escaso vocabulario de los estudiantes.
- b) **La fase de diagnóstico.** - En esta fase se aplicó una pre-prueba que consistió en la evaluación de dos tareas orales (oral homework), una de producción oral y otra de interacción oral que fueron desarrolladas mediante grabaciones de video. Dichas tareas fueron evaluadas utilizando la rubricas y fichas de observación. La rúbrica fue adaptada de la investigación de Hasan (2014) y la ficha de observación fue diseñada tomado en cuenta los criterios de dominio de la lengua del nivel A1 presentados por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001).
- c) **La fase de planificación.**- En esta fase se desarrolló la planificación didáctica de la implementación pedagógica. Se diseñó 9 unidades didácticas siguiendo el marco metodológico propuesto por Estaire (2007). A estas unidades didácticas se integraron algunas actividades léxicas propuestas por



Lewis (1993: p.89): identificación, asociación, compleción, categorización, secuenciación y eliminación. Además se diseñó planes de lección utilizando el modelo propuesto por Rodríguez-Bonces & Rodríguez-Bonces (2010). Las tareas asignadas están relacionadas al descriptor general del nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas-2001 y el libro de texto utilizado por los estudiantes.

- d) **La fase de implementación.**- El desarrollo de las tareas orales se realizó siguiendo las tres fases del enfoque por tareas: pre-tareas, ciclo de tarea y post-tarea. Se incorporó la enseñanza de las colocaciones en la primera fase considerando los principios metodológicos de Higuera (2006: pp. 32-34). Durante el proceso pedagógico se realizaron varias actividades de aprendizaje, evaluación, autoevaluación, co-evaluación y retroalimentación. Los estudiantes presentaron un total de diez tareas orales *-oral homework*; mismas que fueron evaluadas cuanti y cualitativamente. Para la organización de las tareas orales (oral homework)

se tomó en cuenta los seis pasos propuestos por Méndez (2010).

- e) **La fase de evaluación.** - En esta fase se aplicó una post-prueba y se evaluó cuanti y cualitativamente dos tareas orales, una de producción oral y otra de interacción oral, utilizando las mismas rubricas y fichas de observación utilizadas en la pre-prueba. La evaluación de las dos tareas orales fue realizada por los docentes de inglés del Centro Cultural de Idiomas de la Universidad Técnica de Cotopaxi.
- f) **La fase de Reflexión.** - En esta fase se analizó los datos recogidos mediante rubricas y fichas de observación, de autoevaluación y co-evaluación. Los principales hallazgos se presentan en la siguiente sección.

RESULTADOS

La implementación de las tareas orales mediante la combinación del enfoque basado en tareas y el enfoque léxico influyó positivamente en el mejoramiento de cuatro componentes de la competencia oral: vocabulario, estructura, pronunciación y fluidez; factor que se evidencia en los siguientes resultados:

Tabla 1: Estadística Descriptiva: Resultados del Pre-test y Post-test en Producción Oral

Componentes de la competencia oral	Vocabulario	Estructura	Pronunciación	Fluidez
Puntuación media en pre-test (sobre 4 puntos)	1,44	1,38	1,41	1,44
Puntuación media en post-test (sobre 4 puntos)	2,88	2,25	2,81	2,38
Aumento	1,44	0,87	1,40	0,94



Los resultados muestran que la Producción Oral aumentó en todos los componentes luego del proceso de intervención. En el vocabulario hubo un incremento de 1,44 puntos, en estructura 0,87 décimas, en pronunciación 1,40 puntos, y en fluidez 0,94 décimas. Cabe recalcar que, en donde más incremento existe es en el vocabulario y la pronunciación y en donde menos incremento hay es en la fluidez y la estructura.

Tabla 2: Estadística Descriptiva: Resultados del Pre-test y Post-test en Interacción Oral

Componentes de la competencia oral	Vocabulario	Estructura	Pronunciación	Fluidez
Puntuación media en pre-test (sobre 4 puntos)	1,34	1,41	1,31	1,41
Puntuación media en post-test (sobre 4 puntos)	2,45	1,90	2,46	2,34
<i>Aumento</i>	<i>1,11</i>	<i>0,49</i>	<i>1,15</i>	<i>0,93</i>

En estos resultados se observa que la Interacción Oral aumentó en todos los componentes luego del proceso de intervención. En el vocabulario hubo un incremento de 1,11 punto, en estructura 0,49 décimas, en pronunciación 1,15 puntos, y en fluidez 0,93 décimas. En donde más incremento existe es en el vocabulario y la pronunciación y en donde menos incremento hay es en fluidez y estructura.

Tabla 3: Estadística Descriptiva: Comparación del aumento entre la Producción Oral y la Interacción Oral

Componentes de la competencia oral	Vocabulario	Estructura	Pronunciación	Fluidez
Aumento en Producción Oral (en puntos)	1,44	0,87	1,40	0,94
Aumento en Interacción Oral (en puntos)	1,11	0,49	1,15	0,93
<i>Diferencia de Aumento</i>	<i>0,33</i>	<i>0,38</i>	<i>0,25</i>	<i>0,01</i>



Al comparar los resultados del nivel de incremento en los cuatro componentes observados en esta investigación, se identifica que el nivel de incremento es mayor en la Producción Oral que en Interacción Oral en todos los componentes. En el vocabulario, la diferencia es de 0,33 décimas, en la estructura 0,38 décimas, en la pronunciación 0,25 y en fluidez 0,01. El aumento en el vocabulario y la pronunciación es consistente en producción oral e interacción oral.

DISCUSIÓN E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

En primera instancia, el estudio comprueba el valor pedagógico de las tareas orales (Oral homework) en el desarrollo de la competencia comunicativa. La comparación de la media alcanzada en la pre-prueba y la post-prueba indica un incremento en todos los componentes observados (vocabulario, estructura, pronunciación y fluidez). Al igual que la investigación de Mendez (2010) y Provenzano & Yue (2011), el estudio sugiere que los docentes de idiomas incluyan tareas orales en el proceso de aprendizaje ya que permite que los estudiantes tengan práctica oral del idioma fuera del aula y desarrollen su competencia oral.

A diferencia de los estudios mencionados anteriormente, en este estudio, las tareas orales fueron asignadas como tareas comunicativas y no como simples grabaciones de voz o diálogos estructurados. Por ello es necesario precisar el rol del enfoque por tareas en este proceso. Algunas investigaciones demuestran que la aplicación del enfoque por tareas favorece al desarrollo de la competencia oral, principalmente la fluidez. Ho y Long (2014) demostraron el impacto de las actividades orales basadas en tareas en el rendimiento oral. Después de la implementación, los estudiantes demostraron mayor fluidez. Además, la investigación experimental de Hasan (2014) demuestra que los estudiantes

que experimentan los principios del enfoque por tareas tienen mayor desarrollo en la producción oral. Sin embargo, en este estudio el incremento de la media en el componente de la fluidez ocupa el tercer lugar y no fue muy elevado; se evidencia un incremento de 0,94 décimas en producción oral y 93 décimas en interacción oral. Esto sugiere que los docentes pongan mayor atención en la enseñanza de estrategias de comunicación que permitan a los estudiantes puedan comunicarse fluidamente y mantener una conversación, lo cual no se tomó en cuenta en este estudio.

Del análisis bibliográfico se determinó que la falta de vocabulario afecta la producción oral en inglés. (Ho y Long, 2014; Ghezelseflou & Seyedrezaei, 2015; Nouralian et al, 2013; Sakale & Seffar, 2012; Shooshtari & Karami, 2013). Por ello se incluyó la enseñanza implícita de las colocaciones. Las investigaciones más recientes acerca de la didáctica del léxico indican la influencia positiva de la enseñanza de colocaciones. Por ejemplo, la investigación de Balcı & Çakır (2012) revela que enseñanza del vocabulario a través del léxico es una técnica que mejora la retención y el uso de nuevos elementos del vocabulario. Además, el estudio de Hsu & Chiu (2008) determina que hay correlación significativa entre el conocimiento de las colocaciones de los estudiantes de inglés como lengua extranjera y su proficiencia oral. Finalmente, la investigación de Attar & Allamí (2013) demuestra que a través del uso del conocimiento de las colocaciones, los estudiantes pueden tener más control en la habilidad oral del inglés y pueden comprender mejor las ideas dentro de los diálogos y conversaciones. Estos resultados se aproximan a lo que se halló en este estudio; tanto en las tareas de producción oral como en las de interacción oral se evidencia un incremento significativo en el componente de vocabulario, 1,44 y 1,11 puntos respectivamente. Los estudiantes demuestran un mejor uso del vocabulario en la competencia oral.



CONCLUSIONES

Este estudio concluye que la aplicación de tareas orales desarrolladas mediante la combinación del enfoque por tareas y el enfoque léxico es una herramienta pedagógica para promover el desarrollo de la competencia oral del idioma inglés en contexto de enseñanza exolingüe. A la luz de la revisión bibliográfica, el enfoque por tareas y el enfoque léxico han probado ser efectivos en la enseñanza del idioma inglés, particularmente en el desarrollo de la competencia oral. Esta tendencia se ratifica en este estudio; pues la aplicación de las tareas orales mediante el marco metodológico del enfoque basado en tareas y la enseñanza de las colocaciones demuestran tener una influencia positiva en el desarrollo de la competencia oral del idioma inglés. Esta innovación pedagógica podría ser considerada como una solución para aquellos docentes que buscan incrementar oportunidades de contacto con el idioma fuera del aula para sus estudiantes, permitiendo además espacios para la autoevaluación, la reflexión y la retroalimentación.

REFERENCIAS

- Aoki, S. (2014). Potential of Voice Recording Tools in Language. Apple Award Winning Papers In *Tesol & AI*, 14(2), 128-141. Recuperado de <http://tesol.columbia.edu/?s=Potential+of+Voice+Recording+Tools+in+Language+Instruction>
- Attar, E., & Allami, H. (2013). The Effects of Teaching Lexical Collocations on Speaking Ability of Iranian EFL Learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(6), 1070-1079.
- Balci, Ö., & Çakır, A. (2012). Teaching vocabulary through collocations in EFL Classes: The case of Turkey. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 1 (1), 21-32.
- Brophy, J. (2003). INTRODUCTION: Using Video in Teacher Education . En J. Brophy, *Advances in Research on Teaching*, IX - XXIV. Emerald Group Publishing Limited.
- Brown, D. (2000). *Teaching by Principles: An interactive Approach to Language Pedagogy*. Second Edition. San Francisco: Longman.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains. New York NY: Longman.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *The Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe. Cambridge University Press
- Estaire, S. (2007). *La Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Neuquén.: FAEA.



- Fawzy, N. (2012). *Teachers' Perspectives on Homework*. Cairo: The American University in Cairo.
- Ghezelseflou, M., & Seyedrezaei, S. (2015). The Effect of Teaching Vocabulary through Collocations on the Vocabulary Learning of Iranian EFL Students. *Journal of Language Sciences & Linguistics*, 3(1), 9-16.
- Guo, R. (2013). The Use of Video Recordings as an Effective Tool to Improve Presentation Skills. *Polyglossia*, 24, 92-101.
- Hasan, A. (2014). The Effect of Using Task - Based Learning in Teaching English on The Oral Performance of the Secondary School Students. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 3(2), 250-264.
- Higuera, M. (2004). Claves prácticas para la enseñanza del Léxico. *Revista Nebrija*, 1-25.
- Higuera, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Ho, P., & Long, N. (2014). The Impacts of Task-Based Speaking Activities on English-Majored Freshmen's Oral Performance at Ba Ria-Vung Tau Teacher Training College. *Journal of Science Ho Chi Minh City Open University*, 3(11), 71-82.
- Hsu, J.-y., & Chiu, C.-y. (2008). Lexical Collocations and their Relation to Speaking Proficiency of College EFL Learners in Taiwan. *The Asia EFL Journal*, 10 (1), 181-204.
- Lewis, M. (2000) *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*, Language Teaching Publications, London.
- Lewis, M. 1997. *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Teacher Training. London.
- Lewis, M. (1993) *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Teacher Training. London.
- Lewis, M. 1997. *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Teacher Training. London.
- Lee, S. (2004) *Teaching Lexis To EFL Students: A Review Of Current*. *Communication and Language Science*, 1, 1-20.
- Lee, J. (2000). *Tasks and Communicating in Language Classroom*. Boston: McGraw-Hill.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press. Cambridge, UK.
- Nesselhauf, N. (2003). The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching. *Applied Linguistics*, Vol. 24, pp. 223-242.
- Méndez, E. (2010). *How to Set Up Oral Homework: A Case of Limited Technology*. *English Teaching Forum*, 3, 10-19.
- Moudraia, O. (2001). *Lexical Approach to Second Language Teaching*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Washington DC.
- Nattinger, J & DiCarrico, J. (1992). *Lexical phrases and language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Nouralian, R., Jahandar, S., & Khodabandehlou, M. (2013). *The Influence of Vocabulary Knowledge on Iranian Intermediate EFL Learner's Speaking Ability*. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 3, 188-



192.

Pop, A., Tomuletiu, E & Doina, D. (2011). EFL speaking communication with asynchronous voice tools for adult students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1199–1203.

Provenzano, C., & Yue, S. (2011). Take it Outside! - Speaking Homework for English Communication Classes. *Intercultural Communication Studies XX: 2*, 220-238.

Quintanilla, A. & A. Ferreira (2010). Habilidades comunicativas en L2 mediatizadas por la tecnología en el Contexto de los Enfoques por tareas y Cooperativo. *Estudios Pedagógicos*, 36 (2) 213-231.

Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rodríguez-Bonces, M., & Rodríguez-Bonces, J. (2010). Task-Based Language Learning: Old Approach, New Style. *PROFILE*, 12 (2), 165-178.

Rosáiro, P.; Núñez, J.; Vallejo, G.; Cunha, J.; Nunes, T.; Suárez N.;... Moreira, T. (2015). The effects of teachers' homework follow-up practices on students' EFL performance: rarandomized-groupdesign. *Frotiers in Phychology*, 1-11.

Sakale, S., & Seffar, S. (2012). The Role of Lexis in Developing EFL Learners' Speaking Skill. *Sino-US English Teaching*, 9 (9), 1524-1531.

Sartika, D., & Rumiayati. (2014). Promoting Students' Speaking Skill by Using Pair Taping to the Eleventh Grade Students of SMK PGRI Kayuagung. *The 3rd UAD TEFL International Conference 2014: 250-259* Yogyakarta: Universitas Ahmad Dahlan.

Shooshtari, Z., & Karami, N. (2013). Lexical Collocation Instruction and Its Impact on Iranian Non-academic EFL Learners' Speaking Ability. *Journal of Language Teaching and Research*,4(4) 767-776.

Skehan, P. (1996). A framework for Implementing Task-Based Instruction Applied *Linguistics*, 17 (1), 38-62.

Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391.

Van den Branden, K. (2006). *Task based language education. From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Voth, B., & Moore, M. (1997). The pedagogical values of video portfolios in basic public speaking courses. *Journal on Excellence in College Teaching*, 8(2), 87–105, 87-105.

Wilkins, D. (1972) *Linguistics in Language Teaching*. Edwadr Arnold. Londres.

Willis, J. (1996). *A framework for Task-Based Learning*. London: Longman.

Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University

Press.

Willis, D., & Willis, J. (2009). *Task-Based Language Teaching: Some Questions and Answers*. *The Language Teacher*, 33(3), 3-8.

Yamkate, K., & Intratat, C. (2012). Using Video Recordings to Facilitate Student Development of Oral Presentation Skills. *Language Education in Asia*, 3(2), 146-158.