

# Percepción de los profesores chinos de portugués como lengua extranjera sobre la enseñanza basada en tareas

Percepção de professores de português como língua estrangeira na China sobre o ensino baseado em tarefas

The perceptions of task-based teaching by Chinese teachers of Portuguese as a foreign language

[Qiuchen Deng](#)  [Sara Santos](#) 

## Destacados

Este estudio analizó las percepciones de los profesores sobre la enseñanza de idiomas basada en tareas.

Los profesores revelaron un conocimiento limitado de los supuestos metodológicos de este enfoque.

Los participantes creen que las tareas pedagógicas pueden fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos en el contexto chino.

## Resumen

Este estudio cuantitativo, basado en un cuestionario, pretendía investigar las percepciones de los profesores bilingües de China sobre la enseñanza del portugués como lengua extranjera basada en tareas. Se administró un cuestionario a veinticinco informantes. Los resultados mostraron que los profesores tenían un conocimiento limitado de los supuestos metodológicos de la enseñanza de lenguas basada en tareas, pero reconocían los beneficios de adoptar esta propuesta pedagógica para desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos. Se espera que este trabajo suponga una valiosa contribución a la reflexión sobre cuestiones relativas a la percepción de los profesores de idiomas en contextos asiáticos frente a los occidentales.

[Resumo](#) | [Abstract](#)

## Palabras clave

Portugués como lengua extranjera. Competencia comunicativa. Percepción de los profesores. Enseñanza basada en tareas.

Recibido: 17.11.2023  
Aceptado: 16.09.2024  
Publicado: 16.10.2024  
DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202451616>

## **| Introducción**

En el ámbito de la adquisición de segundas lenguas (ASL) en contextos instruccionales, la enseñanza de lenguas basada en tareas (ELBT) ha atraído la atención de investigadores y profesores por ser un enfoque que favorece el uso de actividades significativas (es decir, con un enfoque en el significado) para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes (Long 2015; 2016; Nunan, 2004; Ellis, 2003; Ellis et al., 2020). Estudios empíricos (Borro, 2022; Doughty & Williams, 1998; Ellis et al., 2019; Santos, 2023a) han demostrado que, al centrarse en la forma, el ELBT permite un aprendizaje reactivo y natural, es decir, la atención de los alumnos a determinados ítems lingüísticos se produce cuando surgen dificultades, con el fin de resolver problemas comunicativos. De esta forma, el ELBT respeta el currículo interno de los alumnos y sus capacidades de procesamiento, potenciando la adquisición de la lengua extranjera.

Aunque varios investigadores reconocen la validez del ELBT para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes (Ellis, 2003; 2009; Long, 2015; Nunan, 2004; Skehan, 2018; Van den Branden, 2006), este enfoque también ha sido criticado (Hadley, 2013; Littlewood, 2007; 2014; Swan, 2005). Considerando las diferentes posturas respecto al ELBT, Ellis et al. (2020) enumeran algunas de las críticas encontradas en la literatura. Por ejemplo, la selección de la tarea como unidad de análisis a la hora de diseñar el plan de estudios de un curso de lengua extranjera es considerada por algunos críticos como una cuestión problemática debido a la imprevisibilidad de la lengua utilizada por los alumnos al realizar la tarea (Bruton, 2002; Seedhouse, 2005). En la misma línea, el aprendizaje de la "nueva lengua" y el papel de la gramática son aspectos de debate entre defensores y detractores del ELBT, ya que, al ser una metodología que favorece el aprendizaje accidental, su eficacia es cuestionada por los defensores de enfoques más tradicionales. Sin rechazar el uso de tareas, los críticos defienden que deben considerarse una actividad complementaria para promover la fluidez (Swan, 2005), olvidando que diversos estudios (Gilbert, 2005; Malicka, 2014; 2018; Révész, 2011; Santos, 2018; 2021; 2023b) han demostrado que la realización de tareas facilita el desarrollo de la interlengua de los alumnos.

En contra de los argumentos de los críticos, Ellis et al. (2020) sostienen que el uso de tareas en el aula puede potenciar el desarrollo de un habla más compleja, correcta y fluida, y hacen hincapié en el papel del profesor en el ELBT: además de ser un facilitador, el profesor es también una fuente de input, y la exposición a input significativo es fundamental en el ELBT, especialmente para los alumnos menos competentes. Según Ellis et al. (2020) y Long (2016), muchas de estas críticas son "no cuestiones", ya que ignoran los resultados empíricos recientes relativos a los supuestos teóricos y metodológicos del ELBT. Sin embargo, estos defensores del ELBT reconocen la relevancia de algunos de los argumentos críticos esgrimidos contra el aprendizaje de una lengua extranjera con un enfoque basado en tareas. Una de las cuestiones teóricas más problemáticas de la bibliografía se refiere a la definición del constructo tarea. Dada la proliferación de definiciones encontradas,

puede resultar difícil llegar a una definición consensuada, entre otras cosas porque a veces la diferencia entre un ejercicio y una tarea pedagógica no está absolutamente clara (East, 2021; Ellis et al., 2020; Faez & Tavakoli, 2019; Khezlrou, 2022; Sasayama, 2022). En ELBT, el enfoque principal de la tarea pedagógica se ha asociado con el significado y el ejercicio presupone un enfoque en la estructura de la lengua (Sasayama, 2022). Sin embargo, esta distinción no es sencilla, ya que a veces una actividad puede parecer una tarea (por ejemplo, un *role-play* en un restaurante), pero se utiliza para que los alumnos practiquen estructuras (y vocabulario) que se han enseñado en un momento anterior de la lección (en la fase de presentación), por lo que no hay un objetivo comunicativo claro, sino sólo un objetivo lingüístico: el uso correcto de estructuras/lexicono previamente enseñados (East, 2021). Además de la dificultad para definir el concepto de tarea, el uso de la lengua materna (L1) en el aula y el contexto de adquisición de los alumnos también son aspectos que requieren especial atención a la hora de adoptar ELBT. En general, muchos profesores piensan que en un aula ELBT los alumnos no podrán utilizar su L1 (Carless, 2008) y algunos críticos consideran que en un enfoque basado en tareas se descuida la enseñanza de la gramática (Ellis et al., 2020; Long, 2016). Sin embargo, desde la perspectiva del ELBT, el uso moderado de la L1 de los alumnos puede facilitar la presentación de determinados elementos léxicos y/o gramaticales, así como ayudar a explicar los objetivos y resultados de la tarea. En cuanto al contexto de adquisición, Swan (2005) sostiene que la adopción de un enfoque estructuralista es importante en contextos sin exposición a la L2, en los que los alumnos dependen en gran medida de las lecciones para aprender la lengua. Partiendo del supuesto de que el aprendizaje explícito no se incorpora (o se descuida) en un programa de ELBT, la autora sostiene que, en contextos de adquisición débil, el aprendizaje sistemático y estructurado de elementos lingüísticos facilitará el desarrollo de la competencia comunicativa. En ELBT, la atención se centra en la forma, por lo que no se rechaza la posibilidad de que los ítems gramaticales y/o léxicos se "trabajen" explícitamente en el aula en determinadas situaciones. De hecho, Ellis (2009; 2017) subraya que el ELBT no es un enfoque monolítico y que la percepción de muchos profesores (y críticos) sobre sus presupuestos metodológicos es errónea y parte de diversas ideas equivocadas.

En la literatura, particularmente en el contexto asiático, el ELBT es visto con recelo por muchos profesores, ya que la falta de conocimiento de sus principios y procedimientos ha dado lugar a percepciones negativas con respecto a su utilidad/aplicabilidad en el aula (Ellis et al., 2020). Dado que la mayoría de las investigaciones realizadas hasta la fecha sobre las percepciones de los profesores acerca del ELBT se han centrado en el aprendizaje de la lengua inglesa, este estudio pretendía analizar las percepciones de los profesores de portugués como lengua extranjera (PLE) acerca del ELBT en China. Mediante un cuestionario, se realizó un análisis cuantitativo de las respuestas dadas por algunos profesores bilingües que trabajan en el contexto de la enseñanza universitaria de PLE en China. Este texto se divide en seis partes. La segunda parte es el trasfondo teórico: se presenta el concepto de tarea y los principios metodológicos del ELBT. En la tercera parte se revisa la bibliografía y se mencionan algunos estudios previos en el contexto asiático. A continuación, se describen las cuestiones metodológicas y,

en la penúltima parte, se presentan y discuten los resultados. Por último, se ofrecen unas observaciones finales, que incluyen algunas limitaciones del estudio y perspectivas para futuras investigaciones.

## **| Concepto de tarea y principios metodológicos del ELBT**

Como se ha mencionado, existen diversas definiciones del concepto de tarea en la literatura. Conscientes de esta diversidad, se adoptó para este estudio la definición propuesta por Ellis et al. (2020). Así, una tarea se define como un plan de trabajo en el que los estudiantes transmiten un mensaje utilizando sus propios recursos lingüísticos y no lingüísticos; la tarea implica, por tanto, la existencia de un vacío de información y el cumplimiento de un objetivo comunicativo claramente definido (Ellis et al., 2020, p. 10). Partiendo de esta definición, a continuación se exponen los diez principios metodológicos (PM) del ELBT propuestos por Doughty y Long (2003) y Long (2009; 2015; 2016).

Según Long (2015), estos principios están motivados teórica y empíricamente por la investigación en las áreas de ASL, psicología de la educación, filosofía de la educación, organización/gestión curricular, entre otras. De los diez principios metodológicos del ELBT propuestos por los autores mencionados, tres son originales del ELBT, a saber, "el uso de la tarea como unidad de análisis", "el *input* elaborado" y "el enfoque en la forma".

Según Doughty y Long (2003) y Long (2009; 2015; 2016), los diez PM de ELBT son:

1. Utilización de tareas como unidad de análisis
2. Promover el aprendizaje a través de la acción
3. *Input* elaborado
4. *Aporte de Input* enriquecedora
5. Fomentar el aprendizaje inductivo de expresiones
6. Centrarse en la forma
7. *Feedback* correctivo
8. Respeto por el currículo interno y los procesos de desarrollo del alumno
9. Fomentar el aprendizaje colaborativo
10. Enseñanza individualizada

El PM1 distingue la ELBT de otros enfoques comunicativos (enseñanza basada en tareas, enseñanza basada en contenidos, enseñanza de idiomas basada en competencias, etc.). En la enseñanza basada en tareas, por ejemplo, la lengua se considera un objeto y se descompone en diferentes elementos lingüísticos, que se presentan a los alumnos de forma aislada y que luego se espera que sinteticen. En la fase de producción, los alumnos realizarán tareas, pero el objetivo es memorizar y practicar las estructuras específicas trabajadas en la fase anterior. De hecho, en estos cursos basados en ítems, las tareas se incluyen en el programa como herramienta para desarrollar la competencia gramatical. En ELBT, el programa se planifica íntegramente en torno a tareas. La tarea es la unidad de análisis de todas

las fases. La PM1 cumple los requisitos de un enfoque analítico porque, al centrarse en el significado, los alumnos necesitan utilizar y experimentar con la lengua mientras realizan las tareas pedagógicas. El objetivo del ELBT es que los alumnos sean capaces de resolver problemas de la vida real utilizando la lengua meta mediante la realización de tareas.

La PM2 revela el estrecho vínculo entre acción y aprendizaje. La investigación ha demostrado que los conocimientos adquiridos en el proceso de pasar a la acción tienen más probabilidades de integrarse en la memoria a largo plazo (Li, 2010; Long, 2015; 2016). Las tareas pedagógicas utilizadas en las clases de ELBT se relacionan con las tareas objetivo (tareas del mundo real), exigiendo a los estudiantes que recurran a sus recursos lingüísticos para encontrar soluciones con el fin de facilitar la comprensión y la producción en lengua.

El *input* elaborado (PM3) se describe como una alternativa al *input* auténtico y al *input* simplificado (Long, 2015). El *input* auténtico (textos utilizados en la vida real) no se produce con fines didácticos, por lo que algunos textos pueden resultar complejos para los alumnos con niveles de competencia más bajos y, por tanto, requieren explicaciones explícitas por parte de los profesores (de modo que es posible que el aprendizaje a través de la comunicación dé paso al aprendizaje de reglas gramaticales). En cuanto al *input* simplificado, aunque es más fácil de entender que el *input* auténtico, elimina las características auténticas de los textos reales y los estudiantes pierden la oportunidad de aprender elementos lingüísticos desconocidos. A diferencia del *input* auténtico y del *input* simplificado, en la propuesta ELBT, el *input* elaborado es más apropiado en relación con las capacidades de procesamiento de los estudiantes, ya que conserva nuevos elementos léxicos y gramaticales y preserva el contenido semántico. Según Long (2015), el *input* elaborado consiste en añadir redundancia y regularidad (mediante la repetición, la paráfrasis, la provisión de sinónimos, etc.) a un texto auténtico, haciendo así el *input* comprensible.

La PM4 subraya la importancia de proporcionar un *input* rico. Para los estudiantes adultos que están lejos del entorno de la lengua meta, el gran problema es la falta de exposición a la lengua. Basándose en un análisis de las necesidades comunicativas de los estudiantes, el *input* rico ofrece numerosos ejemplos significativos de la lengua meta, de modo que los estudiantes puedan transferir lo que aprenden en clase a situaciones de la vida real. En conclusión, un *input* rico no solo incluye una mayor complejidad lingüística mediante el uso de textos elaborados, sino que también está relacionado con la calidad, la cantidad, la variedad, la autenticidad y la relevancia (Long, 2015).

En PM5, Long (2015) hace hincapié en las dificultades de los alumnos para aprender colocaciones. Por lo tanto, se anima a los estudiantes a memorizar algunas expresiones o colocaciones y reutilizarlas en situaciones nuevas y/o contextos diferentes. El enfoque en la forma (PM6), uno de los PM originales de ELBT, se basa en el supuesto de que, para resolver problemas comunicativos, los alumnos deben dirigir su atención a un elemento concreto de la lengua y a las relaciones entre forma, significado y función. Siguiendo esta perspectiva, la PM7

defiende el uso del *feedback* correctivo en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera, ya que se considera necesario en algunas situaciones y facilitador en otras, puesto que, durante la negociación del significado, el uso del *feedback correctivo* permite centrar la atención en la forma y el significado (Long, 2015). En consecuencia, dar *feedback* correctivo es una estrategia importante en ELBT.

En relación con el PM8, teniendo en cuenta los resultados de la investigación sobre el ASL, Long (2015) afirma que, como enfoque analítico, el ELBT beneficiará el aprendizaje al respetar el currículo interno y el proceso natural de desarrollo del lenguaje.

La PM9 se basa en estudios que reconocen el papel positivo del trabajo colaborativo y cooperativo en el aprendizaje de idiomas. El aprendizaje colaborativo fomenta la participación activa y la interacción de los alumnos, lo que permite negociar el significado y centrarse en la forma.

Por último, PM10 demuestra que ELBT es un enfoque centrado en el alumno, y que el diseño de un curso de idiomas debe partir de un análisis de las necesidades de los estudiantes y respetar su currículo interno y su desarrollo de procesamiento. Long (2015) reconoce el impacto de las diferencias individuales (objetivos, intereses, motivación, estilo cognitivo, estrategias de aprendizaje, aptitud y memoria de trabajo) en la adquisición de lenguas.

## **| Estudios previos en el contexto asiático**

Cuando se trata de aplicar ELBT en el contexto asiático, se han señalado varios retos, por lo que algunos autores han investigado las percepciones y actitudes de los profesores no nativos que enseñan una lengua meta. El estudio de Liu et al. (2021) reveló que la mayoría de los participantes, en este caso profesores de inglés en China, sentían presión psicológica al enfrentarse a nuevos problemas cuando utilizaban ELBT. Además, el estudio descubrió que el sistema de exámenes públicos se consideraba una de las principales razones que impedían la adopción de ELBT. Ye (2018) exploró las percepciones de los profesores de inglés sobre ELBT en las escuelas secundarias del suroeste de China y concluyó que los profesores identificaron varios problemas en la implementación de ELBT, a saber, limitaciones en los recursos didácticos y dificultades en los métodos de evaluación. En la investigación de Liu (2011), se encontraron muchas contradicciones entre el ELBT y la realidad actual en la enseñanza universitaria del inglés en China, y tanto los profesores como los estudiantes mostraron una falta de conocimiento sobre los principios metodológicos específicos y las formas de operacionalizar el ELBT. Además, las numerosas responsabilidades y la carga de trabajo de los profesores en China provocaron una pérdida de energía y motivación para invertir en la reforma de la práctica docente.

Se pueden encontrar otros estudios relevantes en otros países asiáticos. El estudio de Harris (2016), por ejemplo, analizó la implementación del ELBT en Japón. Se entrevistó a diez profesores que utilizaban este enfoque en sus clases, indagando



en sus motivaciones, creencias sobre las ventajas y desventajas del ELBT y acuerdo con las críticas que suelen hacerse a esta opción metodológica. Los resultados mostraron que los profesores reconocían la eficacia del ELBT para desarrollar la competencia comunicativa, así como la necesidad de adaptar el enfoque para principiantes o para alumnos que suelen estar más expuestos a estilos de aprendizaje pasivos. Jeon y Hahn (2006) distribuyeron 228 cuestionarios entre profesores de 38 centros de Corea del Sur y concluyeron que la mayoría de los encuestados tenía un nivel relativamente alto de comprensión de los principios del ELBT. Sin embargo, también se identificaron algunas opiniones negativas con respecto a la aplicación de ELBT en la práctica. En el estudio se enumeraban tres preocupaciones de los profesores: los alumnos implicados no se sentían seguros a la hora de realizar la tarea, los profesores no disponían de materiales adecuados y el tamaño de la clase era demasiado grande y podían producirse problemas de disciplina.

En la bibliografía, las ventajas del ELBT parecen estar más reconocidas en la enseñanza de lenguas extranjeras en los países y/o sociedades occidentales. East (2012) investigó las percepciones de veintisiete profesores neozelandeses y descubrió que muchos de ellos tenían un alto nivel de comprensión del ELBT y una actitud positiva hacia su aplicación. Según los profesores entrevistados por el investigador, el ELBT ayuda a desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, fomenta el equilibrio entre la fluidez y la corrección, y facilita la interacción y el desarrollo de la competencia.

Cabe señalar que la mayoría de los estudios citados se refieren a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En el área de la enseñanza del portugués como lengua extranjera (PLE), sólo se ha realizado un número relativamente pequeño de investigaciones en relación con la aplicación del ELBT, es decir, la enseñanza del portugués basada en tareas en el contexto chino. En el ámbito del PLE en China, no se ha encontrado ningún estudio relativo a las percepciones de los profesores sobre el ELBT. Se espera que este estudio pueda llenar este vacío y contribuir al desarrollo de la labor pedagógica de los profesores de PLE en China.

Mediante el uso de un cuestionario, este estudio cuantitativo pretende analizar las percepciones de los profesores chinos de PLE en China continental y Macao sobre ELBT, en un intento de responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Conocen los profesores de PLE de China que participaron en la encuesta los principios metodológicos del ELBT?
2. ¿Cuáles son las actitudes de los profesores de PLE en China (participantes en la encuesta) en relación al ELBT?
3. ¿Existen diferencias en las percepciones de los profesores (participantes en la encuesta) que enseñan en el interior de China *frente a* los que enseñan en Macao?

## **| Metodología**

Para alcanzar los objetivos de la investigación, se distribuyeron cuestionarios entre los profesores de PLE en el interior de China y Macao. En el campo de las ciencias sociales, los cuestionarios se utilizan ampliamente para conocer las percepciones de los informantes sobre un tema determinado. Brown (2001) define un cuestionario como cualquier herramienta escrita distribuida a los informantes con una serie de preguntas o afirmaciones ante las que deben reaccionar respondiendo a preguntas o seleccionando opciones. Aunque pueden realizarse en papel, en la actualidad los cuestionarios se administran y distribuyen cada vez más a través de plataformas *en línea*, lo que puede resultar ventajoso (por ejemplo, en términos de ahorro de tiempo y recursos o de garantía del anonimato de los participantes), pero también un reto (debido a la baja participación o a la escasa motivación para cumplimentar el cuestionario, por ejemplo) (Iwaniec, 2020).

Para la elaboración de las preguntas del cuestionario se siguieron las directrices de Dörnyei y Taguchi (2009). Los cuestionarios de Liu et al. (2021), Jeon y Hahn (2006) y Harris (2016) sirvieron de base para preparar el cuestionario que se aplicaría en este análisis cuantitativo, ya que los informantes también eran profesores que trabajaban en el contexto asiático. Los cuestionarios se distribuyeron *en línea* en portugués y chino (lengua materna de los informantes), evitando así cualquier problema o ambigüedad en la interpretación de las preguntas.

El cuestionario estaba dividido en tres partes: la primera incluía preguntas demográficas, como sexo, región, edad, años de docencia en PLE y asignaturas impartidas. La segunda parte estaba destinada a obtener información sobre los conocimientos de los profesores acerca del ELBT, e incluía once ítems (Q1 a Q11), que permitían calibrar el nivel de conocimiento de los profesores sobre los principios metodológicos del ELBT. La tercera parte contenía quince ítems (Q12 a Q26). Las respuestas se utilizaron para analizar las actitudes de los profesores hacia el ELBT. Los veintiséis ítems de la segunda y tercera parte del cuestionario se elaboraron en una escala *Likert* de cinco puntos (escalas de respuesta: 1= totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= no lo sé; 4= de acuerdo, 5= totalmente de acuerdo).

Antes de aplicar el cuestionario, se realizó un estudio piloto con la participación de cuatro profesores. Se realizó una encuesta previa para evaluar la viabilidad de los métodos de investigación seleccionados.

El cuestionario se administró a los profesores en línea. El cuestionario se insertó en una plataforma en línea -*Wenjuanxing*<sup>1</sup> - y se crearon un *link* y un código QR para el cuestionario. La invitación a rellenar los cuestionarios se realizó mediante el envío de correos electrónicos y mensajes de WeChat a varias universidades de distintas regiones del interior de China (para garantizar la representatividad geográfica) y a universidades de Macao (la Región Administrativa Especial de

---

1 *Wenjuanxing* es una plataforma china diseñada para distribuir cuestionarios, que en chino es 问卷星.



China, donde el portugués es lengua oficial). De los cuarenta y seis *correos electrónicos* enviados a profesores de las distintas universidades e institutos, sólo hubo once respuestas (24%). En cuanto a la plataforma *WeChat*, se enviaron diecisiete mensajes directamente a los profesores y se recogieron catorce cuestionarios, con una tasa de respuesta del 82,4%. En total, se validaron veinticinco cuestionarios.

Los participantes en este estudio fueron 25 profesores bilingües de PLE del interior de China y Macao que trabajaban en centros de enseñanza superior. La mayoría de los encuestados eran mujeres (88%), con edades comprendidas entre los 20 y los 39 años (92% de los informantes). Casi la mitad de los informantes (48%) tenía hasta cinco años de experiencia en la enseñanza de PLE; el 28% situaba su experiencia docente entre 6 y 10 años y el 24% decía tener entre 11 y 20 años de servicio.

Los informantes procedían de 14 instituciones de enseñanza superior, dos de Macao y doce del interior de China. La lista de instituciones de enseñanza superior figura en el Tabla 1.

**Tabla 1**

Distribución de los centros de enseñanza superior de los encuestados

| <b>Centros de enseñanza superior de los encuestados</b>                    | <b>Encuestados</b> |
|----------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| Universidad de Macao                                                       | 4 (16%)            |
| Universidad de Estudios Extranjeros de Tianjin                             | 3 (12%)            |
| Universidad Normal de Harbin                                               | 3 (12%)            |
| Universidad Politécnica de Macao                                           | 2 (8%)             |
| Universidad Jiaotong de este de China                                      | 2 (8%)             |
| Colegio de Estudios Extranjeros de Jiangxi                                 | 2 (8%)             |
| Universidad Jiaotong de Lanzhou                                            | 2 (8%)             |
| Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong                           | 1 (4%)             |
| Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai                        | 1 (4%)             |
| Instituto Chengdu de la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan | 1 (4%)             |
| Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an                           | 1 (4%)             |
| Universidad Normal de Hunan                                                | 1 (4%)             |
| Universidad Yuexiu de Zhejiang                                             | 1 (4%)             |
| Universidad de Estudios Extranjeros de Dalian                              | 1 (4%)             |
| <b>Total</b>                                                               | <b>25 (100%)</b>   |

Fuente: las autoras.

Los datos recogidos se procesaron con el programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versión 27.0 para *Windows*. El análisis estadístico incluyó métodos estadísticos descriptivos para responder a las dos primeras preguntas de la investigación. Se utilizaron medidas de tendencia central y de dispersión (medias, desviaciones estándar y frecuencias). La estadística inferencial se utilizó para investigar las diferencias entre los dos grupos de profesores (interior de China

frente a Macao), es decir, para responder a la tercera pregunta de la investigación. Se calculó la prueba T para muestras independientes.

## **Resultados y debate**

A continuación se presentan y discuten los resultados de las tres preguntas de investigación.

En relación con la primera pregunta de investigación, la Tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos de los datos recogidos en la dimensión "comprensión de los profesores sobre ELBT". Se muestran la media (*M*) y la desviación estándar (*DE*). Los ítems tres, cuatro, cinco y ocho obtuvieron un valor medio igual o superior a cuatro, lo que significa que los profesores estaban de acuerdo con las afirmaciones realizadas: el ELBT se reconocía como un enfoque centrado en el alumno con tres fases y que, mediante tareas contextualizadas en el mundo real, los alumnos debían ser capaces de actuar y utilizar el lenguaje de forma adecuada.

**Tabla 2**

Comprensión del ELBT por parte de los profesores (*N*=25)

| <b>Artículo</b>                                                                                                  | <b><i>M</i></b> | <b><i>DP</i></b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------------------|
| Q1. La tarea se centra principalmente en el significado.                                                         | 3.36            | 0.95             |
| Q2. La tarea tiene un objetivo comunicativo definido.                                                            | 3.96            | 1.02             |
| Q3. El ELBT es un enfoque centrado en el alumno.                                                                 | 4.00            | 1.04             |
| Q4. La tarea se centra en contextos del mundo real.                                                              | 4.44            | 0.51             |
| Q5. El ELBT incluye tres fases: pre-tarea, tarea y post-tarea.                                                   | 4.52            | 0.59             |
| Q6. El alumno puede utilizar recursos lingüísticos y no lingüísticos para realizar la tarea.                     | 3.96            | 1.17             |
| Q7. La tarea consiste en rellenar un vacío de información, razonamiento u opinión.                               | 3.44            | 1.29             |
| Q8. En ELBT, los alumnos deben ser capaces de actuar en la lengua, es decir, de utilizarla adecuadamente.        | 4.44            | 0.51             |
| Q9. En ELBT, el profesor no enseña gramática.                                                                    | 2.88            | 1.33             |
| Q10. En ELBT, el profesor no da <i>feedback</i> correctivo a los alumnos.                                        | 3.12            | 1.24             |
| Q11. En el ELBT, el <i>input</i> puede elaborarse, es decir, los textos auténticos pueden hacerse comprensibles. | 3.72            | 1.17             |

Nota: 1= totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= no lo sé; 4= de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo.

Fuente: las autoras.

En la Tabla 3 se analizan las frecuencias y los porcentajes relativos a las afirmaciones sobre la comprensión del ELBT. En respuesta al primer ítem, el 52% de los profesores opinó que la tarea se centraba principalmente en el significado. En la segunda afirmación, la mayoría de los profesores coincidía en que la tarea tenía un objetivo comunicativo definido, característica que se ha descrito en la bibliografía como uno de los criterios para definir el concepto de tarea. En cuanto a la relación entre la tarea y el mundo real (Q4), todos los profesores consideraron que la tarea se centraba en contextos del mundo real. Los resultados de los ítems tres y cinco sugirieron, respectivamente, que más de la mitad de los profesores

asocian el ELBT con el hecho de centrarse en el alumno, y que la mayoría de los profesores reconocieron tres fases diferentes del ELBT, incluyendo la fase previa a la tarea, la fase de ejecución de la tarea y la fase posterior a la tarea. En cuanto al ítem seis, el 64% de los profesores estaba de acuerdo en que, en el proceso de realización de la tarea, los alumnos podían utilizar tanto recursos lingüísticos como no lingüísticos. Cinco profesores no lo sabían y cuatro no estaban de acuerdo con la afirmación. En cuanto al séptimo ítem, el 56% de los profesores opinaba que en la tarea debía haber un vacío de información, razonamiento u opinión.

En el punto ocho, las respuestas fueron unánimes en la misma dirección, ya que todos los profesores eligieron "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo".

Las afirmaciones 9 y 10 se refieren a la concentración en la forma en ELBT. Con respecto al noveno ítem, es decir, la posibilidad de enseñar gramática en ELBT, siete profesores (28%) rechazaron esta hipótesis, y hubo un empate (36%) en las respuestas con la opción "No sé" y de acuerdo con la posibilidad de enseñar gramática en una clase de ELBT. En las respuestas al ítem 10, también hubo un empate (32%) en cuanto a la importancia *del feedback* correctivo en ELBT: ocho profesores negaron la posibilidad de corregir errores y, por otro lado, ocho profesores defendieron la importancia del *feedback* correctivo en ELBT. Los nueve profesores restantes (36%) eligieron la opción "no sabe". En el ítem 11, más de la mitad (68%) de los profesores consideraron que se podía elaborar *el input*, pero cinco profesores (20%) se mostraron en desacuerdo.

En conclusión, el análisis de las respuestas a los ítems relacionados con la comprensión de los profesores sobre ELBT parece mostrar que los profesores de PE en China difieren en sus opiniones sobre los principios metodológicos de ELBT. Desde esta perspectiva, destaca la divergencia en las respuestas a las preguntas relacionadas con el principio metodológico de centrarse en la forma, ya que la posibilidad de una enseñanza explícita de la gramática y la importancia del *feedback* correctivo en una clase de ELBT no fueron claramente identificadas por la mayoría de los informantes. Por el contrario, la posibilidad de utilizar *input elaborado* fue una cuestión más consensuada, ya que fue un principio reconocido por la mayoría de los profesores que participaron en el estudio. Así pues, aunque se han identificado algunos de los supuestos de la teoría ELBT, todavía existe un conocimiento limitado de esta propuesta pedagógica. Posiblemente, muchos profesores favorecen el uso de una forma débil de ELBT (Ellis, 2017), es decir, la enseñanza basada en tareas [análoga a la metodología *Presentation/ Practice/ Production*, (PPP)], mediante la cual las tareas ofrecen oportunidades para practicar elementos lingüísticos que se introducen de forma tradicional.

**Tabla 3**

Frecuencias y porcentajes relativos a la comprensión del ELBT (N=25)

| Ítem                                                     | Valor | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|----------------------------------------------------------|-------|------------|----------------|
| Q1. La tarea se centra principalmente en el significado. | 2     | 6          | 24             |
|                                                          | 3     | 6          | 24             |
|                                                          | 4     | 11         | 44             |
|                                                          | 5     | 2          | 8              |

|                                                                                                                  |   |    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----|----|
| Q2. La tarea tiene un objetivo comunicativo definido.                                                            | 2 | 3  | 12 |
|                                                                                                                  | 3 | 4  | 16 |
|                                                                                                                  | 4 | 9  | 36 |
|                                                                                                                  | 5 | 9  | 36 |
| Q3. El ELBT es un enfoque centrado en el alumno.                                                                 | 2 | 3  | 12 |
|                                                                                                                  | 3 | 4  | 16 |
|                                                                                                                  | 4 | 8  | 32 |
|                                                                                                                  | 5 | 10 | 40 |
| Q4. La tarea se centra en contextos del mundo real.                                                              | 4 | 14 | 56 |
|                                                                                                                  | 5 | 11 | 44 |
| Q5. El ELBT incluye tres fases: pre-tarea, tarea y post-tarea.                                                   | 3 | 1  | 4  |
|                                                                                                                  | 4 | 10 | 40 |
|                                                                                                                  | 5 | 14 | 56 |
| Q6. El alumno puede utilizar recursos lingüísticos y no lingüísticos para realizar la tarea.                     | 2 | 4  | 16 |
|                                                                                                                  | 3 | 5  | 20 |
|                                                                                                                  | 4 | 4  | 16 |
|                                                                                                                  | 5 | 12 | 48 |
| Q7. La tarea consiste en rellenar un vacío de información, razonamiento u opinión.                               | 1 | 2  | 8  |
|                                                                                                                  | 2 | 5  | 20 |
|                                                                                                                  | 3 | 4  | 16 |
|                                                                                                                  | 4 | 8  | 32 |
|                                                                                                                  | 5 | 6  | 24 |
| Q8. En ELBT, los alumnos deben ser capaces de actuar en la lengua, es decir, de utilizarla adecuadamente.        | 4 | 14 | 56 |
|                                                                                                                  | 5 | 11 | 44 |
| Q9. En ELBT, el profesor no enseña gramática.                                                                    | 1 | 5  | 20 |
|                                                                                                                  | 2 | 4  | 16 |
|                                                                                                                  | 3 | 9  | 36 |
|                                                                                                                  | 4 | 3  | 12 |
|                                                                                                                  | 5 | 4  | 16 |
| Q10. En ELBT, el profesor no da <i>feedback</i> correctivo a los alumnos.                                        | 1 | 2  | 8  |
|                                                                                                                  | 2 | 6  | 24 |
|                                                                                                                  | 3 | 9  | 36 |
|                                                                                                                  | 4 | 3  | 12 |
|                                                                                                                  | 5 | 5  | 20 |
| Q11. En el ELBT, el <i>input</i> puede elaborarse, es decir, los textos auténticos pueden hacerse comprensibles. | 1 | 1  | 4  |
|                                                                                                                  | 2 | 4  | 16 |
|                                                                                                                  | 3 | 3  | 12 |
|                                                                                                                  | 4 | 10 | 40 |
|                                                                                                                  | 5 | 7  | 28 |

Nota: 1= totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= no lo sé; 4= de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo.

Fuente: las autoras.

La tabla 4 muestra la media y la desviación típica de las respuestas a los ítems relativos a la tercera parte del cuestionario, es decir, "actitudes de los profesores hacia ELBT". Estos resultados se refieren a la segunda pregunta de la investigación.

Las medias de los ítems 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24 y 26 fueron relativamente altas (por encima de 3), lo que significa que, en general, los profesores estaban de acuerdo con las afirmaciones realizadas en estos ítems. En los tres ítems restantes (17, 21 y 25) la media fue inferior a tres, lo que demuestra que los profesores tenían una opinión contraria a las afirmaciones.

**Tabla 4**

Actitudes de los profesores hacia ELBT (N=25)

| Ítem                                                                                                                                   | M    | DP   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| Q12. Estoy interesado en implantar ELBT en mis clases.                                                                                 | 3.96 | 0.84 |
| Q13. El ELBT proporciona un entorno más relajado para fomentar el uso de la lengua meta.                                               | 3.76 | 1.01 |
| Q14. Las tareas pueden fomentar el interés de los alumnos y estimular su motivación personal.                                          | 3.76 | 1.01 |
| Q15. El ELBT ofrece a los alumnos amplias oportunidades de <i>input</i> y <i>output</i> para desarrollar el dominio de la lengua meta. | 3.88 | 0.88 |
| Q16. El ELBT permite la interacción entre alumnos, así como entre alumnos y profesor.                                                  | 4.40 | 0.58 |
| Q17. El ELBT no es adecuado para enseñar gramática.                                                                                    | 2.84 | 1.38 |
| Q18. El ELBT no es adecuado para un nivel de competencia bajo.                                                                         | 3.40 | 1.23 |
| Q19. La gramática y el vocabulario deben enseñarse antes de que los alumnos realicen la tarea.                                         | 3.12 | 1.13 |
| Q20. Las tareas no pueden ser la unidad de un programa de curso de idiomas.                                                            | 3.44 | 0.96 |
| Q21. En comparación con otros enfoques, el papel del profesor no es tan importante en una clase de ELBT.                               | 2.36 | 1.15 |
| Q22. <i>El scaffolding</i> del profesor en la pre tarea es importante.                                                                 | 4.04 | 0.84 |
| Q23. Es difícil evitar el uso excesivo de la lengua materna al realizar tareas.                                                        | 3.52 | 1.16 |
| Q24. No está permitido utilizar la lengua materna en una clase de ELBT.                                                                | 3.12 | 1.09 |
| Q25. El ELBT no es adecuado para contextos de lenguas extranjeras (por ejemplo, en China).                                             | 2.96 | 0.89 |
| Q26. Teniendo en cuenta el contexto de China, la ELBT debe adaptarse y combinarse con otros enfoques.                                  | 4.16 | 0.69 |

Nota: 1= totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= no lo sé; 4= de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo.

Fuente: las autoras.

La Tabla 5 muestra las respuestas a los ítems 12 a 26 (actitudes de los profesores hacia ELBT) y las frecuencias y porcentajes respectivos. En la primera afirmación de la tercera parte del cuestionario (Q12), el 80% de los profesores mostraron interés en aplicar ELBT en sus clases. Los resultados parecen indicar que estos profesores chinos están abiertos y dispuestos a conocer y aplicar este enfoque para facilitar el desarrollo del aprendizaje de idiomas. En el ítem 13, el 78% de los

profesores estaba de acuerdo en que el ELBT creaba un ambiente relajado en el que los alumnos podían comunicarse de forma significativa. El 76% de los profesores opinó que la tarea podía fomentar el interés de los alumnos y estimular su motivación (Q14). El 72% de los profesores opinaba que el ELBT ofrecía amplias oportunidades de *input* y *output*, lo que permitía el desarrollo de la competencia en la lengua meta (Q15). Por último, en el decimosexto ítem, el 96% de los profesores estaba de acuerdo en que el ELBT permitía la interacción entre alumnos, así como entre alumnos y profesores. En el ítem 17, el 48% de los profesores opinó que el ELBT tiene cabida en la enseñanza de la gramática; el 24% expresó su falta de conocimientos sobre esta cuestión y el 28% de los profesores señaló la inadecuación del ELBT para la enseñanza de la gramática. En cuanto a la adopción de ELBT con alumnos menos competentes (Q18), sólo el 28% de los profesores consideró adecuada esta posibilidad. Esta postura puede estar relacionada con la idea errónea de que ELBT sólo implica tareas orales, al no reconocer el valor de las tareas de *input* en los niveles iniciales del aprendizaje de una lengua extranjera (Ellis, 2003, Ellis et al., 2020).

En el ítem 19, el 48% de los profesores está de acuerdo en que la gramática y el vocabulario deben enseñarse en la fase pre- tarea, el 40% está en desacuerdo y el 12% dice "no lo sé".

Las respuestas al ítem 20 revelaron un rechazo a la posibilidad de seleccionar la tarea como unidad de análisis en el programa de un curso de idiomas, ya que la mayoría de los informantes (52%) estaba de acuerdo con la afirmación y el 28% respondió "no lo sé". Estos resultados son pertinentes, dado que se trata de un principio original y distintivo de la ELBT: en los enfoques tradicionales y en la enseñanza basada en tareas, los ítems lingüísticos son la unidad de análisis.

Las respuestas a las afirmaciones 21 y 22 mostraban el reconocimiento del papel del profesor en el ELBT, ya que en el primer ítem el 72% de los profesores estaba en desacuerdo con la afirmación y en el segundo ítem (Q22) el 76% estaba de acuerdo en que en la fase previa a la tarea los profesores deben proporcionar *scaffolding*, es decir, ayudar a los alumnos a facilitar el aprendizaje.

En cuanto al uso de la lengua materna (L1) en el aula de ELBT (Q23 y Q24), los resultados parecen contradictorios: el 60% de los profesores consideraba difícil evitar el uso excesivo de la L1 al realizar las tareas (Q23), pero sólo el 32% de los informantes estaba en desacuerdo con la prohibición de utilizar la L1 en ELBT (Q24).

Por último, en las preguntas relacionadas con el contexto chino de aprendizaje del PEL (Q25 y Q26), parece haber casi unanimidad (92%) en valorar la adopción de una metodología ecléctica (Q26), que combine el ELBT con otros enfoques; y en el ítem 25 las respuestas fueron más ambiguas: el 40% de los profesores se mostró en desacuerdo con la afirmación de que el ELBT no es adecuado para contextos de lenguas extranjeras, como en China; el 24% dijo no tener opinión ("no lo sé") y el 36% estuvo de acuerdo con la afirmación.



En general, estos resultados parecen coincidir con las conclusiones de la primera pregunta de investigación. Los profesores chinos de PLE que participaron en este estudio parecen mostrar cierta apertura e interés por el uso de tareas en el aula, pero también revelaron opiniones contradictorias, lo que puede indicar que la adopción de la tarea en el contexto chino podría entenderse desde una perspectiva de enseñanza basada en tareas, sin asumir una versión fuerte, es decir, ELBT. El rechazo de la tarea como unidad de análisis en la preparación del programa de un curso de idiomas es sintomático de esta perspectiva.

**Tabla 5**

Frecuencias y porcentajes relativos a las actitudes de los profesores (N=25)

| Ítem                                                                                                                                   | Valor | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------------|----------------|
| Q12. Estoy interesado en implantar ELBT en mis clases.                                                                                 | 2     | 2          | 8              |
|                                                                                                                                        | 3     | 3          | 12             |
|                                                                                                                                        | 4     | 14         | 56             |
|                                                                                                                                        | 5     | 6          | 24             |
| Q13. El ELBT proporciona un entorno más relajado para fomentar el uso de la lengua meta.                                               | 2     | 1          | 4              |
|                                                                                                                                        | 3     | 4          | 16             |
|                                                                                                                                        | 4     | 14         | 56             |
|                                                                                                                                        | 5     | 6          | 24             |
| Q14. Las tareas pueden fomentar el interés de los alumnos y estimular su motivación personal.                                          | 2     | 1          | 4              |
|                                                                                                                                        | 3     | 4          | 16             |
|                                                                                                                                        | 4     | 14         | 56             |
|                                                                                                                                        | 5     | 6          | 24             |
| Q15. El ELBT ofrece a los alumnos amplias oportunidades de <i>input</i> y <i>output</i> para desarrollar el dominio de la lengua meta. | 2     | 2          | 8              |
|                                                                                                                                        | 3     | 5          | 20             |
|                                                                                                                                        | 4     | 12         | 48             |
|                                                                                                                                        | 5     | 6          | 24             |
| Q16. El ELBT permite la interacción entre alumnos, así como entre alumnos y profesor.                                                  | 3     | 1          | 4              |
|                                                                                                                                        | 4     | 13         | 52             |
|                                                                                                                                        | 5     | 11         | 44             |
| Q17. El ELBT no es adecuado para enseñar gramática.                                                                                    | 1     | 4          | 16             |
|                                                                                                                                        | 2     | 8          | 32             |
|                                                                                                                                        | 3     | 6          | 24             |
|                                                                                                                                        | 4     | 2          | 8              |
|                                                                                                                                        | 5     | 5          | 20             |
| Q18. El ELBT no es adecuado para un nivel de competencia bajo.                                                                         | 1     | 1          | 4              |
|                                                                                                                                        | 2     | 6          | 24             |
|                                                                                                                                        | 3     | 6          | 24             |
|                                                                                                                                        | 4     | 6          | 24             |
|                                                                                                                                        | 5     | 6          | 24             |
| Q19. La gramática y el vocabulario deben enseñarse antes de que los alumnos realicen la tarea.                                         | 1     | 1          | 4              |
|                                                                                                                                        | 2     | 9          | 36             |
|                                                                                                                                        | 3     | 3          | 12             |
|                                                                                                                                        | 4     | 10         | 40             |

|                                                                                                          |   |    |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----|----|
|                                                                                                          | 5 | 2  | 8  |
| Q20. Las tareas no pueden ser la unidad de un programa de curso de idiomas.                              | 2 | 5  | 20 |
|                                                                                                          | 3 | 7  | 28 |
|                                                                                                          | 4 | 10 | 40 |
|                                                                                                          | 5 | 3  | 12 |
| Q21. En comparación con otros enfoques, el papel del profesor no es tan importante en una clase de ELBT. | 1 | 5  | 20 |
|                                                                                                          | 2 | 13 | 52 |
|                                                                                                          | 3 | 1  | 4  |
|                                                                                                          | 4 | 5  | 20 |
|                                                                                                          | 5 | 1  | 4  |
| Q22. <i>El scaffolding</i> (ayuda) del profesor en la pre-tarea es importante.                           | 2 | 1  | 4  |
|                                                                                                          | 3 | 5  | 20 |
|                                                                                                          | 4 | 11 | 44 |
|                                                                                                          | 5 | 8  | 32 |
| Q23. Es difícil evitar el uso excesivo de la lengua materna al realizar tareas.                          | 1 | 1  | 4  |
|                                                                                                          | 2 | 5  | 20 |
|                                                                                                          | 3 | 4  | 16 |
|                                                                                                          | 4 | 10 | 40 |
|                                                                                                          | 5 | 5  | 20 |
| Q24. No está permitido utilizar la lengua materna en una clase de ELBT.                                  | 1 | 1  | 4  |
|                                                                                                          | 2 | 7  | 28 |
|                                                                                                          | 3 | 8  | 32 |
|                                                                                                          | 4 | 6  | 24 |
|                                                                                                          | 5 | 3  | 12 |
| Q25. El ELBT no es adecuado para contextos de lenguas extranjeras (por ejemplo, en China).               | 2 | 10 | 40 |
|                                                                                                          | 3 | 6  | 24 |
|                                                                                                          | 4 | 9  | 36 |
| Q26. Teniendo en cuenta el contexto de China, la ELBT debe adaptarse y combinarse con otros enfoques.    | 2 | 1  | 4  |
|                                                                                                          | 3 | 1  | 4  |
|                                                                                                          | 4 | 16 | 64 |
|                                                                                                          | 5 | 7  | 28 |

Nota: 1= totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= no lo sé; 4= de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo.

Fuente: las autoras.

Como ya se ha mencionado, para responder a la tercera pregunta de esta investigación se realizó una comparación intersujetos, es decir, se compararon los dos grupos de profesores (interior de China frente a Macao). Los datos de la estadística inferencial (prueba T para muestras independientes) se muestran en la Tabla 6 y confirman algunas diferencias significativas entre las percepciones de los profesores del interior de China y Macao. En relación con las afirmaciones relativas a la definición de la tarea y el ELBT, se obtuvo significación estadística en la segunda ( $t= 3,076$ ;  $p<0,01$ ) y quinta ( $t= -4,609$ ;  $p<0,01$ ) del cuestionario, mostrando cierta discrepancia en las respuestas: mientras que el grupo de China interior asociaba el concepto de tarea con la existencia de un objetivo comunicativo

definido ( $M=4,26$  vs.  $M=3$ ), el grupo de Macao identificaba claramente las tres fases del ciclo de la tarea ( $M=5$ ). Con respecto a las afirmaciones relacionadas con el enfoque en la forma (un principio metodológico original del ELBT), hubo diferencias estadísticamente significativas en tres afirmaciones: en la novena pregunta ( $t= 2,419$ ;  $p<0,05$ ), en el ítem 10 ( $t= 6,080$ ;  $p<0,01$ ) y en la afirmación 17 ( $t= 3,233$ ;  $p<0,01$ ). En comparación con el grupo de informantes del interior de China, el grupo de Macao reconoció la posibilidad de que los profesores enseñaran gramática (Q9) y proporcionaran *retroalimentación* correctiva (Q10) en el ELBT, ya que los valores de respuesta fueron más bajos. La opinión de los profesores de Macao y de los del interior de China sobre la idoneidad de los ELBT para el aprendizaje de la gramática (Q17) iba en la misma dirección, ya que estos últimos tenían valores más altos. En el ítem "las tareas pueden fomentar el interés de los alumnos y estimular la motivación personal", también se encontraron diferencias significativas ( $t= -2,331$ ;  $p<0,05$ ), ya que el grupo de Macao obtuvo valores de respuesta más elevados ( $M=4,33$  frente a  $M=3,58$ ). También hubo diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en relación con la opinión sobre la dificultad de evitar el uso excesivo de la L1 al realizar tareas (Q23), ( $t= 3,479$ ;  $p<0,01$ ): los valores de los profesores de China interior fueron superiores a los de los profesores de Macao ( $M=3,89$  frente a  $M=2,33$ , respectivamente). Por último, en la afirmación "ELBT no es adecuado para contextos de lenguas extranjeras (por ejemplo, en China)", se detectaron diferencias significativas ( $t= 6,834$ ;  $p<0,01$ ) entre el grupo de informantes de Macao ( $M=2$ ) y el grupo de profesores del interior de China ( $M=3,26$ ), lo que muestra una actitud más abierta a la aplicación de este enfoque por parte de los profesores de Macao.

En conclusión, los resultados de la estadística inferencial parecen confirmar algunas diferencias entre los profesores de Macao y los de China continental, principalmente en lo que se refiere a las actitudes, mostrando los profesores que enseñan en Macao una mayor apertura hacia los principios metodológicos del ELBT. Estas diferencias de actitud entre los dos grupos de profesores podrían estar relacionadas con el estatus de la lengua portuguesa en Macao (lengua oficial) y con aspectos específicos de la enseñanza de idiomas (por ejemplo, una mayor y más antigua presencia de profesores nativos, lo que permite a los profesores bilingües tener un mayor contacto con enfoques más comunicativos). Sin embargo, estos datos deben interpretarse con cautela, ya que el tamaño de la muestra de este estudio era reducido. Nuevas investigaciones en este ámbito podrían arrojar luz sobre estas diferencias y también ayudar a comprender éstas y/u otras razones que puedan subyacer a los datos obtenidos.

**Tabla 6**

Diferencias entre la percepción de los profesores del interior de China y Macao

|                                                          | China interior<br>( $n=19$ ) |      | Macao<br>( $n=6$ ) |      | $t$   | $p$     |
|----------------------------------------------------------|------------------------------|------|--------------------|------|-------|---------|
|                                                          | $M$                          | $DP$ | $M$                | $DP$ |       |         |
| Q1. La tarea se centra principalmente en el significado. | 3.42                         | 0.96 | 3.17               | 0.98 | 0.562 | 0.579   |
| Q2. La tarea tiene un objetivo comunicativo definido.    | 4.26                         | 0.73 | 3.00               | 1.26 | 3.076 | 0.005** |

|                                                                                                                                        |      |      |      |      |        |         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|------|--------|---------|
| Q3. El ELBT es un enfoque centrado en el alumno.                                                                                       | 3.84 | 0.96 | 4.50 | 1.22 | -1.375 | 0.183   |
| Q4. La tarea se centra en contextos del mundo real.                                                                                    | 4.42 | 0.51 | 4.50 | 0.55 | -0.327 | 0.747   |
| Q5. El ELBT incluye tres fases: pre-tarea, tarea y post-tarea.                                                                         | 4.37 | 0.60 | 5.00 | 0.00 | -4.609 | 0.000** |
| Q6. El alumno puede utilizar recursos lingüísticos y no lingüísticos para realizar la tarea.                                           | 4.05 | 1.08 | 3.67 | 1.51 | 0.696  | 0.494   |
| Q7. La tarea consiste en rellenar un vacío de información, razonamiento u opinión.                                                     | 3.42 | 1.26 | 3.50 | 1.52 | -0.128 | 0.900   |
| Q8. En ELBT, los alumnos deben ser capaces de actuar en la lengua, es decir, de utilizarla adecuadamente.                              | 4.47 | 0.51 | 4.33 | 0.52 | 0.583  | 0.565   |
| Q9. En ELBT, el profesor no enseña gramática.                                                                                          | 3.21 | 1.23 | 1.83 | 1.17 | 2.419  | 0.024*  |
| Q10. En ELBT, el profesor no da <i>feedback</i> correctivo (corrección de errores) a los alumnos.                                      | 3.58 | 1.02 | 1.67 | 0.52 | 6.080  | 0.000** |
| Q11. En el ELBT, el <i>input</i> puede elaborarse, es decir, los textos auténticos pueden hacerse comprensibles.                       | 3.63 | 1.16 | 4.00 | 1.26 | -0.663 | 0.514   |
| Q12. Estoy interesado en implantar ELBT en mis clases.                                                                                 | 3.89 | 0.94 | 4.17 | 0.41 | -0.683 | 0.501   |
| Q13. El ELBT proporciona un entorno más relajado para fomentar el uso de la lengua meta.                                               | 3.68 | 1.11 | 4.00 | 0.63 | -0.871 | 0.397   |
| Q14. Las tareas pueden fomentar el interés de los alumnos y estimular su motivación personal.                                          | 3.58 | 1.07 | 4.33 | 0.52 | -2.331 | 0.031*  |
| Q15. El ELBT ofrece a los alumnos amplias oportunidades de <i>input</i> y <i>output</i> para desarrollar el dominio de la lengua meta. | 3.74 | 0.93 | 4.33 | 0.52 | -1.481 | 0.152   |
| Q16. ELBT permite la interacción entre los alumnos, así como entre los alumnos y el profesor.                                          | 4.32 | 0.58 | 4.67 | 0.52 | -1.318 | 0.201   |
| Q17. El ELBT no es adecuado para enseñar gramática.                                                                                    | 3.26 | 1.28 | 1.50 | 0.55 | 3.233  | 0.004** |
| Q18. El ELBT no es adecuado para un nivel de competencia bajo.                                                                         | 3.47 | 1.31 | 3.17 | 0.98 | 0.527  | 0.603   |
| Q19. La gramática y el vocabulario deben enseñarse antes de que los alumnos realicen la tarea.                                         | 3.00 | 1.11 | 3.50 | 1.22 | -0.943 | 0.356   |
| Q20. Las tareas no pueden ser la unidad de un programa de curso de idiomas.                                                            | 3.47 | 1.02 | 3.33 | 0.82 | 0.306  | 0.762   |

|                                                                                                          |      |      |      |      |        |         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|------|--------|---------|
| Q21. En comparación con otros enfoques, el papel del profesor no es tan importante en una clase de ELBT. | 2.32 | 1.16 | 2.50 | 1.22 | -0.336 | 0.740   |
| Q22. <i>El scaffolding</i> del profesor antes de la tarea es importante.                                 | 4.00 | 0.88 | 4.17 | 0.75 | -0.416 | 0.681   |
| Q23. Es difícil evitar el uso excesivo de la lengua materna al realizar tareas.                          | 3.89 | 0.94 | 2.33 | 1.03 | 3.479  | 0.002** |
| Q24. No está permitido utilizar la lengua materna en una clase de ELBT.                                  | 3.32 | 1.06 | 2.50 | 1.05 | 1.651  | 0.112   |
| Q25. El ELBT no es adecuado para contextos de lenguas extranjeras (por ejemplo, en China).               | 3.26 | 0.81 | 2.00 | 0.00 | 6.834  | 0.000** |
| Q26. Teniendo en cuenta el contexto de China, la ELBT debe adaptarse y combinarse con otros enfoques.    | 4.21 | 0.54 | 4.00 | 1.10 | 0.645  | 0.525   |

Nota: \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$ .

Fuente: las autoras.

## Consideraciones finales

Teniendo en cuenta los presupuestos teóricos del ELBT, este estudio analiza las percepciones de 25 profesores de PLE de China sobre el ELBT. Se administró un cuestionario *en línea* y los datos se analizaron estadísticamente. Según los resultados obtenidos, parece existir un conocimiento limitado de los presupuestos metodológicos del ELBT por parte de estos profesores, aunque se reconocen las ventajas de aplicar este enfoque. Aunque la enseñanza de lenguas extranjeras en China suele asociarse a enfoques estructuralistas, los profesores que participaron en esta investigación manifestaron su interés por adoptar un enfoque basado en tareas y mostraron una actitud abierta hacia esta propuesta pedagógica, especialmente los profesores chinos que trabajan en Macao.

Naturalmente, este trabajo tiene limitaciones en cuanto a la escala y el contenido del cuestionario. El tamaño de la muestra es relativamente pequeño y el hecho de que se recogiera *en línea* puede haber tenido un impacto negativo, ya que el cuestionario puede haberse rellenado de forma más apresurada o superficial. En cuanto al contenido del cuestionario, dado que no se hizo distinción entre la versión débil y fuerte del ELBT, no es posible distinguir claramente si los profesores están sensibilizados con la versión fuerte o débil del ELBT. Aunque no es posible generalizar la situación de la aplicación del ELBT en China a partir de este estudio, los resultados ofrecen algunas perspectivas para futuras investigaciones. Se espera que este trabajo pueda contribuir al desarrollo del ELBT en China y servir como punto de partida para otros estudios sobre las percepciones de los profesores de PLE en diferentes contextos. En el futuro, también será importante investigar las percepciones de los alumnos sobre ELBT.

## **Referencias**

- Brown, J. D. (2001). *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge University Press.
- Borro, I. (2022). Comparing the effectiveness of task-based language teaching and presentation-practice-production on second language grammar learning: A pilot study with Chinese students of Italian as a second language, In M. J. Ahamadian & M. H. Long (Eds.). *The Cambridge handbook of task-based language teaching* (pp. 549-565). Cambridge University Press.
- Bruton, A. (2002). From tasking purposes to purposing tasks. *ELT journal*, 56(3), 280-288. <https://doi.org/10.1093/elt/56.3.280>
- Carless, D. (2008). Student use of the mother tongue in the task-based classroom. *ELT journal*, 62(4), 331-338. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm090>
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Routledge.
- Doughty, C., & Long, J. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Forum of International Development Studies*, 23, 35-58. <http://doi.org/10.125/25214>
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom language acquisition*. Cambridge University Press.
- East, M. (2012). *Task-based language teaching from the teacher's perspective: Insights from New Zealand*. John Benjamins Publishing Company.
- East, M. (2021). *Foundational principles of task-based language teaching*. Routledge.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Ellis, R. (2017). Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*. 50 (4), 507-526. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000179>
- Ellis, R., Li, S. & Zhu, Y. (2019). The effects of pre-task explicit instruction on the performance of a focused task. *System*, 80, 38-47. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.10.004>
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2020). *Task-based language teaching: theory and practice*. Cambridge University Press.
- Faez, F., & Tavakoli, P., (2019). *Task-based language teaching*. TESOL International Association.
- Gilabert, R. (2005). *Task Complexity and L2 Oral Narrative Production*. (Unpublished doctoral dissertation). Universidade de Barcelona.
- Hadley, G. (2013). Review of task-based language teaching from the teacher's perspective. *System*, 41(4), 194-196.
- Harris, J. (2016). Teachers' beliefs about task-based language teaching in Japan. *Journal of Asia TEFL*, 13(2), 102-116. <http://doi.org/10.18823/asiatefl.2016.13.2.3.102>
- Iwaniec, J. (2020). Questionnaires: implications for effective implementation, In J. McKinley & H. Rose (Eds.). *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics* (pp. 324-335). Routledge.
- Khezlrou, S. (2022). *Insights into task-based language teaching*. Castledown Publishers.
- Jeon, I., & Hahn, J. (2006). Exploring EFL teachers' perceptions of task-based language teaching: a case study of Korean secondary school classroom practice. *Asian EFL Journal*, 8(1), 123-143.



- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 309-365. <https://doi-org.libezproxy.um.edu.mo/10.1111/j.1467-9922.2010.00561.x>
- Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching*, 40(3), 243-249. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004363>
- Littlewood, W. (2014). Communication-oriented language teaching: Where are we now? Where do we go from here? *Language Teaching*, 47, 349-362. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000134>
- Liu, X. (2011). A research on the adaptability of the task-based language teaching in college English. *Zigong Teachers College Journal*, (3), 88-92.
- Liu Y., Mishan, F. & Chambers, A. (2021). Investigating EFL teachers' perceptions of task-based language teaching in higher education in China. *The Language Learning Journal*, 49(2), 131-146. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1465110>
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley Blackwell.
- Long, M. H. (2009). Methodological principles for language teaching, In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching*. pp. 373-394. Wiley Blackwell.
- Long, M.H. (2016). In Defense of tasks and TBLT: Nonissues and real Issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 5-33. <https://doi.org/10.1017/S0267190515000057>
- Malicka, A. (2014). The Role of Task Sequencing in Monological Oral Production. In M. Baralt, R. Gilabert & P. Robinson (Eds.). *Task Sequencing and Instructed Second Language Learning* (pp. 71-93). Bloomsbury.
- Malicka, A. (2018). The role of task sequencing in fluency, accuracy, and complexity: Investigating the SSARC model of pedagogic task sequencing. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168818813668>
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Révész, A. (2011). Task Complexity, Focus on L2 Constructions, and Individual Differences: A Classroom-Based Study. *The Modern Language Journal*, 95, 162-181. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01241.x>
- Santos, S. (2018). Effects of task complexity on the oral production of Chinese learners of Portuguese as a foreign language. *Journal of the European Second Language Association*, 2(1), 49-62. <https://doi.org/10.22599/jesla.40>
- Santos, S. (2021). Complexidade linguística e correção no desempenho oral de uma tarefa argumentativa. *Moderna Sprak*, 115(1), 37-55. <https://ojs.ub.gu.se/index.php/modernasprak/article/view/5083/3997>
- Santos, S. (2023a). Efeitos do realce do *input* no *noticing* e na aprendizagem da gramática em PLE: um estudo de rastreamento ocular. *Moderna Sprak*, 117(1), 72-95. <https://doi.org/10.58221/mosp.v117i1.11380>
- Santos, S. (2023b). Aumento das exigências de raciocínio de uma tarefa e sequenciação na produção oral de aprendizes chineses de português como língua estrangeira. *D.E.L.T.A: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 39(4). <https://doi.org/10.1590/1678-460X202339456813>
- Sasayama, S. (2022). Why task? Task as a unit of analysis for language education. In M. J. Ahmadian & M. H. Long (Eds.). *Task-Based Language Teaching* (pp. 55-72). Cambridge University Press.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis and language learning. *Language teaching*, 38(4), 165-187. <https://doi.org/10.1017/S0261444805003010>
- Skehan, P. (2018). *Second language task-based performance: Theory, research, assessment*. Routledge.



- Swan, M. (2005). Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied linguistics*, 26(3), 376-401. <https://doi.org/10.1093/applin/ami013>
- Van den Branden, K. (2006). *Task-based language education: from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Ye, X. (2018). Task-based language teaching in Southwest China: Insider perspectives from secondary school teachers. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(11), 1415-1425. <https://core.ac.uk/download/pdf/266995321.pdf>

## **| Sobre los autores**

### **Qiuchen Deng**

Universidade de Ciência e Tecnologia de Gannan, Ganzhou, China

 <https://orcid.org/0009-0006-1794-8027>

Máster en Lengua Portuguesa y Estudios Interculturales (Lingüística Aplicada) por la Universidad de Macao (2022). Profesor en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Ciencia y Tecnología de Gannan, China. Correo electrónico: [9320220034@gnust.edu.cn](mailto:9320220034@gnust.edu.cn)

### **Sara Santos**

Universidade de Macao, China

 <https://orcid.org/0000-0001-8852-3380>

Doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad de Macao (2018). Profesora asistente en la Universidad de Macao, China. Correo electrónico: [saras@um.edu.mo](mailto:saras@um.edu.mo)

Contribución a la elaboración del texto: los autores han contribuido a partes iguales a la elaboración del manuscrito.

## **| Resumen**

Este estudo quantitativo, baseado em questionários, teve como objetivo investigar a percepção de professores bilíngues na China relativamente ao ensino de português como língua estrangeira baseado em tarefas. Foi aplicado um questionário a vinte e cinco informantes. Os resultados mostraram que os professores tinham um conhecimento limitado dos pressupostos metodológicos do ensino de línguas baseado em tarefas, mas reconheciam benefícios na adoção desta proposta pedagógica para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Espera-se que este trabalho seja um contributo válido para a reflexão de questões relativas à percepção de professores de língua em contextos asiáticos versus contextos ocidentais.

**Palavras-chave:** Português como língua estrangeira. Competência comunicativa. Percepção de professores. Ensino baseado em tarefas.

## Abstract

This quantitative study, based on questionnaires, aimed to investigate the perceptions of bilingual teachers in China regarding task-based teaching of Portuguese as a foreign language. A questionnaire was administered to twenty-five participants. The results indicated that the teachers had limited knowledge of the methodological foundations of task-based language teaching, but recognized the benefits of adopting this pedagogical approach for enhancing students' communicative competence. It is expected that this study will provide a meaningful contribution to the reflection on teachers' perceptions of language education in Asian versus Western contexts.

**Keywords:** Portuguese as a foreign language. Communicative competence. Teachers' perceptions. Task-based teaching.

**Linhas Críticas** | Revista científica de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasília, Brasil  
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896  
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

**Referencia completa (APA):** Deng, Q., & Santos, S. (2024). Percepción de los profesores chinos de portugués como lengua extranjera sobre la enseñanza basada en tareas. *Linhas Críticas*, 30, e51616. <https://doi.org/10.26512/lc30202451616>

**Referencia completa (ABNT):** DENG, Q., SANTOS, S. Percepción de los profesores chinos de portugués como lengua extranjera sobre la enseñanza basada en tareas. *Linhas Críticas*, 30, e51616, 2024. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202451616>

**Enlace alternativo:** <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/51616>

Todas las informaciones y opiniones contenidas en este manuscrito son de exclusiva responsabilidad de sus autores, no representando necesariamente la opinión de la revista Linhas Críticas, sus editores o la Universidad de Brasília.

Los autores son los titulares de los derechos de autor de este manuscrito, con el derecho de primera publicación reservado a la revista Linhas Críticas, que lo distribuye en acceso abierto en los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Attribution (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

