



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Revisión bibliográfica de las aportaciones de la Lingüística Cognitiva en el aula de inglés de secundaria atendiendo al desarrollo de las destrezas orales

Bibliographic Review of the Contributions of Cognitive Linguistics in the Secondary Education English Classroom according to the Development of Oral Skills

Alumno/a: Sofía Allegue Orcajo

Especialidad: Lenguas Extranjeras

Director/a: María del Carmen Camus Camus

Curso académico: 2024/2025

Fecha: 28/11/2024

Resumen

Este trabajo se centra en revisar las aportaciones de la Lingüística Cognitiva que son consideradas útiles y relevantes para el desarrollo de las destrezas orales en el aula de inglés de secundaria. Para ello, en primer lugar, se realizará un análisis del contexto lingüístico y educativo sobre el que se basa la temática principal, dentro del marco de la fundamentación teórica. Este apartado abarca aspectos como la Lingüística Cognitiva y sus principales principios y tendencias, y el desarrollo de las destrezas orales según el MCERL y la LOMLOE. En segundo lugar, se plantearán los objetivos fundamentales del estudio y la metodología utilizada, tratándose esta última en una revisión bibliográfica de tres artículos del ámbito, considerados materiales indispensables para justificar a través de datos verídicos la importancia de implementar aportaciones de la Lingüística Cognitiva en el aula de inglés para mejorar las competencias orales de los estudiantes. Posteriormente, se realizará una discusión de los tres estudios examinados, así como unas conclusiones globales, partiendo de los datos obtenidos, y concluyendo con una opinión de índole individual. Y, finalmente, se plantearán las limitaciones del trabajo y futuras líneas de investigación.

Palabras Clave

Lingüística Cognitiva, destrezas orales en el aula de inglés de secundaria, MCERL, LOMLOE.

Abstract

This paper focuses on reviewing the contributions of Cognitive Linguistics that are considered useful and relevant for the development of oral skills in the Secondary English classroom. First of all, an analysis of the linguistic and educational contexts is made, within the framework of the theoretical foundation. This section covers aspects such as Cognitive Linguistics and its main principles and trends, and the development of oral skills according to the CEFR and the LOMLOE.

Secondly, the fundamental objectives of the study and the methodology used are

set out, the latter being a literature review of three articles in the field, which are considered indispensable materials to justify, by means of factual data, the importance of implementing Cognitive Linguistics contributions in the English classroom in order to improve students' oral competences. Subsequently, a discussion of the three reviewed studies will be made, as well as global conclusions, based on the data obtained, and concluding with an individual opinion. And, finally, the limitations of the work and future lines of research will be raised.

Key Concepts

Cognitive Linguistics, oral skills in the Secondary English classroom, CEFR, LOMLOE.

Índice

1. Introducción y justificación.....	6
2. Fundamentación teórica.....	7
2.1. Principios teóricos y metodológicos de la Lingüística Cognitiva.....	8
<i>Non-Modularism</i>	8
<i>Linguistic Meaning</i>	9
2.2. Principales tendencias de la Lingüística Cognitiva.....	10
Gramática Constructiva.....	10
Redes léxico-semánticas: La Polisemia.....	12
Metáfora, metonimia y <i>blending</i>	13
<i>Task-Based Language Teaching</i> y su perspectiva histórica.....	17
2.3. Desarrollo de las destrezas orales según el MCERL.....	19
Actividades de comprensión: Comprensión Oral.....	19
Actividades de expresión: Expresión Oral.....	19
Actividades de interacción: Interacción Oral.....	20
Actividades de mediación.....	20
2.4. ¿Qué dice la LOMLOE sobre el desarrollo de las destrezas orales?.....	21
3. Objetivos y Metodología.....	22
3.1. Objetivos.....	22
3.2. Metodología.....	23
4. Revisión bibliográfica.....	23
4.1. <i>Improving Speaking Fluency in a Task-Based Language Teaching Approach: The Case of EFL Learners at PUNIV-Cazenga</i>	23
La Lingüística Cognitiva como herramienta para el desarrollo de las destrezas orales en el aula de inglés.....	26
Aspectos destacables del artículo.....	27

4.2. <i>The Effect of Using Task-Based Learning in Teaching English on the Oral Performance of the Secondary School Students</i>	29
La Lingüística Cognitiva como herramienta para el desarrollo de las destrezas orales en el aula de inglés.....	32
Aspectos destacables del artículo.....	33
4.3. <i>The Use of Mind Mapping Strategy to Improve Students' Speaking Skill</i>	35
La Lingüística Cognitiva como herramienta para el desarrollo de las destrezas orales en el aula de inglés.....	36
Aspectos destacables del artículo.....	39
5. Discusión	40
6. Conclusiones	42
7. Limitaciones y futuras líneas de investigación	43
8. Referencias	45

1. Introducción y justificación

A lo largo de la historia han existido numerosos acontecimientos dentro del ámbito de la Lingüística, que han ido estructurando lo que conocemos en la actualidad como la teoría de la Lingüística Cognitiva.

Desde sus inicios, algunos lingüistas como Fauconnier, Lakoff, Langacker o Turner, se encargaron de investigar dicha teoría, mostrando siempre un mayor interés en aspectos importantes del lenguaje que hasta la fecha no se habían investigado en profundidad. Además, esta teoría lingüística se centra principalmente en aclarar ciertas concepciones erróneas sobre los procesos cognitivos del lenguaje, es decir, la idea de que el lenguaje y los procesos cognitivos de nuestra mente están estrechamente relacionados (Bernárdez, 1999, p.13). A este respecto, John Ellis planteó lo siguiente en *Language, Thought, and Logic*:

Linguistic theory has been hampered by a general misconception about scientific procedure – the assumption that we proceed from the simple to the complex, from the known to unknown, from the unproblematic to the difficult. The result of this approach to problems in any field is that the unknown is likely to stay unknown, and that what is difficult and complex will stay that way because the concepts we have derived from the apparently simple cases were inadequate; we have in effect made sure to start out with a theory that must by definition have excluded a large set of cases¹ (1993, pp.73-4).

Los comienzos de esta teoría datan entre los años 1987 y 1990. En el año 1987, entre los diferentes acontecimientos más relevantes dentro del ámbito lingüístico, cabe destacar la publicación de tres libros fundacionales: Lakoff's *Women, Fire and Dangerous Things* (1987), Johnson's *The Body in the Mind* (1987) y Langacker's *Foundations of Cognitive Grammar* (1987). Y, seguidamente, en el año 1989 se fundó la Asociación Internacional de Lingüística Cognitiva (ICLA), mientras que, en 1990, se celebró la primera conferencia internacional en Lingüística Cognitiva y la editorial De Gruyter Mouton publicó la revista *Cognitive Linguistics* (Barcelona y Valenzuela, 2011, p.17).

¹ La teoría lingüística se ha visto obstaculizada por una idea errónea general sobre el procedimiento científico. El resultado de este enfoque es que lo desconocido probablemente seguirá siendo desconocido, y que lo que es difícil y complejo seguirá siéndolo [traducción propia].

Asimismo, esta teoría se inició como reacción a los enfoques generativistas del lenguaje de Noam Chomsky. De hecho, en su teoría generativista, Chomsky plantea un predominio notable de la sintaxis, con respecto a la semántica y la pragmática (Barcelona y Valenzuela, 2011, p.18). En este sentido, Langacker tiene una opinión más precisa con respecto a esta teoría: "Meaning is what language is all about; the analyst who ignores it to concentrate solely on matters of form severely impoverishes the natural and necessary subject matter of the discipline and ultimately distorts the character of the phenomena described"² (1987 (I), p.12).

A pesar de que esta teoría pretendía separar las suposiciones previas sobre el lenguaje de las suyas propias, las primeras acabaron formando parte de la lingüística dominante (Barcelona y Valenzuela, 2011, p.18).

Por otra parte, la aplicación de la Lingüística Cognitiva en la enseñanza del inglés en la etapa de secundaria tiene como principal objetivo desarrollar las destrezas orales de los estudiantes. En efecto, este será el enfoque utilizado en este trabajo, con la finalidad de comprobar que el uso de estas aportaciones innovadoras en el ámbito educativo promueve una notable mejora en las destrezas comunicativas de los estudiantes de inglés como segunda lengua.

Por todo ello, este trabajo pretende demostrar que las aportaciones de la Lingüística Cognitiva tienen un impacto positivo en el desarrollo de las destrezas orales de los estudiantes dentro del aula de inglés de secundaria. Asimismo, se expondrán casos educativos reales en los que se ha llevado a cabo la implementación de estas aportaciones para evidenciar su eficacia.

2. Fundamentación teórica

En este apartado, se realizará una recopilación de los principios teóricos y metodológicos y tendencias fundamentales de la Lingüística Cognitiva. Y posteriormente, se realizará un análisis de las destrezas orales según el MCERL

² El significado es de lo que se trata el lenguaje; el analista que lo ignora para concentrarse únicamente en cuestiones de forma empobrece gravemente el tema natural y necesario de la disciplina y, en última instancia, distorsiona el carácter de los fenómenos descritos [traducción propia].

y la LOMLOE.

En efecto, la información recogida en esta fundamentación teórica se considera de gran relevancia en este trabajo, ya que muchos de los aspectos tratados serán argumentados y justificados en la posterior revisión bibliográfica.

2.1. Principios teóricos y metodológicos de la Lingüística Cognitiva

Partiendo de cada uno de los modelos surgidos a partir de la Lingüística Cognitiva, esta teoría se centra en dos que son considerados fundamentales; el *Non-Modularism* y el *Linguistic Meaning*.

Non-Modularism

El *Non-Modularism* identifica el lenguaje como una habilidad que tenemos los humanos para comunicarnos de forma natural. La idea fundamental de este principio se centra en el proceso de ligar nuestras habilidades humanas, como las sensomotoras o visuales, y una serie de factores culturales y contextuales. Y, como resultado de este proceso, el objetivo es que se conformen unos rasgos característicos en las lenguas ya existentes, así como fomentar el desarrollo de nuestra capacidad para saber usarlas de una manera correcta (Barcelona y Valenzuela, 2011, p.19).

Lakoff y Johnson describen este concepto según nuestra propia experiencia, mediante las vivencias de los humanos, es decir, a través del uso de las categorías humanas conceptuales, puesto que, en la Lingüística, los significados de las oraciones y de las palabras no son solamente estructuras abstractas, sino que en muchas ocasiones se desarrollan a partir de nuestras experiencias (Barcelona y Valenzuela, 2011, p.19).

Así lo demuestra Lakoff en su trabajo titulado *The Contemporary Theory of Metaphor*: “Most basic abstract concepts, such as causation or time, or quantity originate in our bodily experience of spatial relations”³(1993, p.19).

³ La mayoría de los conceptos abstractos básicos, como causalidad, tiempo o cantidad, se originan en nuestra experiencia corporal de las relaciones espaciales [traducción propia].

Linguistic Meaning

Este principio está basado en la teoría del *Linguistic Meaning*, la cual plantea que no existe una realidad universal para todos los seres humanos, sino que somos nosotros con nuestras habilidades y experiencias individuales, los que creamos una realidad y un significado lingüístico independientes del resto (Barcelona y Valenzuela, 2011, p.20). Varios autores lo reflejan en algunos de sus trabajos, como Michael J. Reddy en su clásico ensayo titulado *The Conduit Metaphor. A Case of Frame Conflict in our Language About Language* en el cual plantea lo siguiente: “Meanings do not exist independently from the people that create and use them”⁴ (1993, p.20).

Asimismo, Lakoff tuvo un posicionamiento similar sobre el *Linguistic Meaning* en su trabajo *Women, Fire and Dangerous Things* (1987) contraponiéndose al *Linguistic Objectivism*: “There is not an objective reality independent of human cognition”⁵ (1987, p.20).

En este mismo libro, Lakoff plantea que a pesar de que el *Linguistic Meaning* no dependa necesariamente del resto de estructuras lingüísticas, si es cierto que suelen encontrarse de manera conjunta: “The primary function of language is to convey meaning. A grammar should therefore show as directly as possible how parameters of form are linked to parameters of meaning”⁶(1987, p.583).

Por otro lado, está un concepto que caracteriza a este principio conocido como *blueprint*, el cual se podría definir como “la base de cualquier sistema de comunicación humana”. Por tanto, se considera esencial su existencia para el correcto desarrollo del lenguaje, junto al *Non-Objectivism*. Algunos autores como Fillmore, Lakoff y Langacker apoyan esta idea: “Blueprints that activate the conceptual structures that we have formed in our minds, but have no inherent meanings in themselves”⁷ (1996, pp.208-209).

⁴ Los significados no son independientes de las personas que los crean y los usan [traducción propia].

⁵ No existe una realidad objetiva independiente de la cognición humana [traducción propia].

⁶ La función principal del lenguaje es transmitir significado. Por lo tanto, la gramática debería mostrar cómo se vinculan los parámetros de forma con los de significado [traducción propia].

⁷ Planos que activan las estructuras conceptuales que hemos formado en nuestras mentes, pero que no tienen significados inherentes en sí mismos [traducción propia].

2.2. Principales tendencias de la Lingüística Cognitiva

En este apartado se presentan las principales tendencias de la Lingüística Cognitiva, desde la Gramática Constructiva y las redes léxico-semánticas, entre las que se encuentran la polisemia, la metáfora, la metonimia y el *blending*, hasta el *Task-Based Language Teaching*.

Gramática Constructiva

La Gramática Constructiva se podría considerar una nueva forma de concebir el lenguaje. Esta gramática parte del principio de que una *construction* es la unidad básica del lenguaje, y a su vez, en esta *construction* algunos criterios a nivel formal (como la morfología, fonología y sintaxis, entre otros) aparecen ligados a unos criterios a nivel de significado (Barcelona y Valenzuela, 2011, p.23).

En este aspecto, la fonología tiene una función importante en esta concepción de la gramática, puesto que puede tener gran influencia en una oración a nivel gramatical.

Barcelona y Valenzuela consideran que en una oración interrogativa del tipo: *Tony wear a tie?* (2011, p.23), el patrón de entonación se encuentra ligado a una serie de rasgos a nivel morfosintáctico. Por ello, es muy relevante llevar a cabo una entonación adecuada o asociada para que se considere una oración gramatical. Por el contrario, si no existe una concordancia entre el sujeto y el verbo, la oración pasaría a ser agramatical. En el caso del ejemplo en cuestión, esta oración se consideraría agramatical por no contener una entonación asociada.

Sin embargo, si la entonación cambiara, su significado y gramaticalidad también, por lo que la misma oración se transformaría en *Tony wears a tie?*⁸ (Barcelona y Valenzuela, 2011, p.23).

La Gramática Constructiva comúnmente adopta un enfoque de *weak-compositionality*, es decir, en este caso, el significado del “todo” puede relacionarse con los significados de sus diferentes “partes”, pero siempre respetando el significado de la construcción misma (Barcelona y Valenzuela, 2011, p.24).

⁸ ¿Lleva Tony puesta una corbata? [traducción propia].

Por ejemplo, utilizando la construcción anterior de *What is X doing in Y?*⁹ (Barcelona y Valenzuela, 2011, p.23) se puede comprobar que las oraciones que incluyan esta construcción no se pueden interpretar de una manera completamente composicional, puesto que mediante el uso de esta construcción no estamos preguntando exactamente *¿What is someone/something doing?*¹⁰. En una oración como *What is that bird doing in my table?*¹¹, no se muestra acción como tal, sino que trata de activar una conversación convencional. Por lo tanto, esto explicaría que el propio significado debería estar adscrito a la construcción en su conjunto, en lugar de a los diferentes elementos que la forman.

Asimismo, la Gramática Constructiva también plantea un nuevo enfoque denominado *weak compositionality*. Este enfoque parte de la idea de que el significado de un “todo” puede estar relacionado con los diferentes significados de las “partes” que lo conforman, aunque siempre manteniendo el significado de la construcción inicial. Un ejemplo representativo de ello sería partir de la construcción *What is X doing in Y?*, y mediante el uso de la misma, aplicar una situación hipotética como *What is that bird doing in my table?*. En este caso, se puede analizar que la oración no refleja una acción en sí misma, sino que con el uso de la interrogación se trata de iniciar una conversación convencional. Por ello, este ejemplo reflejaría el planteamiento del enfoque en cuestión, el cual contempla que el significado debería de estar ligado a la construcción en su conjunto, en vez de a las diferentes partes que la forman (Barcelona y Valenzuela, 2011, p.23).

Adele Goldberg planteó la misma idea acerca de este enfoque: “the caused-motion meaning of some expressions arises from the syntactic configuration of certain elements, rather than from the meaning of the words instantiating the construction”¹² (1995, p.24).

Otro aspecto relevante de la Gramática Constructiva es que está basada en el uso. Esto quiere decir que las estructuras gramaticales no son innatas, sino que,

⁹ ¿Qué está haciendo X en Y? [traducción propia].

¹⁰ ¿Qué está una persona/un objeto haciendo? [traducción propia].

¹¹ ¿Qué está haciendo ese pájaro en mi mesa? [traducción propia].

¹² El significado del movimiento causado de algunas expresiones surge de la configuración sintáctica de ciertos elementos, más que del significado de las palabras que ejemplifican la construcción [traducción propia].

por el contrario, se desarrollan a partir de su uso dentro de un proceso denominado *conventionalization* o *entrenchment* (Barcelona y Valenzuela, 2011, p.25).

En este caso, Michael Tomasello hace uso del enfoque utilizado por los niños para explicar el aspecto gramatical detallado con anterioridad: “the way in which the language acquisition problem can be solved is assuming that children use a usage-based constructional approach”¹³ (2003, p.25).

Redes léxico-semánticas: La Polisemia

Uno de los estudios más rigurosos dentro del campo de la Lingüística Cognitiva ha sido el de la Polisemia Lingüística. Esta haría referencia a casos en los que un concepto pueda contener más de un único significado. Además, dentro del lenguaje, la polisemia es considerada de gran influencia, principalmente en áreas como la entonación, la sintaxis o la morfología (Barcelona y Valenzuela, 2011, p.26).

En relación a la teoría de la Polisemia Lingüística, el ejemplo más representativo es el de la polisemia preposicional. Concretamente, Claudia Brugman es considerada una de las grandes pioneras dentro de este campo, sobre todo en lo que respecta al análisis de la preposición *over*. A parte de Brugman, esta preposición también ha sido muy estudiada por otros autores para dar forma a esta teoría, entre los que destacan Lakoff, Dewell y Tyler Evans.

De hecho, durante el estudio de la preposición *over*, la propia Brugman consideró que esta tenía más de un significado, por lo que se llegó a considerar una preposición polisémica (Barcelona y Valenzuela, 2011, p.26).

¹³ La forma en la que se puede resolver el problema de la adquisición del lenguaje es asumiendo que los niños utilizan un enfoque constructivo basado en el uso [traducción propia].

En la siguiente tabla se muestran de una forma más esquemática y mediante ilustraciones diferentes significados que puede aportar dicha preposición:

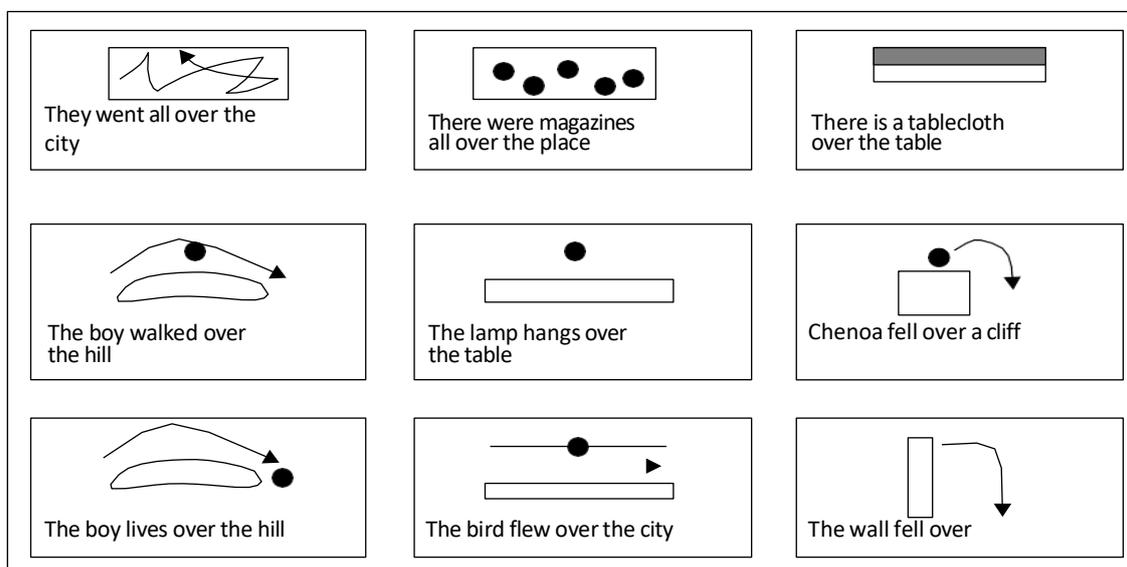


Figura 1. Nota. Una serie de escenas espaciales activadas por los distintos significados de la preposición *over*. Adaptado de *An Overview of Cognitive Linguistics* (p.26), por A. Barcelona y J. Valenzuela, 2011, University of Córdoba and University of Murcia.

Metáfora, metonimia y *blending*

Las figuras retóricas de la metáfora y la metonimia son consideradas dentro de la Lingüística Cognitiva proyecciones mentales o *mappings*; es decir, se tratarían de unas experiencias que creamos en nuestra mente de forma inconsciente (Barcelona y Valenzuela, 2011, p.27).

Entre los distintos estudios realizados en torno a la metáfora, el más destacado fue llevado a cabo por Lakoff en el año 1987. Su estudio sobre la metáfora *Love is a journey* se centraba en dos dominios centrales (*love* y *journey*), a partir de los cuales creaba oraciones metafóricas dentro de esta temática basada en “el amor como un viaje” (Barcelona y Valenzuela, 2011, p.27).

De hecho, el propio Lakoff explicaba esta metáfora de una forma muy precisa y concreta: “This mapping transfers a large number of aspects (attributes, entities and propositions) from the experiential domain of journeys to the experiential

domain of emotions, and specifically to the domain of love”¹⁴(1993, pp.206-209).

Los *mappings* a los que hace referencia Lakoff se pueden desarrollar dando lugar a los *ontological submappings*. Estos parten del *source domain* o “dominio de origen” (en forma de acciones, objetos, personas, etc), proyectándose posteriormente en sus correspondientes dentro del *target domain* o “dominio de destino” (Barcelona y Valenzuela, 2011, p.28). Los ejemplos que se muestran a continuación reflejan la función de estos *ontological submappings* en la metáfora *Love is a journey*:

- 1) Los enamorados corresponden a los viajeros (Barcelona y Valenzuela, 2011, p.28).
- 2) Los planes que comparten dentro de su relación corresponden a los destinos comunes a los que acudirán a lo largo de su viaje (Barcelona y Valenzuela, 2011, p.28).
- 3) Los problemas o dificultades que puedan aparecer en su relación hacen referencia a los obstáculos o dificultades que se puedan encontrar durante su viaje (Barcelona y Valenzuela, 2011, p.28).

Además de los *ontological submappings*, también existen los denominados *epistemic submappings*, los cuales realizan las mismas proyecciones que los primeros, sin embargo, estos estructuran una situación hipotética aplicada a la realidad (Barcelona y Valenzuela, 2011, p.28).

En este caso, en la metáfora *Love is a journey*, los *epistemic submappings* aparecen representados en una situación hipotética en la cual una pareja durante el trayecto de su viaje ha tenido un problema o inconveniente (se podría tratar de una avería en el coche o malas condiciones en su alojamiento, entre otros). Para solucionarlo, la pareja trataría de resolver esa dificultad, de manera que pudieran seguir su viaje con normalidad (Barcelona y Valenzuela, 2011, p.28). Por tanto, esta situación se trataría de un paralelismo con un problema real dentro de una relación de pareja, seguido de las actuaciones más usuales para paliarlo.

¹⁴ Este mapeo transfiere una gran cantidad de aspectos desde el dominio experiencial de los viajes al dominio experiencial de las emociones, y específicamente al dominio del amor [traducción propia].

Por otro lado, con respecto al concepto de la metonimia, el propio Lakoff lo definió de esta manera: “A cognitive mechanism whereby one experiential domain is partially understood in terms of another experiential domain included in the same common experiential domain”¹⁵ (1987, pp.78-80). En relación a esta definición aportada por Lakoff, existe un ejemplo muy utilizado por este autor y su compañero Mark Johnson para explicar de forma comprensible el concepto de la metonimia. El ejemplo en cuestión parte de un caso supuesto denominado *Washington is insensitive to the needs of the people* (Barcelona y Valenzuela, 2011, p.29). En este caso, aplicando los elementos de la definición anterior, el *experiential domain* hace referencia a los Estados Unidos, mientras que *the other experiential domain* o *subdomain* se refiere a las instituciones políticas que representan al país en cuestión.

Asimismo, a pesar de existir diferencias entre ambas figuras retóricas, comparten algunas similitudes. Así lo propuso McNeill, indicando que, además de expresarse de forma verbal, estas figuras también se pueden transmitir o expresar mediante otros medios así expuestos: “Metaphors and metonymies are often not verbalized, but can be expressed through gestures or other non-verbal communicative systems”¹⁶ (1992, p.29).

Para finalizar este apartado, cabe mencionar la teoría de la integración conceptual o más comúnmente conocida como *blending*. Según Fauconnier, esta teoría se define atendiendo a aspectos como los siguientes: “A recent tendency in cognitive linguistics which subsumes metaphor and metonymy as special cases of more general mental mapping mechanisms”¹⁷ (1994, p.29).

Además, esta teoría explica profundamente y concreta las diferentes funciones de la metáfora y la metonimia, sobre todo dentro del área del discurso. Por otro lado, al ser un concepto más abstracto, resulta de gran utilidad el uso de ciertos

¹⁵ Un mecanismo cognitivo mediante el cual un dominio experiencial se entiende parcialmente en términos de otro dominio experiencial incluido en el mismo dominio experiencial común [traducción propia].

¹⁶ Las metáforas y las metonimias no suelen estar verbalizadas, pero se pueden expresar mediante gestos u otros sistemas comunicativos no verbales [traducción propia].

¹⁷ Una tendencia reciente en la lingüística cognitiva que subsume la metáfora y la metonimia como casos especiales de mecanismos de mapeo mental más generales [traducción propia].

ejemplos prácticos para su comprensión. En este caso, un ejemplo muy característico del *blending*, conocido como *boat race* o *regatta*, plantea de una manera más clara y detallada el funcionamiento de dicha teoría (Fauconnier y Turner, 2003, p.58). En este punto, este ejemplo parte de una situación hipotética inicial basada en un catamarán que parte de San Francisco hacia Boston en 1993 tratando de realizar el trayecto a mayor velocidad que un barco de vela, el cual hizo el mismo recorrido en el año 1853.

Asimismo, la revista sobre navegación *Latitude 38* aportó la siguiente información acerca del acontecimiento:

As we went to press, Rich Wilson and Bill Biewenga were barely maintaining a 4.5 day lead over the ghost of the clipper *Northern Light*, whose record run from San Francisco to Boston they're trying to beat. In 1853, the clipper made the passage in 76 days, 8 hours¹⁸ (1993, p.100).

A partir de este ejemplo, se pueden observar dos eventos bien diferenciados. Por un lado, el trayecto del barco de vela en 1853, y, por otro lado, el trayecto del catamarán en 1993.

Partiendo de la información expuesta en la revista, se trataría de una carrera única entre el catamarán y el "fantasma" del barco de vela. Asimismo, aplicando algunos de los elementos más característicos del *blending*, se encontrarían una serie de correspondencias. En primer lugar, los dos trayectos que corresponden a dos *mental spaces* o espacios mentales, entre los que se encuentran ciertas características relevantes de dicho trayecto, como el viaje en su conjunto, los puntos de partida y llegada, el período de tiempo del viaje y el barco y sus diferentes posiciones (Fauconnier y Turner, 2003, p.58).

En segundo lugar, los dos trayectos comparten un plano esquemático de navegación común (el trayecto de San Francisco a Boston), denominado *generic space*.

De hecho, el *blending* consiste en relacionar los dos *inputs* descritos, y, por consiguiente, proyectarlos en un *fourth mental space*, también denominado

¹⁸ Rich Wilson y Bill Biewenga apenas mantenían una ventaja de 4 días y medio sobre el fantasma del barco de vela *Northern Light*, cuyo récord de recorrido desde San Francisco a Boston están tratando de batir. En 1853, el barco de vela realizó la travesía en 76 días y 8 horas [traducción propia].

blended space (Fauconnier y Turner, 2003, pp.58-59).

En la siguiente imagen, este concepto se refleja de una manera más esquematizada:

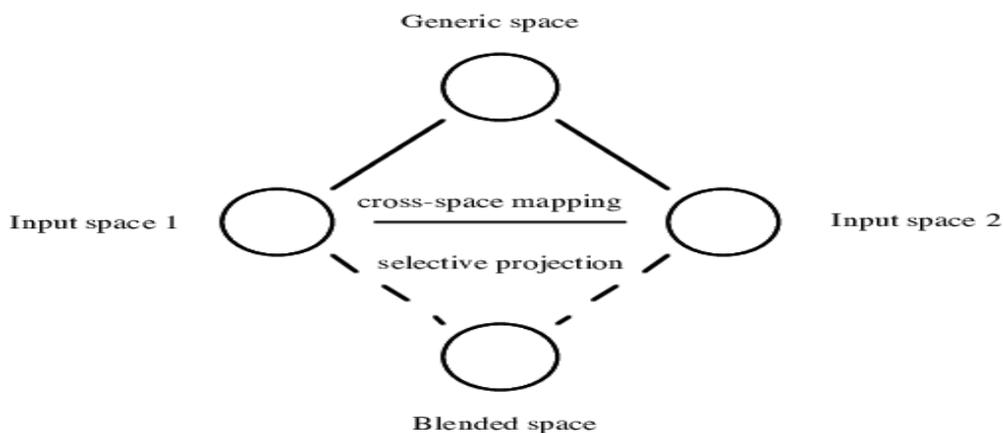


Figura 2. Nota. En esta imagen se representa el concepto de *blending* a través del esquema del *four-space model*. Adaptado de *Conceptual Blending, Form and Meaning* (p.59), por G. Fauconnier y M. Turner, 2003, Recherches en communication.

Dentro del *blended space*, se encontrarían los dos barcos, los cuales parten de San Francisco en el mismo día, pero en años diferentes.

Por otro lado, este *blended space* permanece ligado a estos *inputs* a través de los *mappings*, a partir de los cuales se pueden deducir ciertas conclusiones al respecto. En relación a este caso concreto, se puede deducir que el catamarán navega con mayor velocidad que el barco de vela, debido a ciertos datos aportados con respecto a su duración (*maintaining a 4.5 day lead over*¹⁹). Incluso, también se podrían deducir o interpretar las emociones de los tripulantes del catamarán, dependiendo del progreso de la carrera (Fauconnier y Turner, 2003, p.59).

***Task-Based Language Teaching* y su perspectiva histórica**

Fue precisamente entre los años 1970 y 1980 cuando surgió el movimiento denominado *Communicative Language Teaching*. Su objetivo principal era utilizar el enfoque por tareas para la enseñanza de segundas lenguas.

¹⁹ Manteniendo una ventaja de 4 días y medio sobre [traducción propia].

De hecho, el *Task-Based Language Teaching*, centrado en la subdivisión en “partes” de la lengua en cuestión para un mejor aprendizaje de la misma, surgió a partir de este movimiento (Im Sio Kei y Lei Ngan Lin, 2020, p.14).

Desde los inicios de este movimiento ha existido una búsqueda creciente del método comunicativo dirigido a la enseñanza de segundas lenguas. Keith Johnson explicó el desarrollo de este método de una forma muy concreta y detallada: “the student is placed where he may need to use language not yet taught in order to activate the ability to search for circumlocutions when the appropriate language item is not known”²⁰ (1982, p.15).

De esta manera, Johnson pretendía reflejar una mayor relevancia del aspecto comunicativo al aprender una segunda lengua con respecto a aspectos gramaticales, entre otros de la misma índole.

Fue a partir del año 1960 cuando comenzaron a desarrollarse investigaciones acerca del proceso de adquisición de una segunda lengua. Dichos estudios demostraron que este proceso se caracterizaba por ser gradual y muy lento. En relación a estos datos, el lingüista Stephen Krashen planteó que para demostrar una correcta competencia en una segunda lengua se considera necesaria una previa adquisición de la misma (Im Sio Kei y Lei Ngan Lin, 2020, p.15).

En efecto, Krashen define el concepto de *acquisition* de este modo: “the subconscious process identical in all important ways to the process children utilize in acquiring their first language”²¹ (1985, p.1).

Precisamente, dicho concepto desembocó en el *Natural Approach*, desarrollado por los lingüistas Krashen y Terrell en 1983. Además, este enfoque se encuentra estrechamente relacionado con el *Task-Based Language Teaching*, debido a que comparten un mismo principio basado en centrar el aprendizaje de una segunda lengua en el significado y en la *incidental acquisition* a través de tareas y actividades específicas (Im Sio Kei y Lei Ngan Lin, 2020, p.15).

²⁰ Se coloca al estudiante en un lugar donde se pueda necesitar utilizar un lenguaje que aún no se le ha enseñado para activar la capacidad de buscar circunloquios cuando no se conoce el elemento lingüístico apropiado [traducción propia].

²¹ El proceso subconsciente idéntico al proceso que los niños utilizan al adquirir su primera lengua [traducción propia].

2.3. Desarrollo de las destrezas orales en inglés según el MCERL

Antes de comenzar a desarrollar la información siguiente, cabe resaltar que en el MCERL²² se presentan una serie de actividades centradas en competencias lingüísticas diversas, como las descritas a continuación, que fomentan el desarrollo de las destrezas orales de los aprendientes de una segunda lengua.

Actividades de comprensión: Comprensión Oral

La comunicación oral abarca desde la comunicación en vivo y cara a cara hasta la comunicación remota y /o grabada. Como resultado, también incorpora las modalidades visogestual y audiovocal. El término “comprender a un/a interlocutor/a” (como participante en una interacción) no está incluido en la categoría de comprensión unidireccional. Este método se basa en gran medida en una metáfora de círculos concéntricos, que abarca desde los papeles de participante, destinatario/a y testigo en una interacción o conversación, hasta los propios de un espectador/a en una presentación o conferencia. También, se han creado unas escalas centradas en la comprensión de conversaciones entre un grupo de personas, así como aquellas centradas en la comprensión de presentaciones y conferencias. A estas mismas, se añaden nuevos medios como anuncios e instrucciones, y documentos orales y grabaciones. Y, en una escala independiente, se encuentran los medios de televisión, cine y vídeos, más enfocados en la comprensión audiovisual (MCERL, 2020, p.60).

Actividades de expresión: Expresión Oral

La expresión oral se identifica a través de tres macrofunciones (la evaluativa, la transaccional y la interpersonal) y dos géneros textuales específicos (realizar anuncios y hablar públicamente). Asimismo, se encuentra la escala de monólogo sostenido, que pone su foco en tres ámbitos diferentes. En primer lugar, el monólogo sostenido centrado en describir experiencias, en el cual se hace uso de narraciones y descripciones principalmente. En segundo lugar, el monólogo sostenido centrado en realizar una argumentación, dentro de una discusión, debate o conversación normal. Y, en tercer lugar, el monólogo sostenido centrado en dar o intercambiar información (MCERL, 2020, p.73).

²² Los datos incluidos en este apartado han sido recogidos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (*Companion Volume*).

Actividades de interacción: Interacción Oral

La interacción oral comprende: “desde la interacción hablada hasta la signación en directo” (MCERL, 2020, p.84). En este caso, las escalas se organizan a través de tres macrofunciones, la interpersonal, la transaccional y la evaluativas, junto a un conjunto de géneros textuales específicos. Cada una de las escalas comienzan con la comprensión de un interlocutor/a. De hecho, el término interlocutor/a hace referencia a la persona con la que se conversa de manera directa en un diálogo. Como se ha mencionado previamente, la metáfora de las escalas dentro del ámbito de la comprensión oral, se trata de una serie de círculos concéntricos. Sin embargo, en esta situación, nosotros como hablantes estamos en el centro de estos círculos, es decir, el aprendiente y/o el/la usuario/a mantiene una interacción activa con el/la interlocutor/a. Con respecto al resto de escalas, la interpersonal se centraría en la conversación, la evaluativa, en discusiones formales e informales (por ejemplo, en reuniones y con amigos, respectivamente), así como en la colaboración de un proyecto para conseguir un objetivo y la transaccional en el intercambio de información, la obtención de bienes y servicios, la realización de entrevistas y el uso de las telecomunicaciones (MCERL, 2020, p.84).

Actividades de mediación

La mediación abarca varios aspectos, que a pesar de diferir entre sí, también comparten algunas características en común. Por ejemplo, en una situación de mediación existe una menor preocupación por las ideas, necesidades o formas de expresión propias. Asimismo, otro aspecto bastante relevante es un buen desarrollo de la inteligencia emocional, o disposición para ello, puesto que la figura del mediador se caracteriza por ser suficientemente empático/a hacia los diversos estados y puntos de vista del resto de participantes dentro del acto comunicativo.

Para desarrollar una correcta mediación intermodal e interlingüística, se considera esencial poseer tanto la competencia social y cultural, como la plurilingüe. De hecho, esto justificaría la gran dificultad por separar completamente ambos tipos de mediación.

Con respecto a las escalas de mediación, estas se dividen en tres grupos, los cuales reflejan maneras concretas en las que la mediación tiende a desarrollarse.

En primer lugar, la mediación de textos, que centra su foco en transmitir a otro hablante el contenido de un texto específico al cual este no puede acceder debido a las barreras semánticas, técnicas, culturales o lingüísticas. En segundo lugar, la mediación de conceptos, centrada en facilitar a otros hablantes el acceso a un conocimiento y conceptos concretos, especialmente, si por ellos mismos no son capaces. Igualmente, este tipo de mediación conforma un aspecto fundamental de la tutorización, la formación y la enseñanza y el trabajo y aprendizaje colaborativos. Y, en tercer lugar, la mediación de la comunicación, que trata de agilizar y adaptar la comprensión y la comunicación, de forma que se adecúen a los diferentes puntos de vista (socioculturales, intelectuales y/o sociolingüísticos) de cada aprendiente (MCERL, 2020, pp.104-105).

2.4. ¿Qué dice la LOMLOE sobre el desarrollo de las destrezas orales?

De acuerdo con el Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC, 2022, p.1), se establece que:

Las competencias específicas de la materia de Lengua Extranjera en la Educación Secundaria Obligatoria suponen una progresión con respecto a las adquiridas durante la Educación Primaria, que serán el punto de partida para esta nueva etapa, y se desarrollarán a partir de los repertorios y experiencias del alumnado. Esto implica una ampliación y una profundización en las actividades y estrategias comunicativas de comprensión, producción, interacción y mediación, entendida en esta etapa como la actividad orientada a explicar conceptos y simplificar mensajes con el fin de facilitar la comprensión mutua y de transmitir información (BOC, 2022, p.215).

El contenido de las competencias es el siguiente:

La Competencia 1:

Comprender e interpretar el sentido general y los detalles más relevantes de textos expresados de forma clara y en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias como la inferencia de significados, para responder a necesidades comunicativas concretas (BOC, 2022, p.217).

La Competencia 2: “Producir textos originales, de extensión media, sencillos y con una organización clara, usando estrategias tales como la planificación, la compensación o la autorreparación, para expresar de forma creativa, adecuada y coherente mensajes relevantes y responder a propósitos comunicativos concretos” (BOC, 2022, p.218).

La Competencia 3: “Interactuar con otras personas con creciente autonomía, usando estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a propósitos comunicativos concretos en intercambios respetuosos con las normas de cortesía” (BOC, 2022, p.219).

La Competencia 4: “Mediar en situaciones cotidianas entre distintas lenguas, usando estrategias y conocimientos sencillos orientados a explicar conceptos o simplificar mensajes, para transmitir información de manera eficaz, clara y responsable” (BOC, 2022, p.219).

La Competencia 5: “Ampliar y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando de forma crítica sobre su funcionamiento y tomando conciencia de las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas” (BOC, 2022, p.220).

La Competencia 6: “Valorar críticamente y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando y compartiendo las semejanzas y las diferencias entre lenguas y culturas, para actuar de forma empática y respetuosa en situaciones interculturales” (BOC, 2022, p.221).

3. Objetivos y Metodología

En los siguientes apartados, se desarrollarán los objetivos de este trabajo y la metodología utilizada.

3.1. Objetivos

El primer objetivo se centra en la revisión de las aportaciones de la Lingüística Cognitiva que presentan un avance en el aula de inglés de secundaria atendiendo al desarrollo de las destrezas orales de sus estudiantes.

El segundo objetivo se centra en analizar de forma crítica y a partir de una revisión bibliográfica, los aspectos destacables de los artículos seleccionados.

3.2. Metodología

Para la elaboración de la revisión bibliográfica se ha llevado a cabo una búsqueda de artículos académicos. Esta búsqueda ha tenido lugar en los buscadores de *Google Scholar* y *Google Chrome*, desde los cuales se han extraído los tres artículos seleccionados para elaborar la revisión bibliográfica.

4. Revisión bibliográfica

Se realizará un análisis de tres artículos académicos relacionados con la temática principal para la elaboración de la revisión bibliográfica.

Los artículos seleccionados para esta revisión son:

El primer artículo, *Improving Speaking Fluency in a Task-Based Language Teaching Approach: The Case of EFL Learners at PUNIV-Cazenga* (2017), de Gabriel Albino, y publicado en *Sage Open Journal*. El segundo artículo, *The Effect of Using Task-Based Learning in Teaching English on the Oral Performance of the Secondary School Students* (2014), de Ali Alsagheer A. Hasan, y publicado en *International Interdisciplinary Journal of Education*. Y, el tercer artículo, *The Use of Mind Mapping Strategy to Improve Students' Speaking Skill* (2022), de Maruf Nurrisal, Wintarsih y Rimayani, y publicado en *E-Journal UNIBBA*.

La revisión bibliográfica de cada artículo se dividirá en dos subapartados; la Lingüística Cognitiva como herramienta para el desarrollo de las destrezas orales en el aula de inglés y aspectos destacables del artículo.

4.1. *Improving Speaking Fluency in a Task-Based Language Teaching Approach: The Case of EFL Learners at PUNIV-Cazenga*

Uno de los estudios sobre el enfoque del *Task-Based Language Teaching* lo llevó a cabo en el año 2017 Gabriel Albino en *Improving Speaking Fluency in a Task-Based Language Teaching Approach: The Case of EFL Learners at PUNIV-Cazenga*.

Este estudio parte de dos preguntas de investigación:

Pregunta nº 1: “How can the EFL learners at PUNIV-Cazenga improve their speaking fluency in the TBLT approach?”²³ (Albino, 2017, p.4).

Pregunta nº 2: “What are the learners’ perspectives on being taught with the TBLT approach?”²⁴ (Albino, 2017, p.4).

Mientras que la primera pregunta de investigación facilita a los alumnos progresar en lo que respecta al nivel de sus destrezas orales en su L2 (inglés), la segunda se centra en evaluar la manera mediante la cual los estudiantes perciben la asignatura de inglés en términos generales, así como la mejora en el nivel de sus destrezas orales en la L2, después de haber sido instruidos a través del *TBLT approach*.

Los participantes del estudio son un grupo de 40 estudiantes seleccionados al azar, de entre los 360 alumnos de 9º grado del instituto *PUNIV-Cazenga*. Entre ellos, 22 pertenecen al género masculino y 18, al género femenino, y tienen edades comprendidas entre los 16 y 18 años (Albino, 2017, p.4).

Como materiales principales, se utilizaron las *audio-recorded picture descriptions* y *audio-recorded interviews*. Estos se usaron para valorar el progreso de los alumnos en su L2 en lo que respecta a sus destrezas orales, así como para reflejar sus opiniones acerca del *TBLT approach* (Albino, 2017, p.4).

Las *audio-recorded picture descriptions* son las grabaciones de las descripciones que hacen los estudiantes sobre una serie de imágenes aportadas por la cuarta edición del libro de texto *Headway Elementary* de los autores *Soars & Soars* (2011).

Las grabaciones se llevaron a cabo antes y después del *TBLT approach*. Durante estas, los estudiantes debían elegir una de entre dos imágenes del libro de texto, y describirla según su punto de vista acerca de la misma. Durante la grabación, se trataba de analizar la pronunciación de las palabras, las pausas, las auto correcciones, los titubeos como *eh* o *erm*, etc (Albino, 2017, pp.4-5).

²³ ¿Cómo mejoran los estudiantes de inglés como lengua extranjera su fluidez al hablar mediante el uso del enfoque por tareas? [traducción propia].

²⁴ ¿Cuáles son las opiniones de los estudiantes al ser instruidos mediante el enfoque por tareas? [traducción propia].

Las *audio-recorded interviews* son las grabaciones de una serie de entrevistas realizadas por el profesor a los estudiantes acerca de su opinión personal sobre el enfoque del *Task-Based Language Teaching* para la mejora de las destrezas orales en inglés. Estas entrevistas tuvieron lugar en un aula vacía, con una duración de 30 minutos. Además, sus participantes fueron 7 estudiantes de 9º grado, seleccionados al azar (Albino, 2017, p.5).

Cuando se dio comienzo a las entrevistas, no se siguió una estructura concreta, ya que lo que se pretendía era que los estudiantes pudieran expresar con libertad cualquier perspectiva acerca del *TBLT approach*. Todas las entrevistas comenzaban con una pregunta inicial, siguiendo este modelo: “How do you compare your learning in these lessons with your previous learning?” (Albino, 2017, p.5)²⁵. Después de esta, se elaboraban otras preguntas atendiendo a las perspectivas y comentarios del estudiante acerca del tema en cuestión. Otro aspecto a valorar es que los estudiantes utilizaron su L1 (en este caso, el portugués) para responder a las diferentes cuestiones de su profesor, de forma que se pudieran expresar con mayor fluidez.

A lo largo del estudio, se examinaron las descripciones y las entrevistas de los estudiantes para la posterior recopilación de los resultados.

En las descripciones se transcribieron los discursos de los estudiantes. En consecuencia, esto contribuyó a realizar una comparativa de la precisión léxica y gramatical, tanto antes como después de utilizar el enfoque del *Task-Based Language Teaching* (Albino, 2017, pp.5-6). Asimismo, las entrevistas de los estudiantes fueron transcritas manualmente y posteriormente compartidas con ellos para revisar que los textos se asemejaban a su discurso. Por consiguiente, las transcripciones se tradujeron del idioma de origen de los estudiantes al inglés (Albino, 2017, p.6).

²⁵ ¿Qué diferencias observas en tu aprendizaje durante estas clases en comparación con tu aprendizaje previo? [traducción propia].

La Lingüística Cognitiva como herramienta para el desarrollo de las destrezas orales en el aula de inglés

Gabriel Albino destaca como la principal aportación de la Lingüística Cognitiva el uso del *Task-Based Language Approach* en el aula de inglés, ya que este enfoque utiliza aspectos que aportan conocimiento lingüístico (el uso de tareas interactivas que motiva a los estudiantes a comunicarse en su L2), además de desarrollar algunas capacidades cognitivas en el estudiantado, entre las que destaca el razonamiento. Esta capacidad cognitiva se desarrolla a partir del uso de tareas comunicativas cotidianas, en las cuales el estudiante debe razonar ciertas ideas en su segunda lengua para tomar decisiones.

Este enfoque metodológico se implementó durante 8 semanas, en la clase de los viernes, con una duración de 60 minutos.

Los temas centrales que se usaron a lo largo de las tareas fueron: “shopping, ordering a meal, locating a line on an underground map, buying tickets for travel, booking a hotel, eating in a restaurant and calling a taxi”²⁶ (Albino, 2017, p.5).

Las tareas se dividen en tres partes, atendiendo a cada tema de manera individual; las partes 1 y 2 corresponden a la primera sesión, mientras que la parte 3 corresponde a la segunda sesión. A continuación, se muestra la estructura seguida con el tema de *shopping*, como una representación de la forma en la que se desarrollaron las sesiones (Albino, 2017, p.5).

Parte 1 (Sesión 1). La clase se dividió en pequeños grupos de cuatro estudiantes, y se propusieron las siguientes instrucciones:

Grupo A. Deben imaginarse una situación hipotética en la que van a un supermercado y elaborar una lista de 15 productos que desean comprar (Albino, 2017, p.5).

Grupo B. Este grupo se encarga de cumplir una función similar a la de los trabajadores de un supermercado, con el objetivo de establecer un canal de comunicación entre ambos grupos (Albino, 2017, p.5).

²⁶ Ir de compras, pedir comida, localizar una línea en un mapa de metro, comprar tickets para viajar, reservar un hotel, comer en un restaurante y llamar a un taxi [traducción propia].

Parte 2 (Sesión 1)

Grupo A. Este grupo no tiene suficiente dinero para comprar todos los productos de su lista, por lo que deben eliminar algunos de ellos. En el grupo, deben discutir cuáles son los productos menos útiles para ellos (Albino, 2017, p.5).

Grupo B. Una vez recibida la lista del grupo A, este grupo decide los precios correspondientes a cada producto. Para ello, deben utilizar su L2 para tomar una decisión final (Albino, 2017, p.5).

Parte 3 (Sesión 2). Los miembros del grupo A preguntan al grupo B acerca de los precios de sus productos. El grupo A puede realizar las preguntas pertinentes siguiendo esta estructura: “How much is/are...?”²⁷(Albino, 2017, p.5). Por otro lado, el grupo B pregunta al grupo A sobre el método de pago seleccionado para realizar la compra, siguiendo esta estructura: “How would you like to pay? Cash or credit card?”²⁸ (Albino, 2017, p.5).

En este caso, partiendo de la metodología utilizada en esta actividad, se puede observar que el uso del *Task-Based Language Learning* fomenta el trabajo cooperativo, así como el desarrollo de las destrezas orales en inglés de los estudiantes. Por un lado, el trabajo cooperativo se refleja en la distribución de los estudiantes en los grupos A y B para llevar a cabo la tarea en cuestión. Además, esto supone que los estudiantes deban tomar una serie de decisiones a nivel grupal, como la asignación de roles (cliente o vendedor), así como la elección del vocabulario y de la gramática pertinentes para la elaboración de los diálogos. Por otro lado, el desarrollo de las destrezas orales en inglés se promueve a lo largo de toda la actividad, puesto que son los propios estudiantes los que deben elaborar su propio guion partiendo del vocabulario y la gramática adquiridos en su L2, para ponerlo en práctica oralmente con posterioridad.

Aspectos destacables del artículo

Partiendo de los resultados del estudio, estos representan en su mayoría los avances que presenta el *Task-Based Language Teaching* con respecto al desarrollo de las destrezas orales de los estudiantes del instituto *PUNIV-Cazenga*, en Luanda. Estas mejoras hacen referencia a aspectos relacionados

²⁷ ¿Cuál es el precio del producto o de los productos? [traducción propia].

²⁸ ¿Cómo le gustaría pagar? ¿En efectivo o en tarjeta? [traducción propia].

con la calidad del discurso y el correcto uso de la gramática, los *fillers* y los *mental processes* (Albino, 2017, p.6).

El autor sostiene que en los estudios realizados se ha podido observar que el discurso en estos estudiantes ha progresado, principalmente con respecto a su velocidad y fluidez. Por tanto, estos resultados demuestran que el uso del enfoque por tareas en una segunda lengua ayuda a los estudiantes a mejorar la calidad en su discurso (Rohani, 2011, pp.85-102), e incluso hará que se expresen de una manera más fluida en contextos reales.

Asimismo, los resultados también resaltan la *grammatical accuracy*, es decir, el correcto uso y control de la gramática. Esto se observa en la frase *This picture, eh, had two persons*²⁹ (Albino, 2017, p.7) frente a la frase *The picture is showing us two people talking*³⁰ (Albino, 2017, p.7).

Por otro lado, un aspecto destacable es el uso de los *fillers* en el discurso. Estos son coloquialmente conocidos como “palabras de relleno”, las cuales son utilizadas a modo de pausa en el discurso. Mientras que en el momento previo a la instrucción (*Before teaching*) los fillers *eh* y *ah* son utilizados como pausas largas, en el proceso posterior a la instrucción (*After teaching*), se utilizan como pausas cortas para mantener el ritmo del discurso (Albino, 2017, p.7).

Y, como último aspecto a destacar, cabe mencionar el uso de los *mental processes* en el proceso de *After teaching*, entre los que se encuentran las formas verbales de *It means* y *I think*, entre otras (Albino, 2017, p.7).

Del mismo modo, los resultados del estudio fueron muy positivos, ya que los estudiantes valoraron el gran avance en el desarrollo de las destrezas orales en inglés.

De esta misma manera lo manifestaba el *Learner 1* durante su entrevista:

Teacher: “How do you compare your learning in these lessons with your previous learning?”³¹ (Albino, 2017, p.7).

²⁹ Esta imagen, eh, tenía dos personas [traducción propia].

³⁰ Esta imagen nos muestra a dos personas hablando [traducción propia].

³¹ Profesor: ¿Qué diferencias observas en tu aprendizaje durante estas clases en comparación con tu aprendizaje previo? [traducción propia].

Learner 1: “Teacher, I cannot compare my previous lessons with these lessons. These lessons encouraged me to talk. I hardly said things in English before, but in a very short time, I can already say something”³² (Albino, 2017, p.7).

Teacher: “What are some of the things that you can say?”³³ (Albino, 2017, p.7).

Learner 1: “I know how to buy travel tickets in English, order food in a restaurant, etc”³⁴ (Albino, 2017, p.8).

El *Learner 2* manifestó positivamente que las tareas realizadas durante las clases le aportaron un mayor conocimiento de vocabulario:

I have to say that these classes were very useful. Eh mainly in the development of vocabulary. Before, I was afraid of speaking because my vocabulary was very limited. At this time, I do not talk much, but these classes gave me a lot of improvement and encouragement to speak ³⁵(Albino, 2017, p.8).

Por tanto, se puede considerar que el *Task-Based Language Learning*, según los estudios realizados, aporta habilidades lingüísticas en el discurso de los estudiantes del instituto *PUNIV-Cazenga*, como la fluidez y el desarrollo de estructuras léxicas y gramaticales en la L2, así como funciones cognitivas enfocadas en el razonamiento y la creatividad a través de situaciones comunicativas diversas utilizadas en el aula de inglés.

4.2. *The Effect of Using Task-Based Learning in Teaching English on the Oral Performance of the Secondary School Students*

El artículo, *The Effect of Using Task-Based Learning in Teaching English on the Oral Performance of the Secondary School Students*, publicado por Ali Alsagheer A.Hasan en 2014 se centra en investigar el impacto del *Task-Based Language Learning* en la enseñanza del inglés para el desarrollo de las destrezas orales de los estudiantes de 2º curso de Educación Secundaria, en el instituto *Al-Fat-h*, de la ciudad de Abha, en Arabia Saudita (Hasan, 2014, p.251).

³² Estudiante 1: Profesor, no puedo comparar mis clases previas con estas. Estas clases me han motivado a hablar. Antes, difícilmente me podía expresar en inglés, pero, en poco tiempo, he sido capaz de expresar algunas cosas [traducción propia].

³³ Profesor: ¿Cuáles son algunas de las cosas que puedes decir? [traducción propia].

³⁴ Estudiante 1: Soy capaz de comprar tickets en inglés para un viaje, pedir comida en un restaurante, etc [traducción propia].

³⁵ He de decir que estas clases me han resultado muy útiles, sobre todo en lo que respecta la mejora del vocabulario. Anteriormente tenía miedo de hablar porque mi vocabulario era muy limitado. Actualmente, no suelo hablar demasiado, pero estas clases me han ayudado y motivado a comunicarme de forma oral [traducción propia].

Este estudio parte de cuatro preguntas de investigación:

Pregunta nº1: “What is the effect of a task-based language learning program in teaching English as a foreign language on the secondary students’ oral English performance?”³⁶ (Hasan, 2014, p.253).

Pregunta nº2: “What is the effect of a task-based language learning program in teaching English as a foreign language on the secondary students’ oral English performance in a one-way monologue represented in speech making overall test?”³⁷ (Hasan, 2014, p.254).

Pregunta nº3: “What is the effect of a task-based language learning program in teaching English as a foreign language on the secondary students’ oral English performance in a two-way dialogue represented in a live face to face interview?”³⁸(Hasan, 2014, p.254).

Pregunta nº4: “Is there any statistically significant difference between mean scores of the experimental group subjects on the post testing of their oral performance in the one-way monologue and the two-way dialogue tests?”³⁹(Hasan, 2014, p.254).

El estudio se realizó sobre dos unidades de la colección de libros *English for Saudi Arabia*. Estas dos unidades fueron incorporadas junto a las técnicas del *Task-Based Language Teaching*, y, asimismo, fueron instruidas al grupo experimental.

Los materiales utilizados en el estudio fueron la guía del profesor (*Teacher’s Guide*) y el libro de actividades del estudiante (*Student Activity Book*).

La guía del profesor tiene como función principal proporcionar a los docentes de inglés información e instrucciones relevantes para enseñar las unidades

³⁶ ¿Cuál es el impacto del aprendizaje basado en tareas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el discurso de los estudiantes de secundaria? [traducción propia].

³⁷ ¿Cuál es el impacto del aprendizaje basado en tareas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el discurso de los estudiantes de secundaria a partir de un test en formato de monólogo? [traducción propia].

³⁸ ¿Cuál es el impacto del aprendizaje basado en tareas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el discurso de los estudiantes de secundaria a partir de una entrevista en formato de diálogo? [traducción propia].

³⁹ ¿Existe alguna diferencia significativa entre las puntuaciones medias del diálogo y del monólogo del grupo experimental? [traducción propia].

seleccionadas mediante el uso de las técnicas del *Task-Based Language Teaching*. Esta guía incluye los objetivos de cada clase, las actividades de cada unidad, guías didácticas flexibles y ejercicios para la evaluación, así como algunos modelos de respuestas de ejercicios específicos (Hasan, 2014, p.259).

El libro de actividades del estudiante incluye dos unidades que se seleccionaron y reestructuraron de acuerdo con las técnicas del *Task-Based Language Learning*.

Los instrumentos de evaluación fueron un examen oral (en el que se incluían un monólogo y un diálogo) junto a una rúbrica de evaluación, elaborada por el investigador (Hasan, 2014, p.254).

Por otra parte, la estructura de la clase de inglés con el enfoque del *Task-Based Language Learning* se dividió en las siguientes fases: *pre-task phase*, *during task phase*, *post-task phase* y *feedback and evaluation*.

En la *pre-task phase*, el profesor introduce la temática que va a presentar en la clase a los estudiantes. En esta fase, es muy importante que el profesor revise que los estudiantes comprenden correctamente las instrucciones de la tarea en cuestión (Hasan, 2014, p.259).

En la *during task phase*, los estudiantes realizan la tarea en parejas o en pequeños grupos, dependiendo de la magnitud de la misma. En este caso, el profesor tiene el rol de monitor, y se encarga de promover un ambiente de participación entre los estudiantes (Hasan, 2014, p.259).

En la *post-task phase*, los estudiantes presentan sus tareas al resto de la clase. El profesor actúa de presidente, y se encarga de decidir el orden de presentación de las tareas (Hasan, 2014, p.259).

Por último, en la fase de *feedback and evaluation*, el profesor discute con la clase sobre el éxito de la tarea y propone sugerencias para mejorarla. Del mismo modo, también elaborará un *feedback* del contenido y la forma de cada una de las tareas, así como una evaluación final de las mismas (Hasan, 2014, p.259).

La Lingüística Cognitiva como herramienta para el desarrollo de las destrezas orales en el aula de inglés

La muestra de este estudio consiste en dos clases completas, para representar al grupo experimental y al grupo de control del 2º curso de secundaria del instituto *Al-Fat-h Secondary School* (Hasan, 2014, p.259).

Este nivel está constituido por 44 estudiantes (23 de ellos en el grupo experimental y 21 en el grupo de control). A los estudiantes seleccionados para el estudio se les asignó un colegio gubernamental específico atendiendo a su localización geográfica, con independencia de su nivel adquirido o estatus socioeconómico (Hasan, 2014, p.260).

En este caso, el autor aborda su estudio partiendo del uso del *Task-Based Language Learning*, como principal aportación de la Lingüística Cognitiva para el desarrollo de las destrezas orales en el aula de inglés de los estudiantes de 2º curso del instituto *Al-Fat-h Secondary School*. Por un lado, este enfoque aporta un conocimiento lingüístico al estudiantado, en lo que respecta al uso de una segunda lengua a lo largo de una serie de actividades en el aula, en las que la comunicación oral es un factor esencial para su desarrollo, como es el caso de los test realizados al inicio y al final del estudio. Por otro lado, promueve el desarrollo de algunas capacidades cognitivas en el estudiantado, entre las que destacan la memoria, la atención y la percepción, las cuales son fundamentales para la correcta elaboración de las tareas establecidas (*a pre-task and two post-tasks*), y, en consecuencia, lograr los objetivos del estudio.

Previamente a la enseñanza del *Task-Based Language Learning* con el grupo experimental, se administró un test oral a ambos grupos en formato de *pre-test*, cuyos resultados demostraron que no existían diferencias estadísticas entre ambos grupos.

Posteriormente, se comenzó a utilizar el enfoque del *Task-Based Language Learning* con el grupo experimental, mientras que el grupo de control recibió una instrucción basada en las metodologías tradicionales de enseñanza, a partir de la guía del profesor (Hasan, 2014, p.260).

Después de haber sido sometidos al proceso de enseñanza anterior, un test oral fue administrado al grupo experimental y de control. A partir de los resultados del

mismo, se realizó una comparativa entre ambos para comprobar la eficacia del *Task-Based Language Learning* en el desarrollo de las destrezas orales durante el aprendizaje de una segunda lengua.

En base a los datos analizados por el investigador del estudio y un profesor del instituto *Al-Fat-h*, estos contribuyeron a evaluar los test orales de los estudiantes, con la ayuda de una rúbrica (Hasan, 2014, p.260).

Partiendo de la metodología utilizada en este estudio, cabe destacar una serie de aspectos:

En primer lugar, el uso de una *pre-task* al inicio del estudio y una *post-task* al final, facilitan el trabajo a los investigadores en el momento de analizar el desarrollo de las destrezas orales de los estudiantes, tanto antes como después de haber sido sometidos a este proceso de enseñanza.

En segundo lugar, debemos mencionar la distribución de la clase en dos grupos de estudio; el grupo experimental y el grupo de control. La división de la clase en estos grupos posibilita analizar con mayor precisión cuál de las dos metodologías de enseñanza (metodología tradicional o el enfoque por tareas) tiene un impacto más positivo y enriquecedor en lo que respecta al desarrollo de las destrezas orales en inglés de los estudiantes.

En tercer lugar, cabe resaltar el uso de una rúbrica con el objetivo de calificar las diferentes destrezas (*grammar, pronunciation, vocabulary, comprehension and fluency*) presentes en los discursos de los estudiantes. De esta manera, una vez calificados los resultados de las destrezas, los investigadores serán capaces de evaluar el nivel adquirido de cada una de ellas, lo cual resultará muy relevante para plantear mejoras en lo que concierne a la enseñanza de una segunda lengua a partir del *Task-Based Language Learning*.

Aspectos destacables del artículo

En primer lugar, partiendo de los resultados del *one-way monologue post-test*, realizado por el grupo experimental y el grupo de control, se puede observar que es el grupo experimental el que ha obtenido una puntuación media mayor (Hasan, 2014, p.260).

Este resultado responde positivamente a la primera pregunta de investigación (*What is the effect of a task-based language learning program in teaching English as a foreign language on the secondary students' oral English performance?*) ya

que la implementación del *Task-Based Language Teaching* en la enseñanza de las destrezas orales en inglés ha demostrado tener un efecto positivo en el grupo experimental, a diferencia del grupo de control, el cual obtuvo una puntuación media menor en la prueba (Hasan, 2014, p.261).

Con respecto a la segunda pregunta de investigación (*What is the effect of a task-based language learning program in teaching English as a foreign language on the secondary students' oral English performance in a one-way monologue represented in speech making overall test?*), los resultados del *two-way dialogue post-test*, realizado por el grupo experimental y el de control, se muestran nuevamente favorables para el grupo experimental, ya que su puntuación media es mayor que la puntuación media relativa al grupo de control. Por ello, en este caso, se vuelve a constatar la relevancia del uso del *Task-Based Language Learning* en la enseñanza del inglés para el buen desarrollo de las destrezas orales de los estudiantes (Hasan, 2014, p.261).

Atendiendo a la tercera pregunta de investigación (*What is the effect of a task-based language learning program in teaching English as a foreign language on the secondary students' oral English performance in a two-way dialogue represented in a live face to face interview?*), los resultados del *one-way monologue* y del *two-way dialogue post-tests*, realizados por el grupo experimental, demuestran que el *one-way monologue test* fue la prueba que obtuvo una puntuación media mayor. Esta diferencia de resultados puede deberse a que en los *one-way monologue tests*, los estudiantes tratan algún tema en concreto sin la existencia de ninguna intervención o interrupción externa (Hasan, 2014, p.261).

Sin embargo, en los *two-way dialogue tests*, los estudiantes suelen ser interrumpidos para elaborar algunos puntos del tema tratado. Incluso, en ocasiones, se les realiza preguntas inesperadas, las cuales pueden causarles alguna distracción (Hasan, 2014, p.261).

Por otro lado, durante la investigación, se planteó a los estudiantes que expresaran sus opiniones acerca del uso del *Task-Based Language Learning* en

el aula de inglés. La gran parte de sus apreciaciones al respecto fueron muy positivas, e incluían referencias a la ayuda tan beneficiosa que supuso la implementación del *Task-Based Language Learning* en el aula de inglés para el desarrollo de sus destrezas orales. De hecho, los comentarios más repetidos se centraron en la oportunidad que este nuevo enfoque les había otorgado para practicar el trabajo cooperativo en el aula de inglés, a la vez que se comunicaban de forma oral entre sus compañeros (Hasan, 2014, p.261).

Por todo ello, después de los estudios realizados, se puede concluir que el uso del *Task-Based Language Learning* en el aula de inglés del instituto *Al-Fat-h Secondary School*, ha demostrado aportar una mejora considerable en el nivel de las destrezas orales de los estudiantes, en gran parte debido a la estructuración de las clases en actividades cooperativas, en las cuales cada estudiante ha tenido la oportunidad de demostrar sus habilidades comunicativas en la L2 con sus compañeros. Además, a diferencia de las metodologías de enseñanza tradicionales, este novedoso enfoque motiva al estudiantado a participar en el aula a través de tareas prácticas y llamativas, y no meramente memorísticas.

4.3. *The Use of Mind Mapping Strategy to Improve Students' Speaking Skill*

The Use of Mind Mapping Strategy to Improve Students' Speaking Skill (Maruf Nurrizal, Wintarsih y Rimayani, 2022) se centra en el uso del *Mind Mapping* en la clase de inglés del instituto *SMP Baleendah* en Indonesia para el desarrollo de las destrezas orales de los estudiantes del 2º curso de secundaria (Nurrizal, Wintarsih y Rimayani, 2022, p.1).

El concepto de *Mind Mapping* ha sido definido por múltiples autores. En *The Ultimate Book of Mind Mapping*, Buzan define este concepto exponiendo lo siguiente: "Mind mapping is the easiest way to put information inside your brain and to take information out of your brain – it is a creative and effective mean of note taking that literarily maps out your thoughts"⁴⁰ (2005, p.13).

⁴⁰ *Mind mapping* se considera un medio sencillo para interiorizar información y exteriorizarla, además de caracterizarse por su creatividad y efectividad para proyectar nuestros pensamientos

Por otro lado, en *Mind Mapping Using Technology*, Salai lo define de la siguiente manera: “Mind mapping is a graphical tool for holistic thinking which supports the brain functions - mainly our memory, creativity, learning, and all additional thinking. It can be defined as a picture that describes our thinking with a lot of words”⁴¹ (2014, p.4).

La Lingüística Cognitiva como herramienta para el desarrollo de las destrezas orales en el aula de inglés

En este caso, la muestra utilizada en el estudio consiste en un grupo de 30 estudiantes del 2º curso de secundaria del instituto *SMP KP 1 Baleendah* en Indonesia (Nurrizal, Wintarsih y Rimayani, 2022, p.6).

Los instrumentos utilizados para la investigación fueron dos tests (*pre-test* y *post-test*), 3 *treatments*, un cuestionario final y una rúbrica para medir el nivel de las destrezas orales en inglés de los estudiantes.

Los autores proponen como principal aportación de la Lingüística Cognitiva, el uso del *Mind Mapping* en el aula de inglés para el desarrollo de las destrezas orales del estudiantado. Por una parte, esta novedosa estrategia aporta a los estudiantes habilidades lingüísticas, entre las que destaca la comunicación oral en una segunda lengua, puesto que la finalidad de las tareas realizadas durante el estudio se centra en desarrollar las destrezas orales mediante el trabajo cooperativo y las exposiciones orales. Por otra parte, el uso del *Mind Mapping* promueve la activación de algunas capacidades cognitivas en los estudiantes, como la atención, la memoria y el razonamiento, que son clave para la correcta elaboración de los mapas mentales y su posterior representación al resto de la clase, así como para la realización del cuestionario final, en el cual el estudiante debe razonar las preguntas expuestas para responder adecuadamente.

Primero, tuvo lugar el *pre-test*, cuya función principal fue medir el nivel de las destrezas orales de los estudiantes. En el mismo, cada estudiante debía hablar enfrente de su clase durante 2 minutos acerca de sus mejores amigos (*talk about*

[traducción propia].

⁴¹ *Mind mapping* es un instrumento gráfico que promueve el pensamiento holístico y que apoya funciones mentales como la memoria, la creatividad y el aprendizaje, entre otras. Se podría definir como una imagen que describe nuestro pensamiento con un gran número de palabras [traducción propia].

your best friends). La mayoría de los estudiantes mezclaron el indonesio y el inglés durante su discurso. Sin embargo, algunos estudiantes que no eran capaces de hablar en inglés, realizaron su discurso completamente en indonesio (Nurrizal, Wintarsih y Rimayani, 2022, p.11). Posteriormente, tuvieron lugar los *treatments*, en los cuales se implementó la estrategia del *Mind Mapping* en el aula de inglés.

En el primer *treatment*, el investigador expuso una serie de pautas para la realización de las pruebas. Primero, realizó una explicación sobre el texto descriptivo a los estudiantes, para que obtuviesen herramientas eficaces para la elaboración del discurso. Después, se les introdujo el concepto de *Mind Mapping*, mediante una descripción concisa acerca de su elaboración y funcionamiento (Nurrizal, Wintarsih y Rimayani, 2022, p.12).

Una vez finalizadas las explicaciones, se dividió a los estudiantes en grupos de entre 2 y 3 personas. En estos grupos, los estudiantes debían elaborar un *Mind Mapping* que se centra en aspectos importantes sobre ellos mismos (*talk about yourself*). Durante la elaboración del *Mind Mapping*, el profesor de inglés les aconsejaba en algunas cuestiones. Cuando cada grupo terminó su *Mind Mapping*, se lo mostraron y explicaron al resto de sus compañeros. Posteriormente, cada uno de los grupos expuso oralmente la representación en inglés de los aspectos más característicos de sus integrantes (Nurrizal, Wintarsih y Rimayani, 2022, p.12).

En el segundo *treatment*, el proceso llevado a cabo fue similar al anterior *treatment*. Desde su inicio, el profesor repitió la misma explicación acerca del texto descriptivo y el *Mind Mapping* para remarcar de nuevo los puntos clave para la correcta realización de la prueba. En este caso, la temática central se centraba en hablar sobre sus madres (*talk about your mother*). Este *Mind Mapping*, al igual que el anterior, fue presentado oralmente al resto de la clase por los grupos formados (Nurrizal, Wintarsih y Rimayani, 2022, p.13).

En el tercer *treatment*, el procedimiento llevado a cabo fue idéntico al que se utilizó en los anteriores *treatments*. No obstante, la temática central del *Mind Mapping* se centró en hablar de sus animales favoritos (*talk about your favourite animals*).

En el *post-test*, con el objetivo de evaluar el impacto de las pruebas anteriores en el desarrollo de las destrezas orales en inglés de los estudiantes, estos tuvieron que elaborar un *Mind Mapping* individualmente basado en la temática centrada en hablar de su familia (*talk about your family*). Después de su elaboración, presentaron al resto de la clase su *Mind Mapping*. Para la posterior recopilación y evaluación de los datos, su profesor se encargó de grabar cada una de las presentaciones (Nurrizal, Wintarsih y Rimayani, 2022, p.13).

Con posterioridad, los estudiantes rellenaron un cuestionario acerca de la eficacia de la implementación del *Mind Mapping* en el aula de inglés para el desarrollo del nivel de sus destrezas orales. Seguidamente, el profesor prosiguió a evaluar las distintas pruebas, mediante el apoyo de una rúbrica (Nurrizal, Wintarsih y Rimayani, 2022, p.13).

La metodología utilizada a lo largo de las pruebas anteriores, en la cual se ha puesto en práctica el uso de la estrategia del *Mind Mapping* para el desarrollo de las destrezas orales en inglés, ha demostrado tener un impacto positivo en los estudiantes. Así como se muestra en el *pre-test*, el nivel de inglés de los estudiantes era bastante básico inicialmente. A pesar de ello, se ha podido observar un gran avance en el desarrollo de las destrezas orales de los estudiantes a partir de la implementación del *Mind Mapping* en el aula. Esta estrategia ha supuesto que sean más críticos y creativos con sus ideas, de manera que la información reflejada en estos mapas sea considerada la más relevante para ellos. Como resultado, esto ha supuesto que interioricen mejor los aspectos clave de las temáticas en cuestión, y así, presenten un discurso caracterizado por la fluidez y la precisión gramatical y léxica.

Asimismo, la implementación de esta estrategia ha promovido un ambiente cooperativo en el aula, debido a la realización de las tareas por grupos. Esto ha generado en los estudiantes el desarrollo de unas aptitudes clave, entre las que destaca la habilidad comunicativa en una segunda lengua, para que sean capaces de enfrentarse a situaciones cotidianas en las que la lengua inglesa sea el principal instrumento de intercambio de información entre los hablantes.

Aspectos destacables del artículo

En este estudio se plantearon tres pruebas; un *pre-test*, 3 *treatments* y un *post-test*.

Los resultados del *pre-test* reflejaron que el número mínimo de puntos obtenidos fue de 10, mientras que el número máximo de puntos fue de 70. Además, 28 estudiantes de 30 demostraron no haber alcanzado la puntuación mínima establecida por el investigador después de la realización de la prueba. Por esta razón, se demostró que el nivel de las destrezas orales de los estudiantes del 2º curso de secundaria del instituto *SMP Baleendah* debía mejorar (Nurrizal, Wintarsih y Rimayani, 2022, p.12).

Por ello, el profesor decidió someter a los estudiantes a los *treatments*, para observar si a través de estas pruebas, y mediante la implementación del *Mind Mapping*, el nivel de las destrezas orales en inglés de estos estudiantes se pudiera ver mejorado.

Posteriormente, después de la realización del *post-test*, los estudiantes demostraron haber mejorado considerablemente el nivel de las destrezas orales en inglés, a pesar de obtener una puntuación inferior a la mínima establecida según el investigador. En este caso, la puntuación mínima fue de 30 puntos, mientras que la puntuación máxima fue de 85 puntos (Nurrizal, Wintarsih y Rimayani, 2022, p.14).

Con respecto a los resultados del cuestionario realizado por los estudiantes, se puede concluir que la mayor parte de ellos respondieron de manera positiva al uso del *Mind Mapping*. Estos estudiantes demostraron disfrutar aprendiendo inglés mediante esta novedosa estrategia de enseñanza, ya que esta les permitió ampliar su creatividad e imaginación, así como aprender el vocabulario de una manera más sencilla (Nurrizal, Wintarsih y Rimayani, 2022, p.21).

Por otro lado, también hubo opiniones negativas hacia la implementación del *Mind Mapping*, pero en menor medida que las opiniones positivas. Estos estudiantes consideraban que el *Mind Mapping* era algo complicado de comprender, lo cual les generaba confusión al hablar en inglés (Nurrizal, Wintarsih y Rimayani, 2022, p.21).

A partir de los resultados del estudio, se puede tomar en consideración que el uso del *Mind Mapping* en el aula de inglés del instituto *SMP Baleendah* ha tenido un impacto favorable en el estudiantado, puesto que el aprendizaje de una L2 mediante esta estrategia de enseñanza promueve el pensamiento crítico, el razonamiento y la creatividad durante su elaboración, a la vez que incentiva la comunicación oral en inglés de manera grupal e individual. De igual modo, esta novedosa metodología resulta de gran utilidad para la realización de múltiples tareas de distintos ámbitos, en las que se pretenda sintetizar la información más relevante de forma esquemática. Por esta razón, el *Mind Mapping* será una herramienta imprescindible para muchos de los estudiantes que la utilicen en su futuro académico y/o profesional.

5. Discusión

El primer artículo examinado es *Improving Speaking Fluency in a Task-Based Language Teaching Approach: The Case of EFL Learners at PUNIV-Cazenga*. La investigación se centra en el potencial del uso del *Task-Based Language Teaching* para el desarrollo de las destrezas orales en el aula de inglés de los estudiantes de 9º grado del instituto *PUNIV-Cazenga*.

Los resultados de la investigación indicaron que, en general, la instrucción de las clases de inglés a través del *Task-Based Language Teaching* han supuesto un gran avance en el desarrollo de las destrezas orales de los estudiantes, en comparación con los resultados de la instrucción a partir de la metodología tradicional, los cuales no fueron tan positivos.

Gabriel Albino considera que los resultados del estudio apoyan la implementación del *Task-Based Language Teaching* en el aula de inglés por parte de los profesores del instituto *PUNIV-Cazenga*. Esta implementación no significa que los profesores deban abandonar el plan de estudios que se siga en el centro, sino que, mediante la incorporación de esta metodología, los estudiantes aprendan el idioma de la misma forma que se espera que lo utilicen fuera del aula (Albino, 2017, p.9).

Algo que el autor considera que cabe señalar, para futuras investigaciones, es que, en primer lugar, se investigue más profundamente sobre otros sistemas educativos (más allá del perteneciente a Angola), para observar la variedad de resultados en lo que respecta al desarrollo de las destrezas orales de los alumnos mediante el enfoque del *Task-Based Language Teaching*; en segundo lugar, se considere comparar diversos enfoques del *Task-Based Language Teaching* centrados en el desarrollo de las destrezas orales de los estudiantes, más allá del enfoque perteneciente a los autores Long y Crookes (1992) y Ellis (2009), y, en tercer lugar, se incluyan opiniones de otros investigadores acerca del estudio de las destrezas orales, siendo preferiblemente hablantes nativos de inglés (Albino, 2017, p.9).

El siguiente artículo examinado es *The Effect of Using Task-Based Learning in Teaching English on the Oral Performance of the Secondary School Students*, el cual aborda el uso del *Task-Based Language Teaching* para el desarrollo de las destrezas orales en el aula de inglés de los estudiantes de 2º curso del instituto *Al-Fat-h* (Abha, Arabia Saudita).

Los resultados de la investigación indicaron que el uso del *Task-Based Language Teaching* en las clases de inglés ha supuesto un gran avance en el desarrollo de las destrezas orales de los estudiantes del grupo experimental, ya que este grupo fue el único en ser instruido a través del *Task-Based Language Teaching*, y, en consecuencia, el que obtuvo unos resultados más favorables, después de la realización de las *post-tasks*.

Ali Alsagheer A. Hasan considera que la implementación del *Task-Based Language Teaching* en la enseñanza de segundas lenguas para el desarrollo de las destrezas orales es relevante debido a las tareas utilizadas en el aula, que motivan al estudiantado a comunicarse oralmente, y, por tanto, plantea concienciar a los estudiantes de la importancia de la comunicación oral en una L2, así como promover unos programas de formación para profesores acerca del uso del *Task-Based Language Teaching* en el aula de inglés (Hasan, 2014, p.262).

Algo que el autor cabe señalar, para futuras investigaciones, es que se reconsidere el contenido del libro de texto del 2º curso de Educación Secundaria, con el objetivo de incluir en el mismo actividades que incluyan el enfoque del *Task-Based Language Learning* en el aula (Hasan, 2014, p.262).

Y, por último, el tercer artículo examinado es *The Use of Mind Mapping Strategy to Improve Students' Speaking Skill*.

Este artículo indaga en el potencial del uso del *Mind Mapping* para el desarrollo de las destrezas orales en el aula de inglés de los estudiantes del 2º curso de secundaria del instituto *SMP KP 1 Baleendah*, en Indonesia.

Los resultados del artículo indicaron que la instrucción de las clases de inglés a través de la estrategia del *Mind Mapping* han supuesto un gran avance en el desarrollo de las destrezas orales en inglés de los estudiantes del 2º curso del instituto *SMP KP 1 Baleendah*, en Indonesia.

Maruf Nurrizal, Wintarsih y Rimayani consideran que además de la implementación del *Mind Mapping* en el aula de inglés para el desarrollo de las destrezas orales de los estudiantes, es esencial que realicen actividades orales prácticamente a diario para mantener la fluidez y el dominio en el discurso (Nurrizal, Wintarsih y Rimayani, 2022, p.22).

Del mismo modo, los autores señalan que se debería ampliar el número de muestras utilizadas en el estudio para futuras investigaciones, así como el rango de niveles educativos y las actividades y/o tareas realizadas durante el mismo (Nurrizal, Wintarsih y Rimayani, 2022, p.22).

6. Conclusiones

Atendiendo a los principales principios y tendencias de la Lingüística Cognitiva, y contemplando lo establecido por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y la LOMLOE con respecto al desarrollo de las destrezas orales en

inglés, se ha demostrado que la Lingüística Cognitiva aporta una serie de beneficios en la enseñanza de la L2. Además, en los tres trabajos examinados se ha observado que los alumnos mejoran sus habilidades lingüísticas y cognitivas, destacando entre ellas la fluidez, la pronunciación, el razonamiento, la memoria y la atención.

Durante la revisión, se han tratado dos enfoques de enseñanza; el *Task-Based Language Teaching* y el *Mind Mapping*. Se ha puesto en práctica la implementación de estas aportaciones de la Lingüística Cognitiva en el aula de inglés de diferentes institutos de secundaria, con la finalidad de investigar si estas estrategias plantean una mejora en el desarrollo de las destrezas orales de los estudiantes.

A nivel general, las investigaciones reflejan que ambos enfoques tienen un impacto positivo en el estudiantado, en lo que respecta a su capacidad de comunicarse oralmente en su L2, a diferencia de otros grupos de estudiantes que siguieron las metodologías tradicionales de enseñanza.

Por lo tanto, estos estudios plantearían una forma de enseñanza en una segunda lengua alejada de los métodos más tradicionales, y dando paso a una metodología más activa e innovadora. En esta, la figura del profesor visto como una autoridad se transforma en un mero facilitador de información para el correcto desarrollo del estudiante, siempre que a este le resulte necesario, de manera que encuentre también un espacio para su creatividad y libre pensamiento durante el proceso de aprendizaje.

Aunque es todavía necesario realizar investigaciones que indaguen en mayor profundidad aspectos clave dentro de este ámbito, con el objetivo de incorporar las aportaciones de la Lingüística Cognitiva del *Task-Based Language Teaching* y el *Mind Mapping* en el aula de inglés de secundaria y en el sistema educativo actual, y más concretamente el relativo a la Comunidad Autónoma de Cantabria.

7. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Este trabajo fin de máster ha estado sujeto a unas limitaciones tanto de tiempo como de extensión, habiéndose ceñido a la revisión bibliográfica de los tres textos analizados. Por ello, esta investigación se muestra abierta a futuras líneas

de trabajo, como el estudio más profundo de otras aportaciones de la Lingüística Cognitiva aplicables a la enseñanza de idiomas, más allá del *Task-Based Language Teaching* y el *Mind Mapping*. Del mismo modo, sería recomendable ampliar la investigación hacia unos sistemas educativos diferentes a los ya revisados, lo que permitiría contrastar más eficazmente las ventajas e inconvenientes de estas metodologías de enseñanza.

8. Referencias

- Albino, G. (2017). *Improving Speaking Fluency in a Task-Based Language Teaching Approach: The Case of EFL Learners at PUNIV-Cazenga*. SAGE Open.
- Barcelona, A., & Valenzuela, J. (2011). *An Overview of Cognitive Linguistics*. University of Córdoba and University of Murcia.
- Bernárdez, E. (1999). *Some Reflections on the Origins of Cognitive Linguistics*. Journal of English Studies I, 9-27.
- Buzan, T. (2005). *The Ultimate Book of Mind Mapping*. HarperCollins Publisher.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of References for Languages: Languages, teaching, assessment – Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Recuperado de <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Ellis, J. M. (1993). *Language, Thought and Logic*. Northwestern University Press.
- Ellis, R. (2009). *Task-Based Language Teaching: Sorting Out the Misunderstandings*. International Journal of Applied Linguistics, 19, 221-246.
- Fauconnier, G. (1994). *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. Cambridge University Press.
- Fauconnier, G., & Mark, T. (2003). *Conceptual Blending, Form and Meaning*. University of California and Case Western Reserve University.
- Gobierno de Cantabria. (2022). *Real Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria*. Boletín Oficial de Cantabria, 142, 14227-1451. Recuperado de <https://www.boc.cantabria.es/boces/verBoc.action?idBoc=2022-142-001427>

- Goldberg, A. (1995). *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. University of Chicago Press.
- Hasan, A. (2014). *The Effect of Using Task-Based Learning in Teaching English on the Oral Performance of the Secondary School Students*. Sohag University and King Khalid University.
- Im Sio Kei, M., & Lei Ngan Lin, V. (2020). *Produção de Materiais Didáticos para o Ensino de PLE no context da China e Ásia-Pacífico*. Instituto Politécnico de Macau, 14-15.
- Johnson, K. (1982). *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Pergamon, Oxford.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. The University of Chicago Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman, London.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Human Mind*. The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1993). *The Contemporary Theory of Metaphor*. In A. Ortony, ed., *Metaphor and Thought*. Second edition. Cambridge University Press, 202-251.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford University Press.
- Long, M.H., & Crookes, G. (1992). *Three Approaches to Task-Based Syllabus Design*. *TESOL Quarterly*, 26(1), 27-56.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures Reveal About the Mind*. University of Chicago Press.

- Nurrizal, M., Wintarsih., & Rimayani. (2022). *The Use of Mind Mapping Strategy to Improve Students' Speaking Skill*. Bale Bandung University.
- Reddy, M.J. (1993). *The Conduit Metaphor. A Case of Frame Conflict in our Language about Language*. In A. Ortony, ed., 284-324.
- Rohani, S. (2011). *Impact of Task-Based Learning on Indonesian Tertiary EFL Students' Employment of Oral Communication Strategies*. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5(10), 85-102.
- Salai, D. (2014). *Mind Mapping Using Technology*. Czech Technical University.
- Soars, L., & Soars, J. (2011). *New Headway Elementary* (4th ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Mass., & Harvard University Press, London.
- Ungerer, F., & Schmid, H.J. (1996). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. Longman, London, 208-209.