

ARTÍCULOS CORTOS DE RESULTADOS
PRELIMINARES DE INVESTIGACIÓN
SHORT ARTICLES OF PRELIMINARY RESEARCH REPORTS

Estandares de competencias e integración de habilidades en la enseñanza del inglés: es posible?

*Standards and language skills
integration: is it possible?*

Danilza Lorduy Arellano
Jose David Herazo Rivera
Sonia Jerez Rodriguez

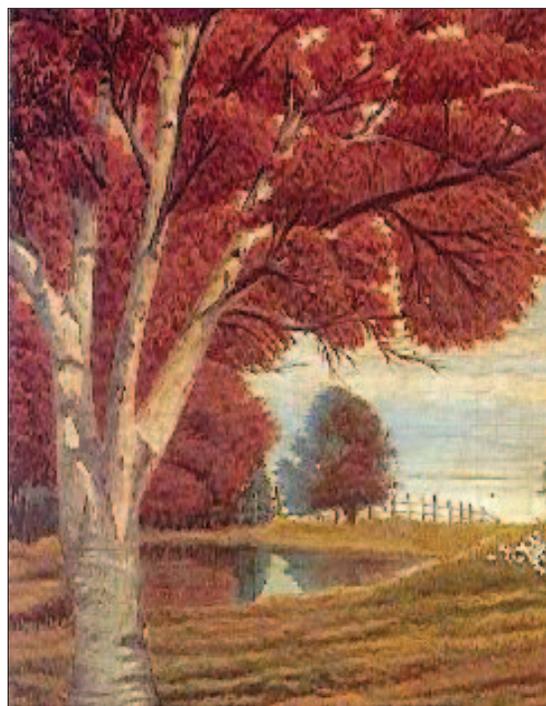
Esta investigación fue auspiciada por el CIUC (Centro de
Investigaciones de la Universidad de Córdoba)

zona próxima

**Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte**

n° 17 julio-diciembre, 2012
ISSN 2145-9444 (on line)

zona
próxima



TÍTULO DESCONOCIDO
JOSÉ LEÓN
Dimensiones: 50x80cms.
Técnica: Oleo sobre madera
Año de publicación/creación: 1973

DANILZA LORDUY ARELLANO

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS DE LA UNIVERSIDAD DEL NORTE. INVESTIGADORA DEL GRUPO ESCU DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA. DOCENTE DE INGLÉS Y COORDINADORA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN INGLÉS DE LA MISMA UNIVERSIDAD.
dalorduy@hotmail.com

JOSÉ DAVID HERAZO RIVERA

PROFESOR DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN INGLÉS E INVESTIGADOR DEL GRUPO ESCU DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (MONTERÍA). MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS. ACTUALMENTE ADELANTA ESTUDIOS DE DOCTORADO EN LA UNIVERSIDAD DE PITTSBURGH, PENNSILVANIA (USA).
jherazo4@gmail.com

SONIA JEREZ RODRÍGUEZ

MAGÍSTER EN LINGÜÍSTICA APLICADA DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL DE BOGOTÁ. INVESTIGADORA PRINCIPAL DEL GRUPO ESCU DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA. DOCENTE DE INGLÉS Y COORDINADORA DE LA ESPECIALIZACIÓN EN ENSEÑANZA DE INGLÉS DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.
jerezsonia5@gmail.com

FECHA DE RECEPCIÓN: AGOSTO 13 DEL 2011
FECHA DE ACEPTACIÓN: AGOSTO 2 DEL 20112

Como profesores de idiomas nos preocupa cómo abordar las políticas del Ministerio Nacional de Educación. Los Estándares Nacionales para la Enseñanza del Inglés fueron publicados en un intento de unificar criterios para la enseñanza del idioma inglés. Sin embargo, todavía hay maestros que no saben cómo incluirlos en sus planes de clase. El grupo de investigación (ESCU) desarrolló un proyecto usando las tareas de aprendizaje como estrategia pedagógica para integrar estos estándares y las habilidades lingüísticas en la clase de Inglés. Este estudio de investigación cualitativa fue realizado con estudiantes de los grados sexto y el noveno en tres escuelas públicas. Se realizaron observaciones directas de clase, se aplicaron cuestionarios y se hicieron entrevistas. Los resultados indicaron que el uso de Aprendizaje Basado en Tareas ayuda en integración de los estándares de competencia y al mismo tiempo potencia el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma. Este trabajo presenta los resultados de uno de los objetivos propuestos en un proyecto de investigación llevado a cabo en una ciudad en la costa Caribe colombiana.

PALABRAS CLAVE: Estándares, tareas de aprendizaje, habilidades del idioma, integración.

RESUMEN

ABSTRACT

As language teachers we are concerned about how to cope with the National Ministry of Education policies. National Standards for English Language Teaching was published, in an attempt to unify criteria for English Language teaching. However, there are still teachers wondering how to include them into their class planning. The research group (ESCU) developed a research study using learning tasks as a pedagogical strategy to integrate these standards and the language skills in the English class. This qualitative research study was conducted with sixth and ninth grade students in three public schools. Direct class observations were made, questionnaires and interviews were applied. Results indicated that the use of Task-Based Learning helped to integrate standards and enhanced students' potential in the four language skills. This paper presents the results of one of the proposed objectives of a research project carried out in a city in the Colombian Caribbean Coast.

KEYWORDS: standards, task-based learning, language skills and integration.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en las instituciones educativas públicas colombianas ha sido objeto de indagación tanto por los estudiantes de los programas de licenciatura en inglés de la costa Caribe, así como por docentes investigadores de este tipo de programas. Diversas investigaciones (ver Lorduy *et al.* 2009; Jerez, Lorduy & Herazo, 2007), han mostrado reiterativamente que en la mayoría de las instituciones educativas se continúa enseñando el inglés de una manera tradicional, enfatizando en el aprendizaje de la gramática, el vocabulario y la separación de habilidades. Esto, a pesar de que los (as) docentes de muchas de estas instituciones han recibido capacitación y actualización en la enseñanza basada en estándares y competencias por parte de Ministerio de Educación (MEN) colombiano (Herazo & Donato, 2012), la cual plantea entre otros aspectos la importancia de integrar los estándares a partir de una lectura "horizontal" de los mismos (MEN, 2006, p. 15). Pese a esto y luego de la publicación de los estándares de lenguas extranjeras en 2006, nuestra búsqueda de investigaciones en el contexto colombiano que den cuenta de estos temas fue infructuosa.

Lo anterior sugiere la necesidad de implementar procesos de investigación y acompañamiento docente que propongan estrategias de implementación integrada de los estándares y apoyen a los (las) docentes en la contextualización de los mismos en sus aulas. La investigación que reportamos en este artículo se enmarca dentro de la necesidad anterior y su objetivo principal fue determinar cómo se pueden integrar las habilidades del idioma expresadas en los estándares, mediante la enseñanza por tareas de aprendizaje (Bygate, Skehan & Swain, 2001; Ellis, 2003; Willis & Willis, 2007). Producto de dicha investigación,

en este artículo demostramos cómo el uso de tareas de aprendizaje permite integrar los estándares desde la planeación misma y en cada una de las tareas comunicativas desarrolladas en las clases. La presente investigación hace parte de un proyecto de investigación más amplio, el cual buscó establecer hasta dónde las tareas de aprendizaje permiten el alcance de estándares básicos de competencia en inglés y el desarrollo de competencias ciudadanas en instituciones educativas públicas.

La presente investigación surge a partir de la inquietud de utilizar una estrategia pedagógica que permitiera la real y efectiva aplicación de lo establecido en los estándares de competencia en inglés (MEN, 2006), especialmente en lo concerniente a la necesidad de integrar las habilidades del idioma en los procesos de enseñanza y el aprendizaje este idioma. Para ello diseñamos, en compañía de los docentes participantes de esta investigación, dos unidades pedagógicas tendientes a llevar a los estudiantes no sólo a desarrollar un ejercicio convencional que se concentrara en el desarrollo de un aspecto como la gramática, el vocabulario o cualquier habilidad del idioma, sino en un proceso que invitara a los estudiantes a participar activamente para alcanzar un propósito cuyo logro requeriría de la mediación del idioma en comunicación; como eje central de este diseño, se encuentran las tareas de aprendizaje.

Durante los últimos 20 años, las tareas de aprendizaje se han convertido en una estrategia importante de innovación del currículo de segundas lenguas, pues propician la participación de los estudiantes en actividades de comunicación reales y contribuyen a un aprendizaje más efectivo y placentero del idioma extranjero (Bygate *et al.*, 2001; Ellis, 2003). Según lo plantea Kumaravadivelu (2003, p.238), las tareas de aprendizaje brindan una oportunidad para que al final de cada

unidad se integren conocimientos y habilidades, contextualizando lo aprendido en situaciones motivadoras y desafiantes. Esta integración de habilidades permite según este autor ayudar a los estudiantes a participar en actividades de clase que involucran un contacto significativo con la lengua en su contexto de uso y a través de los canales orales y escritos de comunicación.

El presente reporte se encuentra organizado en varias secciones. En primer orden, presentaremos los postulados teóricos que apoyan este estudio y la revisión de literatura concerniente a este tema, al igual que la descripción detallada de la metodología utilizada para el mismo. Luego, analizaremos los resultados encontrados en este estudio y discutiremos sus implicaciones para el propósito del mismo. Finalmente presentaremos las conclusiones y recomendaciones pertinentes.

MARCO TEÓRICO

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUAS EXTRANJERAS: INGLÉS

La incorporación de estándares en el sector educativo como parámetros de calidad de la educación data de finales de los 80 y toma como referencia los primeros estándares en matemáticas, elaborados en los Estados Unidos en 1989 (Lewis, 1995). Estos primeros estándares sirvieron como modelo para la redacción de estándares en otras áreas de aprendizaje, incluidas las lenguas extranjeras, y pronto se convertirían en política de estado en muchos países. En el caso de Colombia los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés* fueron publicados en 2006 y diseñados con base en el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de idiomas (MEN, 2006).

Los estándares colombianos definen criterios de desempeño unificados para el desarrollo de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras y se conciben como “criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones de Colombia” (MEN, 2006, p. 3). En este sentido, queremos resaltar dos cosas: primero, el hecho de que los estándares se definan como públicos apunta al interés gubernamental de que sean conocidos por todas las personas involucradas en el acto de aprender-enseñar, desde los estudiantes hasta los padres de familia; segundo, con el objeto de alcanzar el propósito anterior, los estándares para la enseñanza del inglés se definen como criterios claros, es decir, que no permiten ambigüedades y que son de fácil acceso. Otro aspecto clave en la comprensión del concepto de estándares que ha introducido el gobierno hace referencia a su conceptualización como criterio; es decir, como punto de referencia para fijar metas, hacer comparaciones y proponer desafíos. Los estándares están organizados por niveles correspondientes a grupos de grados, así: del grado 1 al 3, nivel principiante, grado 4 al 7, nivel básico y grado 8 al 11, nivel pre-intermedio. Esto corresponde a los niveles A1, A2 y B1 del Marco Común Europeo, respectivamente.

Los estándares colombianos se organizan en dos grandes áreas: la relacionada con habilidades receptivas, que incluye a los estándares de escucha y lectura, y la referida a las habilidades productivas, que a su vez se subdivide en escritura, monólogo y conversación. Si bien esto supone una presentación por separado de las habilidades del idioma, el documento de estándares aclara que esta separación busca una lectura más clara de los mismos y hace énfasis en la necesidad

de integrarlos. Específicamente, este documento promueve la integración de estándares (y habilidades) cuando dice:

Es muy importante recalcar que las columnas están separadas por razones de claridad, pero que *tienen múltiples intersecciones en la práctica*. Durante el aprendizaje de una lengua, la comprensión y la producción se desarrollan *de forma estrecha y no aislada* (MEN, 2006, p. 15).¹

Igualmente, en publicaciones anteriores hemos hecho énfasis en la necesidad de pensar los estándares de manera integrada y complementaria (ver por ejemplo Herazo, Jerez & Lorduy, 2009; Jerez, Lorduy & Herazo, 2007)

Además de la integración de habilidades que se infiere a partir de la organización en habilidades receptoras y productivas, en el mismo documento se hace referencia a la articulación de la competencia comunicativa con otros saberes:

La competencia comunicativa no se puede trabajar aisladamente pues implica un saber/hacer flexible, que se actualiza en contextos significativos y que supone la capacidad para usar los conocimientos acerca de la lengua en diversas situaciones, tanto dentro como fuera de la vida escolar. (MEN, 2006, p. 12),

Lo anterior supone una enseñanza integradora de la competencia comunicativa, donde se permita tener situaciones que simulen las que se viven en un contexto real e impliquen un uso auténtico y significativo del idioma extranjero por parte del estudiante. Es de esta forma que el aprendizaje del idioma puede lograr un valor del sentido de su utilidad dentro y fuera del aula, como bien lo han propuesto los enfoques que pregonan este

¹ Las cursivas son nuestras

tipo de enseñanza (Kumaravadivelu, 2003). Los estándares para la enseñanza de lenguas extranjeras han recibido múltiples críticas tanto en otras partes del mundo como en Colombia. Borthwick y Nolan (1996, p.17), por ejemplo, señalan que el diseño de estándares es el «primer paso esencial» en la fijación de las expectativas de aprendizaje de los estudiantes, pero tienen utilidad limitada en medir el desempeño estudiantil ya que no abordan el problema crucial del rendimiento. Marzano y Kendall (1996), por su parte, afirman que un estándar de desempeño «describe un uso específico de conocimientos y habilidades» pero que «no es una descripción de los conocimientos, sino una descripción de alguna aplicación de los mismos» (p.13). Igualmente McLaughlin y Shepard (1995) se preguntan si el movimiento de los estándares es lo que más se necesita para mejorar la educación pública, pues la excelencia en el rendimiento académico requiere algo más que el establecimiento de objetivos y esperar que los estudiantes los alcancen, desconociendo sus metas personales (Magnan *et al.*, 2012).

Por otra parte, y como lo señala Troyan (2012), pocas investigaciones parecen haber dado cuenta del logro de la aplicación de los estándares en diferentes niveles de enseñanza, pues aunque existen trabajos empíricos sobre el desarrollo de los estándares estos únicamente se han dado en el ámbito de la comunicación y en las otras áreas, no se ha llegado a conceptualizar los objetivos de aprendizaje, desde la perspectiva propuesta por los estándares nacionales.

La implementación de estándares en el caso colombiano ha sido igualmente objeto de un sinnúmero de críticas. Por ejemplo, Guerrero (2010) señala que los estándares de competencia promueven una imagen de docente de inglés como actor invisible y técnico. Igualmente,

Ayala y Álvarez (2005), Cárdenas (2006, 2007), Sánchez y Obando (2008) y Guerrero (2010) han resaltado la falta de condiciones escolares para la implementación de los estándares o el hecho de que los mismos son un producto importado del contexto europeo que no responde necesariamente a la situación colombiana.

ESTÁNDARES E INTEGRACIÓN DE HABILIDADES

La integración de habilidades como enfoque de enseñanza para las lenguas, tiene sus raíces en el llamado enfoque lingüístico global, conocido como *"Whole Language Learning"* (Goodman, 1986), el cual se basa en las teorías de aprendizaje de idiomas, la psicolingüística, la psicología cognitiva y la antropología. Este movimiento de los enfoques integrados promueve la enseñanza de las cuatro habilidades en un marco general. A su vez, la teoría de la adquisición del lenguaje identifica la necesidad de comunicación como un factor de motivación en la adquisición del idioma. De ello se desprende que el aprendizaje del lenguaje debe surgir de una necesidad de comunicación, lo cual implica el uso de todas las habilidades entre sí y no de forma aislada (Goodman, 1986). Como bien lo señala Brown (2001), en la vida real las habilidades lingüísticas rara vez son utilizadas en forma aislada, por lo que la enseñanza de habilidades en aislamiento conduce a la distinción entre el uso del lenguaje de aula y el uso del lenguaje de la vida real.

A pesar de lo anterior y de la publicación de la cartilla de estándares en el 2006, no se han realizado muchos trabajos de investigación que aborden este tema en el contexto colombiano, tal como lo sugiere una búsqueda en las principales revistas académicas del área de enseñanza de lenguas en Colombia. Al parecer solo Cárdenas y Hernández (2011) han explorado la necesidad de formular e implementar estándares de

oportunidad en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, con el fin de asegurar las condiciones necesarias para la implementación y el logro de los estándares de desempeño en el área.

En otros contextos, la integración de habilidades ha sido utilizada para promover el desarrollo de la competencia comunicativa, puesto que su objetivo es exponer al estudiante al uso auténtico de la lengua y lo reta a interactuar naturalmente con el idioma (Oxford, 2001). Es más, investigaciones realizadas por Bygate (1998) y Rivers (1991) han coincidido en demostrar que las habilidades se apoyan unas en otras para su desarrollo y que es virtualmente imposible aprenderlas aisladamente. Por el contrario, la separación de habilidades no es más que un 'artefacto pedagógico' (Selinker & Tomlin, 1986) que impide el desarrollo funcional del idioma (Swafar, Arens, & Morgan, 1982), de esta manera el estudiante obtiene una amplia visión de la complejidad y de la riqueza de la lengua al usarla para comunicarse.

La integración de habilidades según Oxford (2001), puede ser dada a través de dos formas de instrucción: Instrucción basada en contenidos e instrucción basada en el uso de tareas, apreciación que es compatible por la expresada por Shen, (2003):

"La comunicación, por definición, requiere de la integración de las habilidades lingüísticas principales; en el enfoque de integración de habilidades, los estudiantes están expuestos a un lenguaje auténtico y están involucrados en actividades que sean significativas e interesantes, esto enfatiza la adopción de una instrucción basada en contenidos y a una instrucción basada en tareas" (p.231).

En el uso de tareas, dado que requiere de la solución de situaciones, problemas, toma de

decisiones reales o imaginarias, requiere del uso de diferentes habilidades del idioma de manera simultánea y complementaria; lo que genera la integración de habilidades y tiene importantes implicaciones para el desarrollo de motivación intrínseca y conocimiento implícito (Ellis, 2003; Kumaravadivelu, 2003). A continuación explicaremos esta forma de instrucción en más detalle.

ENSEÑANZA DEL INGLÉS A TRAVÉS DE TAREAS DE APRENDIZAJE

Existen diversas razones por las cuales la enseñanza basada en tareas es muy efectiva a la hora de desarrollar suficiencia en un idioma extranjero. Tal y como lo anota el documento oficial de estándares nacionales de inglés, es necesario maximizar el tiempo de clases proponiendo actividades pedagógicas adecuadas y valiéndose de múltiples recursos que respondan a las necesidades de los estudiantes y a los objetivos propuestos por los docentes (MEN, 2006, p.31). Igualmente, existen otros beneficios de esta metodología que a continuación mencionamos.

A través del aprendizaje basado en tareas se crean diversas oportunidades de interacción auténtica y significativa, lo cual contribuye a la generación de oportunidades de aprendizaje del inglés y a la generación de momentos, dentro y fuera del aula, para que el estudiante maneje su propio aprendizaje y desarrolle así su autonomía (Crabbe, 2007 ; Ellis, 2003). Por otro lado, y dado que las tareas de aprendizaje se centran en el desarrollo de espacios de interacción entre los estudiantes y entre estos y el profesor, es fácil suponer que su implementación propicia la construcción de zonas de desarrollo potencial (Vygotsky, 1978) en el que el logro comunicativo es producto de la construcción conjunta y de la colaboración. Esto, necesariamente, hace de las tareas de aprendizaje un espacio interactivo pro-

picio para el logro de valores y de competencias ciudadanas.

Después de presentar la importancia de las tareas de aprendizaje, es necesario realizar una conceptualización de ellas. Muchos autores han planteado definiciones de lo que es una tarea de aprendizaje, sobresalen en ese sentido los planteamientos de Ellis, (2003), Willis (1996) y Nunan (1989, 2004), quienes consideran como elemento esencial de una tarea su énfasis en la comunicación y no en la forma, al igual que la negociación de significados. En este proyecto asumiremos como concepto de trabajo el introducido por Bygate, Skehan & Swain (2001), para quienes una tarea de aprendizaje es una actividad que requiere del uso de la lengua extranjera por parte de los estudiantes, enfatizando el significado y la comunicación como medio para lograr un propósito.

Palabras como actividad, lenguaje, sentido y propósito son claves en este concepto. Una tarea de aprendizaje implica que el estudiante se ocupe del lenguaje, comunicativa y cognitivamente, que centre su atención en producir o procesar mensajes y que dirija su atención hacia un propósito claro. En este mismo sentido, Ellis (2003) expande esta conceptualización argumentando que las tareas de aprendizaje requieren del uso del lenguaje tal y como este se usa por fuera del aula de clases y que pueden involucrar diferentes habilidades, no sólo las conversacionales.

Existen varias clasificaciones de tareas de aprendizaje. Nunan (1989), por ejemplo, las clasifica en tareas reales (*real-world tasks*) y tareas pedagógicas (*pedagogic tasks*). Las primeras se refieren a aquellas tareas de aprendizaje que ocurren fuera del aula como parte de nuestra vida cotidiana, como contestar una llamada telefónica y tomar un mensaje. Las segundas

hacen referencia a aquellas tareas que sólo ocurren en el aula de clases y que no reflejan una situación comunicativa fuera del aula, como leer un texto y organizar la información en un cuadro o escuchar una grabación y levantar la mano cada vez que se escuche una palabra clave. Ellis (2003) discute esta clasificación argumentando que lo importante no es si las tareas son reales o pedagógicas, sino que el acto comunicativo producto de la tarea involucre el lenguaje tal y como ocurre en la vida real. Igualmente propone una clasificación general de las tareas de aprendizaje, llamando tareas cerradas (*focused*) a aquellas que se concentran en la producción o procesamiento de un aspecto específico del idioma dentro de la gramática o el vocabulario, y tareas abiertas (*unfocused*) a aquellas que no enfatizan ningún elemento lingüístico específico, sino que propician el uso, tanto productivo como receptivo, del idioma en situaciones comunicativas. Para nuestro proyecto tendremos en cuenta la clasificación propuesta por Ellis, teniendo en cuenta que es más clara y que está dirigida no sólo a las habilidades orales, sino a las escritas y a la gramática.

Si bien la enseñanza del inglés con base en tareas de aprendizaje ha sido objeto de múltiples investigaciones por estudiantes de pregrado en la Universidad de Córdoba (por ejemplo, Ruiz & Aguirre, 2003; Arrieta, Barrios & Cantero, 2007; María & Meza, 2007; Rhens, 2007, entre otros), estas no han sido publicadas. Estos estudios coinciden en mostrar las ventajas del uso de este tipo de instrucción en la enseñanza de idiomas, en consonancia con los resultados de estudios realizados por investigadores nacionales (ver Rodríguez & Rodríguez, 2010). Otros estudios en esta área han explorado las percepciones culturales de los niños a través de las tareas basadas en películas de inglés después de la jornada escolar (Mojica, 2007) y la estructuración de

la tarea comunicativa como eje articulador para el desarrollo de la competencia comunicativa (Vallejo & Martínez, 2011).

La utilidad de las tareas de aprendizaje para el logro de los estándares de competencia de forma integrada ha sido ampliamente discutida en diversos contextos internacionales (Van den Branden, Bygate, & Norris, 2009; Bygate et al, 2001; East, 2012). Sin embargo, poco se ha profundizado en el tema de los beneficios o desventajas de las tareas de aprendizaje para la integración de habilidades. En el contexto colombiano, los hallazgos de investigación en este sentido han sido igualmente casi inexistentes y no parecen pasar de recomendaciones como la de Vallejo & Martínez (2011), quienes mencionan que “no se trata de preparar una tarea aislada para una hora de clase, sino de concebirla de manera intencional y sistémica para el desarrollo de la competencia comunicativa” (p.188).

Por lo anteriormente expuesto, creemos que el uso de tareas de aprendizaje es una estrategia fundamental para el logro de los estándares básicos de competencia básica en inglés propuesto por el MEN y una oportunidad significativa para la transformación de la práctica educativa de los docentes de inglés de las escuelas y colegios públicos de Córdoba; ello debido tanto a los beneficios para el aprendizaje del inglés como por el hecho de que su uso facilita la integración estándares y habilidades, como discutiremos posteriormente.

METODOLOGÍA

En esta investigación usamos un diseño de estudio de caso (Duff, 2008) como metodología de investigación a fin de indagar sobre la utilidad de las tareas de aprendizaje para la integración de los estándares colombianos de competencia en

inglés. Los estudios de caso buscan desarrollar conocimiento mediante la descripción e interpretación de un fenómeno específico (George & Bennett, 2005). Según Duff (2008), un estudio de caso tiene como principios fundamentales su "singularidad, profundidad, uso de múltiples perspectivas o triangulación, particularidad e interpretación"² (p. 23). En esta investigación, el caso singular que investigamos es la forma en que las tareas de aprendizaje permitieron la integración de estándares y competencias en un salón de clases de secundaria, para lo cual hacemos uso de diferentes fuentes de información, descritas abajo, que fueron trianguladas alrededor de varias categorías de análisis. Dado que el estudio de caso requiere un análisis a profundidad, en este artículo reportamos datos de dos de los tres docentes que participaron en la investigación mas amplia de la que este estudio hizo parte. La pregunta central que orienta nuestra investigación fue: ¿En qué forma contribuye la enseñanza basada en tareas de aprendizaje a la *integración de habilidades y de estándares de competencia básica en inglés?*

En cuanto a los resultados presentados, estos son válidos para los contextos educativos públicos para el caso de la ciudad en la que se desarrolló el estudio y su confiabilidad está dada por la riqueza y el nivel de detalle de la información recogida, al igual que por el proceso de triangulación mismo.

² La traducción es nuestra

CONTEXTO

Se seleccionaron tres instituciones educativas públicas, de cada una de las cuales se tomaron dos cursos: uno del grado sexto y el otro del grado noveno. Para escoger estos contextos escolares se tuvo en cuenta que las instituciones participantes fueran de carácter público y tuvieran convenios de práctica pedagógica con la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba. Igualmente, se tuvo en cuenta que la intensidad horaria fuese similar en las tres escuelas y que estas estuviesen ubicadas en el perímetro urbano de la ciudad. Es así como se seleccionaron las instituciones María Goretti, José María Córdoba y Antonia Santos, todas instituciones públicas con similares características contextuales: mismo número de horas de inglés en la básica secundaria (3), docentes licenciados en enseñanza de idiomas, mismo nivel socio-económico de los estudiantes (estratos 1 y 2), entre otras.

PARTICIPANTES

Dado el carácter colaborativo del proyecto más amplio del que se tomo la información para el presente trabajo, los docentes en servicio que participaron de este proyecto fueron vinculados como co-investigadores del mismo. Para la selección de estos(as) docentes se tuvo en cuenta que enseñaran en grupos de sexto y noveno grado de la básica secundaria y que tuvieran un interés explícito y disponibilidad de trabajo para participar en el proyecto de investigación y, por último, que su nivel de dominio del inglés fuera superior a B1, determinado por el examen diagnóstico realizado por el MEN (Oxford & Cambridge ESOL, 2002). Se escogieron tres docentes, los cuales se identificarán en la investigación como docentes 1, 2 y 3. En la muestra de resultados se reportarán ejemplos de dos de los tres docentes

participantes, especialmente de desarrollos en diferentes aspectos lingüísticos que se iniciaron y lograron evidenciar en observaciones hechas a los mismos durante la ejecución del proyecto.

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

En el proyecto se utilizaron varios instrumentos y procedimientos para hacer la recolección de la información, tales como: la encuesta a practicantes, encuesta a estudiantes, entrevista a docentes titulares de la asignatura en las instituciones, observaciones de clases a los docentes participantes, análisis de diarios de campo de los docentes participantes, video grabaciones de clases y entrevistas grupales.

Para el propósito de la presentación de los resultados con relación a la pregunta de investigación que nos ocupa, reportaremos información obtenida a través de observación de clase directa, de las transcripciones de las mismas y del proceso y formatos de planeación de las clases con las docentes participantes. En total se realizaron 12 observaciones de clase a cada uno de los docentes participantes, de las cuales se seleccionaron las transcripciones que dieran cuenta de la aplicabilidad de las tareas para desarrollar los propósitos establecidos en la pregunta de investigación de que trata este artículo. Igualmente, se analizaron los diversos documentos producto de la planeación de las tareas en forma conjunta con los docentes.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La información recolectada a través de los diversos instrumentos fue analizada haciendo uso de diferentes categorías, las cuales fueron derivadas de la pregunta de investigación y luego refinadas

de forma interactiva y recursiva con la información recolectada (LeCompte & Schensul, 1999). Es decir, se hizo uso de categorías iniciales que fueron poco a poco mejoradas con base en revisiones sucesivas de los datos. Con base en lo anterior, presentamos nuestro análisis alrededor de dos categorías principales: integración de habilidades en la planeación de clase e integración de habilidades y generación de desarrollos lingüísticos en la realización de las tareas durante las clases. La primera categoría busca describir la forma en que la enseñanza pensada a través de tareas de aprendizaje permitió integrar habilidades desde la planeación, mientras que la segunda permite ver la forma en que las tareas debidamente planeadas permitieron la integración de habilidades y las oportunidades de avanzar en el desarrollo lingüístico de los estudiantes al realizar las clases.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

TAREAS DE APRENDIZAJE E INTEGRACIÓN DE HABILIDADES EN LA PLANEACIÓN DE CLASES

En esta categoría analizaremos cómo la planeación basada en tareas es pieza fundamental para alcanzar el desarrollo de los estándares de competencia de forma integrada. Esto supone una integración de las habilidades a que los estándares apuntan desde el momento mismo de la planeación. Por ejemplo, la planeación de la tarea N° 1 de la primera unidad sobre *Daily routines* (rutina cotidiana, ver cuadro 1 abajo) permitió seleccionar estándares de diferentes habilidades y la elaboración de actividades enfocadas a lograr el desarrollo de las habilidades propuestas: habla, escucha y escritura.

Cuadro 1. Planeación Tarea 1: daily routines

ESTANDAR	GRADO	LOGRO(S)	ACTIVIDADES
CONVERSACION: Respondo con frases cortas a preguntas sencillas sobre temas que me son familiares.	6-7	Formulo preguntas sencillas a mis compañeros y profesor sobre las actividades cotidianas y la hora en que se realizan. -Utilizo frases cortas para responder a preguntas sencillas de mi profesor o compañeros sobre mis actividades cotidianas y la hora en que las realizo	Pre-task El profesor(a) : Presenta flashcards con dibujos de acciones de la rutina diaria y la hora en que se realizan (o'clock, past fifteen, thirty). Practica la identificación de las acciones asegurándose que los estudiantes entiendan su significado y provean la hora en que se realizan.
ESCUCHA: Comprendo información básica sobre temas relacionados con mis actividades cotidianas y con mi entorno.	6-7	Entiendo cuando mis compañeros y profesor me dan información sobre sus actividades cotidianas y las horas en que las realizan en un lenguaje sencillo	Los estudiantes: Completan una actividad escrita de manera individual donde escriben la acción correspondiente al dibujo presentado. Practican con el profesor el vocabulario de las acciones diarias. Escriben las acciones diarias y las horas sugeridas en los dibujos.
ESCRITURA: Uso adecuadamente estructura y patrones gramaticales de uso frecuente	4-5	Escribo los verbos de acción que me permitan expresar mi rutina diaria	Practican con el profesor la pregunta <i>What time do you....?</i> a partir de la actividad de escritura libre realizada previamente.
ESCUCHA: reconozco los elementos de enlace de un texto oral para identificar su secuencia.	8-9	Escucho y leo una historia sencilla y puedo seguir su secuencia gracias a los elementos de enlace presentes en ella.	Task Los estudiantes: Reciben un formato de encuesta para entrevistar a dos compañeros (survey).
CONVIVENCIA Y PAZ Conozco y respeto las reglas básicas del dialogo, como el uso de la palabra y el respeto de la otra persona.	1-3	Escucho con respeto a mi profesor y a mis compañeros en clase. Me expreso de manera respetuosa ante mis compañeros y profesor.	Utilizan la pregunta sugerida en la encuesta: <i>What time do you....?</i> de acuerdo con el dibujo sugerido en el formato de encuesta. Completan el formato con las horas en las que sus compañeros realizan las actividades. Post-task El profesor (a): Solicita a algunos estudiantes realizar la encuesta de manera oral en frente de la clase. Ofrece feedback sobre el tema.

En esta planeación, la tarea está diseñada para alcanzar logros en escritura, escucha y principalmente en conversación (habla), a través de actividades orientadas alrededor del tema de la rutina diaria. Como bien lo muestra el cuadro, se seleccionaron estándares que apuntaran a integrar habilidades y de la misma forma se redactaron los logros como metas alcanzables y puntuales para esta tarea en particular. Nótese que aunque la población para quienes se diseñó la tarea pertenecía al grado noveno, se seleccionaron estándares de grados inferiores (conversación, 6-7, escritura, 4-5). Esto obedeció al nivel de competencia del idioma que los estudiantes tenían en cada una de las habilidades, lo cual fue acertado gracias a la participación activa de los docentes involucrados en la investigación, en los grupos de estudios organizados para discutir y diseñar las tareas.

Una vez seleccionados los estándares y redactados los logros de acuerdo a la necesidad de aprendizaje de los estudiantes, se planearon las diferentes actividades de los ciclos de la misma: antes de la tarea (*pre-task*), en la tarea (*task*) y después de la tarea (*post-task*); todas y cada una de las actividades desarrolladas en los ciclos fueron orientadas a brindarles las herramientas a los estudiantes para que pudieran completar la tarea y poder llevar a cabo el desarrollo del producto comunicativo, la encuesta (*survey*), lo que finalmente el estudiante será capaz de realizar en la situación de comunicación en la que se espera que sean capaces de participar como usuarios de la lengua.

En otro ejemplo, el cual presenta cómo a partir de la planeación de la tarea se puede lograr la integración de estándares y de habilidades, mostraremos los desarrollos iniciales que pueden ser alcanzados en términos de interacción y uso de la lengua que se generan a partir de las actividades propuestas en la misma planeación. Esta tarea fue basada en una lectura, pero su objetivo contemplaba el desarrollo de otras habilidades, como se muestra en el cuadro 2 de la tarea N° 4 de la segunda unidad, "Historia de fantasmas" (*ghosts' story*), la cual consistió en que el texto de una narración fue dividido en cuatro partes, que fueron colocadas en diferentes sitios del salón. Divididos en grupos de 5 estudiantes, cada grupo debía leer los pedazos de la historia, organizar su secuencia y determinar la iniciación, el nudo y desenlace, mientras se movían por todo el salón conectando los párrafos.

Cuadro 2. Planeación de la Tarea 4 (ghosts' story)

ESTANDAR	GRADO	LOGRO(S)	ACTIVIDADES
LECTURA: puedo extraer información general y específica de un texto corto en un lenguaje sencillo.	6-7	1. Leo una historia corta e identifico el entorno en que ocurre, los personajes y las diferentes acciones que estos realizan	Pre-task La profesora les pide a los estudiantes que en grupos lean y organicen las diferentes partes de una historia colocadas en la pared del salón. Se lee la historia. Se lee haciendo énfasis en los eventos y su secuencialidad.
LECTURA: Identifico la acción, personajes y el entorno en textos narrativos	6-7		
LECTURA: Identifico iniciación nudo y desenlace en una redacción.	6-7	2. Identifico la iniciación, nudo y desenlace en una historia corta	Task El profesor entrega un diagrama para que los estudiantes identifiquen el inicio, nudo, desenlace de la historia y la enseñanza. Los estudiantes escriben en el diagrama, los personajes, inicio, nudo y desenlace.
ESCUCHA: reconozco los elementos de enlace de un texto oral para identificar su secuencia.	8-9	Escucho y leo una historia sencilla y puedo seguir su secuencia gracias a los elementos de enlace presentes en ella.	Post-task El profesor confirma la información que los estudiantes escribieron en el diagrama. Llama la atención sobre los adverbios de secuencia que permitan identificar la organización del texto y los diferentes momentos que muestra la historia.
ESCRITURA Uso adecuadamente estructura y patrones gramaticales de uso frecuente	4-5	Escribo nombres de personajes y de acciones que aparecen en una historia, a partir de lo que entienda de la misma.	
PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD DEMOCRÁTICA Coopero y muestro solidaridad y trabajo constructivamente en equipo	4-5	Participo activamente en el grupo y demuestro cooperación y solidaridad con mis compañeros.	

En el siguiente párrafo analizaremos cómo se lograron generar oportunidades de desarrollo lingüístico del idioma en la realización de una tarea planeada alrededor de un texto como punto de partida para el alcance de los estándares propuestos. Se diseñó una tarea con actividades interesantes, motivadoras, que involucraran competencia, movimiento, colaboración, organización del trabajo en grupo y lo más importante que debían alcanzar el objetivo comunicativo que se

había trazado en la tarea de aprendizaje. Se pudo evidenciar que los estudiantes fueron capaces de:

1. ORGANIZAR LA SECUENCIA DE LA HISTORIA

En este aparte de la observación de la clase, transcripción 1, la docente les ha dado un tiempo prudencial a los estudiantes para que realicen el ejercicio de organizar la historia presentada en fracciones.

Transcripción 1

29	T	Ready guys, ready... did you organized the whole story?
30		(algunos estudiantes comentan sobre el orden de la historia)
31	S4?	Después de eso paro el carro para abrir la puerta de...del garaje
32	S5?	¡Eh la mujer...la mujer no estaba ahí ¡
33	S4?	Mientras yo manejaba...mientras yo me dirigía a la casa por la noche....después
34	S5?	Xxx que iba a hacer, que iba a hacer entonces yo...
35	S4?	Abrí la puerta del carro
36	S5?	Y entonces mientras yo...y entonces mientras, algún algunos xxx y miraba el xxx y esto estaba muy viejo y yo
37	S4?	Estaba
38	S5?	Xxx
39	S4?	Una estrella
40	S5?	Se estrelló
41	S4?	Ah Se estrelló...

Clase 10 docente 2 turno 29-41

En este segmento de la observación de la clase se puede notar la interacción que la actividad generó entre los estudiantes al tratar de organizar la secuencia de la historia dividida en fracciones. Esta interacción aunque fue en su lengua materna demandó comprensión del texto, básicamente utilizando traducción de los segmentos que para ellos no eran claros (turnos 33, 35, 36). En medio de la interacción se pudo registrar el uso de estrategias de aprendizaje como la de (*Peer Correction*) corrección entre compañeros (turnos 39 y 40); esta técnica de aprendizaje esta estrechamente ligada a la autonomía del estudiante, como lo sostiene Sultana (2009). La corrección entre compañeros se implementa en las clases para promover la autonomía del estudiante, la

cooperación, la interacción y el estar involucrado con el aprendizaje. El hecho que esta clase de procesos se deriven del desarrollo de tareas, supone también avance en la toma de conciencia del aprendizaje de los mismos estudiantes y de las estrategias que lo promueven como un valor agregado al desarrollo de habilidades del idioma.

2. COMPRENDER EL CONTENIDO DE LA HISTORIA

En este aparte de la observación, transcripción 2, la profesora inicia una serie de preguntas sobre la historia, asistiendo (*scaffolding*, Wood et al., 1976) en algunos casos a los estudiantes para expresar lo entendido.

Transcripción 2

83	T	What is the story about? Sobre qué es la historia, what is the story about?
84	S?	Un fantasma
85	S?	Fantasma...un fantasma
86	T	The car
87	Ss	No...
88	S?	A woman
89	T	A woman... un qué?
90	S?	Un fantasma
91	T	Un fantasma... a ghost XXX...¿Cómo se llama la historia? A true ghost Story...
92	Ss	A true ghost story
93	T	Como se dice fantasma?
94	Ss	Goust
95	T	Ghost... ¿qué pasa en la historia? ¿ Quién me dice? ¿Qué pasa?
96	S1?	¿En español?
97	T	Si, en español
98	S?	Había un muchacho...
99	T	Un muchacho en su carro:::
100	S1?	Entonces vio a una mujer bonita...xxx
101	T	Se le quedo una bufanda,¿ se monto en el carro en la parte de adelante o de atrás?

Clase 10 docente 2 turno 83-101

En este episodio se puede comprobar que los estudiantes entendieron el contenido de la historia, pues respondían de manera inmediata a las preguntas hechas por la docente para verificar la información. Vemos cómo en el turno 84 dan respuesta a la pregunta en su lengua materna, pero luego relacionan la palabra con el personaje, mujer (*woman*), (turno 89) palabra que al parecer manejan en su repertorio de vocabulario, y la expresan, validando aún más su participación en el desarrollo de la tarea. También se observa que aunque hacían esfuerzos por expresar lo

comprendido del texto en inglés, se les daba la oportunidad de hacerlo expresándose en su lengua materna (turnos 96-101). En inglés o en español, se podría asegurar que los estudiantes evidenciaron comprensión lectora.

3. DETERMINAR CUÁL ERA EL INICIO, NUDO Y EL DESENLACE

En este segmento de la transcripción (3) se toma un aparte donde solamente los estudiantes intervienen.

Transcripción 3

143	S?	GHOST PON A EL GHOST
144	S?	¿Cuál mas?
145	S?	EL CARRO
146	S?	The owner of the car
147	S?	Mira como se escribe ghost
148	S?	G – h – o – s – t /ge-ach – o – ese- te/
149	S?	¿Cuál falta?
150	S?	Ajá que más? La mujer fantasma, el hombre, the man
151	S?	El husband /jusban/de la mujer
152	S?	El hombre...¿ colocamos el hombre?
153	S?	El señor del carro y el esposo de la mujer
154	S?	Mr of the car...of the woman
155	S?	Como se escribe Mr
156	S?	M – r /eme - ere/
157	S?	Cómo se llama el hombre de la bufanda...el esposo de la señora, no tiene nombre

Clase 10 docente 2 turno 143-157

En este punto de la clase se inicia una interacción entre los estudiantes del grupo, para dar una información solicitada por la docente "¿Cuáles son los personajes de la historia?" *Which are the characters of the story?*, como parte del desarrollo de la tarea. Vemos como los estudiantes utilizaron inglés y español alternadamente (turno 143) para lograr completar la información solicitada. También se observa como trataron de utilizar el idioma de manera espontánea para definir lo que quieren expresar " el dueño del carro" (*the owner of the car*) en el (turno 146). Adicionalmente se observa un marcado interés de los estudiantes en completar la información en forma correcta (turnos 147, 148 y 155).

Podríamos interpretar a partir de estos ejemplos de planeación de tareas, que es posible integrar estándares de competencias que apunten al desarrollo de habilidades del idioma, siempre y cuando estos sean adecuadamente seleccionados,

teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje del estudiante; es decir, conocer exactamente qué podrían ser capaces de hacer en términos de uso de la lengua, para entonces determinar los logros y diseñar las actividades que permitan esta integración a través del desarrollo de un producto comunicativo en la tarea de aprendizaje.

INTEGRACIÓN DE HABILIDADES Y GENERACIÓN DE DESARROLLOS LINGÜÍSTICOS EN LA REALIZACIÓN DE LAS TAREAS DURANTE LAS CLASES

El uso de tareas de aprendizaje promueve el entendimiento del idioma y genera participación de los estudiantes en la realización de una actividad que demande el uso comunicativo del idioma. A partir de la planeación de la tarea donde se logran integrar estándares y habilidades y se determina la realización de un producto comunicativo, es posible lograr avances en el desarrollo de la competencia lingüística a través de la generación

de oportunidades para utilizar el idioma. La necesidad de mejorar y ampliar el vocabulario para expresarse, por ejemplo, es una de estas oportunidades, la cual necesitó que fuera propiciada y asistida (*scaffolding*) por el profesor para lograr un desarrollo lingüístico inicial o básico de los estudiantes, como lo trataremos de demostrar en los siguientes análisis de transcripciones de clases durante la realización de las tareas.

En el siguiente episodio de observación, transcripción 4, la docente retoma el tema trabajado en la clase anterior "rutinas diarias" (*daily routines*) al inicio de la clase, haciendo una revisión del mismo.

La profesora inicia este segmento invitando a los estudiantes a recordar el tema trabajado en la clase anterior, rutina diaria (*daily routine*); hace la introducción diciendo la hora en la que se supone se realiza una acción de rutina diaria (turno 8),

inmediatamente hay una reacción de un estudiante: traduce lo dicho por la profesora (turno 9). El ejemplo está acompañado por gestos para facilitarle a los estudiantes la identificación de la acción recordar (*recall*). Esta estrategia al parecer logra su objetivo (turno 11). Los estudiantes responden de forma inmediata y se inicia el intercambio que aparece en este segmento. Como se puede notar en el turno 13 el estudiante responde a cierta cantidad de información que la profesora le brinda para obtener una respuesta del estudiante, la cual demostraría entendimiento de la información dada y a la vez expresaría respuesta a la pregunta. En este caso el estudiante utiliza una palabra que para él expresa su comprensión y logra comunicarse: levantarse (*get up*). Luego en el turno 15, sucede exactamente lo mismo, pero esta vez al no conocer la palabra en el idioma opta por utilizarla en su lengua materna, mostrando igualmente entendimiento del idioma: casa (*house*). En ambos casos, el es-

Transcripción 4

8	T	Five o'clock, today we are going to continue, (La profesora llama la atención a una estudiante, Zaid, que se está viendo en un espejito, y le pide que le entregue el objeto distractor a lo que la estudiante no responde y se pierde un poco de tiempo en clases) ok, we are going to continue to talk about "my daily routine" remember? At five o'clock..., five...
9	S?	Cinco
10	T	Five o'clock ..., ..., at five o'clock i..., ((gestos de levantarse))
11	Ss	Get up...
12	T	And...xxx I brush my teeth, then at five thirty I get dressed, remember what is get dressed? I get dressed and I have breakfast. At six o'clock I go to school, xxx, at twelve thirty, I go home , twelve thirty and I...
13	S?	House
14	T	I go home, ok, you take a taxi
15	S?	A pie...
16	T	Ok you take the bus, the car or by walking?, at twelve thirty we go home, at one o'clock I have lunch, one o'clock, listen at one o'clock, then at three thirty I watch T.V..... after that at five o'clock I study, I study, at five o'clock, and then, at seven o'clock I have dinner, and at nine thirty I go to bed ..., at nine thirty, at this time, yo voy a decir la ahora, voy a decir la acción pero no voy a hacer absolutamente ningún movimiento, quien sabe mostrarme con movimiento eso que se hace..., van a mostrarme la rutina pero sin que yo les muestre, yo no les voy a mostrar cual es la rutina, pero me tienen que estar prestando atención esos que están durmiendo..., ..., les voy a mostrar la rutina en español.

Clase 3 Docente 1, turno 8-16

tudiante muestra comprensión del idioma, pero en el primero lo hace con los recursos lingüísticos que tiene a su disposición, relacionando lo que la profesora dice: hogar (*home*) con la palabra que él maneja casa (*house*)

Hablamos en este punto de un desarrollo inicial de la comprensión del idioma mediante la identificación de palabras claves incluidas en oraciones intencionalmente elaboradas para obtener una reacción (expresión de su rutina), usando el idioma oralmente, y al mismo tiempo establecer el entendimiento de lo escuchado. Cuando hablamos de entendimiento en el análisis de este episodio de observación, nos referimos a lo discutido por (Young 2002; Wang, Mahajan & Huang 2000), cuando argumentan sobre la comprensión del lenguaje hablado y el nivel de comprensión superficial, el cual puede ser tan simple como detectar palabras claves o tener listas de palabras, permitiendo la decodificación de la señal acústica en conceptos semánticos, precisamente porque el sistema que le permite al usuario reconocer las palabras ya tiene acceso a esta información.

De esta forma podemos evidenciar el desarrollo de las habilidades de escucha y habla en forma integrada al igual que la necesidad de ampliar el vocabulario como herramienta básica para poder entender y expresar sus pensamientos y lograr tener una participación eficaz en la realización de la clase y la solución de las tareas de aprendizaje, muestra de ello es el hecho que el estudiante empezó a utilizar las palabras que al inicio de la tarea fueron presentadas como parte del vocabulario necesario para llevarla a cabo. La efectividad de la tarea se evidencia entonces en que el estudiante inicie la incorporación del vocabulario a su esquema mental usándolas para expresarse, como lo podemos observar en otro aparte de la misma clase, donde la profesora

continúa la enseñanza haciendo preguntas a los estudiantes sobre su rutina diaria llevando a que los estudiantes apliquen lo aprendido.

En este segmento de la observación de la clase, la estudiante utiliza la palabra en español para iniciar su intervención con una palabra que no sabe o posiblemente no recuerda, (turno 138). La profesora le suministra la palabra y luego la estudiante la utiliza en una construcción de oración (turno 140). La estudiante continúa diciendo su rutina incorporando las palabras presentadas en el vocabulario (verbos de acción) que empieza a utilizar en una oración lingüísticamente más elaborada y coherente (turno 142), teniendo claro lo que está expresando (turno 146) y continúa utilizando las palabras necesarias, haciendo un esfuerzo por expresarse en el idioma. En este caso el docente juega un papel importante al insistir y asistir (*scaffolding*) al estudiante en el uso del idioma mediante la repetición (*recasts*) de lo que la estudiante ha dicho, pero requiriendo más participación del estudiante (turno 148). En este caso, el alumno se siente obligado a utilizar palabras bien sean nuevas (vocabulario de la tarea, verbos de acción) o palabras que habían usado anteriormente pero que no fueron del todo adicionadas a su vocabulario, iniciando así el proceso de incorporación del nuevo vocablo a su memoria. McCarthy (1990) sostiene que el estudiante utiliza su memoria de corto plazo para guardar la información mientras la procesa; sin embargo, esta puede ser extendida y llevada a la memoria de largo plazo a través de constante repetición, de tal manera que quedará guardada para cuando el usuario necesite usar la palabra en un futuro.

Adicional a la expansión del vocabulario, se observa un avance en el proceso de desarrollo de la habilidad de habla, pues el uso de la nueva palabra debe hacerse en este caso en

forma oral para que el estudiante sea capaz de expresar su propia realidad, o situación, lo que lleva al estudiante a sentir este aprendizaje como significativo; es decir, está expresando ideas, sentimientos reales aplicados a su vida cotidiana, lo que lleva al estudiante a sentir que es posible utilizar el idioma en situaciones reales referidas a su propia vida. Esto es coherente con lo expresado por Littlewood, (citado en

Nunan, 1989) cuando dice: "El estudiante ha de desarrollar habilidades y estrategias con el fin de usar la lengua para comunicar significados de un modo tan eficaz como sea posible en situaciones concretas" (p.13). De esta forma el desarrollo de actividades que demanden este tipo de esfuerzos podrían estar contribuyendo al enriquecimiento del vocabulario de los estudiantes, el cual les permitiría interactuar más entre ellos y participar mejor en el desarrollo de las tareas.

Transcripción 5

132	T	Vamos a hacerlo de esta forma, hasta ahora con lo que mas hemos trabajado es con en punto y las y media, cierto. Como se dice a las en punto.
133	Ss	O'clock
134	T	Y a las y media
135	Ss	Five...xxx
136	S?	Five thirty
137	Ss	Xxx
138	Tania	Primero
139	T	First
140	Tania	(First) get up.
141	T	I get up
142	Tania	I..., get up at five o'clock, then (taik) a shower...
143	Ss	Xxx
144	Tania	Bueno ya, es mi rutina...xxx
145	T	Ok, first you get up, ajá, take a shower
146	Tania	Then, si porque yo me baño...
147	Ss	((laughs))
148	T	Ok, you take a shower and...
149	Tania	Get dressed
150	T	Ok get dressed
151	Tania	Have breakfast
152	T	Ok you have breakfast, thank you, one person stand up and say the routine.
153	Ss	Xxx

Clase N° 3 Docente1, turno 132 al 153

Podríamos establecer a partir de los análisis realizados en esta categoría, que la integración de habilidades, parte desde la planeación misma de la tarea, con el producto comunicativo, en el que el estudiante debe utilizar esas habilidades del idioma que le permitirán llevarlo a cabo exitosamente. Este producto comunicativo que enfrenta al estudiante con situaciones reales de su vida cotidiana (rutina diaria) y significativas para él generalmente involucra el uso de más de una habilidad del idioma, como bien lo señala Cunningsworth: «En el uso de la lengua en situaciones reales, una habilidad rara vez se utiliza de manera aislada...Numerosas situaciones comunicativas en la vida real implica la integración de dos o más habilidades...» (1984, p.46). De la exposición del estudiante a este tipo de situaciones, se desprenden las oportunidades que el docente tenga a bien propiciar para generar avances en desarrollo lingüístico del estudiante y de la manera como le asista y lo lleve poco a poco a lograr esos desarrollos.

CONCLUSIONES

El objetivo principal de este artículo fue establecer de qué manera las tareas de aprendizaje contribuían a la integración de habilidades y de estándares básicos de competencia en inglés, tomando como contexto instituciones educativas públicas. Los resultados de esta investigación mostraron que el uso de la estrategia metodológica propuesta Aprendizaje Basado en Tareas (*Task-Based Learning*, *TBL*) permite la integración de estándares y habilidades del idioma, si desde la planeación de la tarea se involucran estándares que apunten al desarrollo de las habilidades de manera integrada, estableciendo productos comunicativos y niveles de exigencia que conlleven al estudiante a un desarrollo lingüístico acorde con su nivel. Es decir, lo que el estudiante sea

capaz de lograr con metas reales y alcanzables. Estas tareas deben cumplir con los ciclos establecidos para las mismas: antes de la tarea (*pre-task*), en la tarea (*task*) y después de la tarea (*post-task*); con actividades en cada una de ellas que le permitan al estudiante apropiarse de los elementos básicos que le posibiliten llevar a cabo la tarea. Estas tareas propician el desarrollo de las habilidades, pues permiten que los estudiantes se involucren en situaciones reales de comunicación mientras desarrollan las actividades propuestas en la tarea a través del producto comunicativo planeado para la misma. Este producto no es más que la situación de comunicación en la que se espera que los estudiantes sean capaces de participar como usuarios de la lengua extranjera de manera funcional y significativa en situaciones planeadas tanto oral como escrita, que reflejen la articulación y la integración de los logros propuestos para cada uno de los estándares seleccionados.

Sin embargo, se hace necesario que los docentes sean conscientes que sólo podrán lograr la integración de habilidades y estándares si desde la planeación de las tareas se seleccionan e incluyen de manera apropiada los estándares de competencia básica en inglés ajustados al contexto de enseñanza específico en el que los estudiantes se encuentran. Lo anterior es de vital importancia para hacer un trabajo articulado, integrador, que promueva la comunicación y para dar al maestro(a) una visión más amplia de lo que espera lograr con sus estudiantes. De tal forma que las tareas se conviertan en un medio ideal para integrar tanto estándares y habilidades, dado que la previa selección de los mismos permite planear qué nivel de competencia puede alcanzar con los estudiante y qué habilidades se pueden desarrollar mejor.

Igualmente, los resultados mostraron que no hay habilidad del idioma que no se pueda desarrollar a través de las tareas de aprendizaje. Todo indica que estas parecen depender de lo que el docente quiera alcanzar con sus estudiantes.

Otra conclusión importante se refiere al alcance del uso de las tareas de aprendizaje en la implementación de los estándares básicos de competencia, inglés en nuestro contexto, el cual puede decirse es tan solo un punto de partida para que los docentes del área conozcan, analicen y apliquen mejor los estándares de competencia en cada uno de los grados en sus clases, teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y así seleccionarlos y ajustarlos a su situación específica de enseñanza y puedan en realidad ser alcanzados.

Por otra parte, vale la pena resaltar el papel que el docente debe jugar en el diseño e implementación de las tareas de aprendizaje, pues a demás de planear teniendo en cuenta sus necesidades de sus estudiantes, debe tener claro que en el desarrollo de las mismas, su misión, es convertirse en un orientador que les ofrezca a los estudiantes las condiciones lingüísticas y de materiales necesarias para que puedan llevar a cabo la tarea. De la misma forma debe brindar el soporte que los estudiantes necesitan para llevarlos asistidamente (*scaffolding*) a lograr un verdadero aprendizaje, además de utilizar todas las estrategias de enseñanza aprendizaje que le permita brindarle la información requerida para la exitosa realización de la tarea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, A. & Ruiz, M. (2003). *A task based syllabus for promoting effective language learning in 9th grade students at Colegio Cecilia de Lleras* [Tesis inédita de pregrado]. Universidad de Córdoba. Montería.
- Arrieta, J., Barrios, A. & Cantero, C. (2007). *Task-Based Learning to promote oral interaction in fifth grade students at Inmaculada School*. [Tesis inédita de pregrado]. Universidad de Córdoba. Montería.
- Ayala, J. & Álvarez, J. (2005). A perspective of the implications of the common european framework implementation in the Colombian socio-cultural context. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 7, pp.7-26.
- Bloom, L. (1970). *Language development: Form and function in emerging grammars*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Borthwick, A., & Nolan, K. (1996). *Performance standards: How good is good enough?* Paper presented at the National Education Summit held March 26-27, in Palisades, NY.
- Brown, D. (2001). *Teaching by principles, an interactive approach to language pedagogy*. New York: Addison Wesley, Longman.
- Bygate, M. (1998). *Theoretical perspectives in speaking*. Annual Review of Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bygate, M. (2001). Spoken language pedagogy. In R.Kaplan (ed). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. (pp.27-38). Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M.; Skehan, P., & Swain, M. (2001). *Researching pedagogical tasks: second language learning, teaching, and assessment*. London: Pearson.
- Cárdenas, M. (2006). *Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed?* Paper presented at the 19th Annual EA Education Conference of English. Australia.
- Cárdenas, R. & Hernández, F. (2011). Towards the formulation of a proposal for Opportunity-To-Learn Standards in EFL Learning and Teaching. *Ikala*, 16 (28), pp.231-258.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. 4º ed. London: Routledge.
- Crabbe, D. (2007). Learning opportunities: adding learning value to tasks. *ELT Journal*, 61 (2), pp.117-126.
- Cunningsworth, A. (1984). *Adaptation and innovation. Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. London: Heinemann.
- Duff, P. (2008). *Case study research in applied linguistics*. New York: Lawrence Erlbaum, Taylor & Francis.
- East, M. (2012). *Task-based language teaching from the teachers' perspective : insights from New Zealand*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Ellis, R. (1984). *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gaskell, G., & Bauer, M. (2000). Towards public accountability: Beyond sampling, reliability, and validity. In G. Gaskell & M. Bauer (eds.), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound. A practical Handbook*. London: Sage Publications.
- George, A. & Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. London: MIT Press
- Goodman, K. (1986). What's whole in whole language? A parent/teacher guide to children's learning. Retrieved : <http://www.ericdigests.org/pre-9213/whole.htm>
- Guerrero, C. (2010). The portrayal of EFL teachers in official discourse: The perpetuation of disdain. *Profile*, 12 (2), pp.33-49.
- Herazo, J. D., & Donato, R. (2012). Mediating meaning in interaction: Researching the connection between professional development and teacher practice. In B. Yoon & H. K. Kim (eds.), *Teachers' roles in second language learning: Classroom applications of sociocultural theory*: Charlotte: Information Age Publishing.
- Herazo, J. D.; Jerez, S., & Lorduy, D. (2009). Learning through communication in the EFL class: Going beyond the PPP approach. *Ikala*, 14 (23), pp.117-136.
- Jerez, S.; Lorduy, D. & Herazo, J. (2007). Análisis de las necesidades futuras de aprendizaje e intereses de

- los estudiantes: Primer paso para un diseño curricular para el área de inglés en la básica secundaria. *Cacumen*, 2, pp.81-94.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven, London: Yale University Press.
- LeCompte, M. & Schensul, J. (1999). Analyzing & interpreting ethnographic data. In *Ethnographer's Toolkit*, 5. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Lewis, A. (1995). An overview of the standards movement. *The Phi Delta Kappan*, 76 (10), pp.744-750.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: C.U.P.
- Lorduy, D.; Lambraño, E.; Garces, G., & Bejarano, N. (2009). In-service English teacher's beliefs about culture and language methodology an exploratory research in Montería. *Zona Próxima*, 11, pp.32-51.
- Magnan, S.; Murphy, D. ; Shahakyan, N. & Anyang, S. (2012). Student goals, expectations, and the standards for foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 45(2), pp.170-192.
- Maria, S., & Meza, L. (2007) Using task-based learning to enhance fifth graders start interaction at Gimnasio Universidad de Córdoba. [Tesis inédita de pregrado]. Universidad de Córdoba. Montería
- Marzano, R., & Kendall, J. (1996). *The fall and rise of standards-based education*. National Association of State Boards of Education. Retrieved: <http://www.mcrel.org/products/standards/fallrise.pdf>
- McLaughlin, M., & Shepard, L. (1995). *Improving education through standards-based reform*. Stanford, National Academy of Education. Retrieved from: www.naeducation.org/NAEd_Publications.html
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Colombia Aprende. Retrieved August 30, 2011, from: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Al Tablero N° 37*, Bogota, D.C. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-32266.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Documento Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: Inglés*. Bogotá.
- Mojica, C. (2007) Exploring children's cultural perceptions through tasks based on films in an afterschool program. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 9, pp.7-24.
- Myles, F., Mitchell, R., & Hooper, J. (1999) Interrogative chunks in French L2: A basis or creative construction? *Studies in Second Language Acquisition*, 21, pp.49-80.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, & Cambridge ESOL. (2002). Quick Placement Test, QPT [Computer software]. Oxford, UK: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (2001). Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. *ESL Magazine*, 6, (1).
- Rhenals, M. (2007) *Application of task based activities to enhance second language acquisition in adults in the real context*. [Tesis inédita de pregrado]. Universidad de Córdoba. Montería
- Rivers, W. (1991). Psychological validation of methodological approaches and foreign language classroom practices. In B. Freed (ed.), *Foreign language acquisition research and the classroom*. (pp. 283-294). Lexington, Massachusetts: D.C. Heath & Co.
- Rodríguez, M., & Rodríguez, J. (2010) Task-Based language learning: Old approach, new style. A New Lesson to Learn. *Profile*, 12 (2), pp.165-178.
- Sánchez, A. & Obando, G. (2008). Is Colombia ready for "bilingualism"? *Profile*, 9, pp.181-195.
- Selinker, L., & Tomlin, R. (1986). An empirical look at the integration and separation of skills in ELT. *ELT Journal*, 40 (3), pp.227-235.
- Shen, Y. (2003). Teaching postgraduate English as international communication. *International Association of Teachers of English as a Foreign Language News Letters*, (170), p.231. Retrieved from: http://openaccesslibrary.org/images/PRV127_Aneela_Akram.pdf

- Sultana, A. (2009) Peer correction in ESL classrooms. *BRAC University Journal*, 1 (1), pp.11-19. Recuperado de: <http://dspace.bracu.ac.bd/bitstream/handle/10361/450/Asifa.Sultana.pdf?sequence=1>
- Swaffar, J., Arens, K., & Morgan, M. (1982). Teacher classroom practice: Redefining method as task hierarchy. *Modern Language Journal*, 66 (1), pp.24-33.
- Troyan, F. (2012). Standards for foreign language learning: Defining the constructs and researching learner outcomes. *Foreign Language Annals*, 45 (1), pp.118-140.
- Vallejo, M. & Martínez, J. (2011) Tarea y competencia comunicativas: Reflexiones desde un grupo focal. *Íkala*, 16 (28), pp.161-191.
- Van den Branden, K., Bygate, M., & Norris, J. M. (2009). *Task-based language teaching: A reader*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Van den Branden, K. (2006). *Task-based language education: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wallace, M. (1998) *Action Research for Language teachers*. Cambridge: CUP.
- Wang, Y.; Mahajan, M., & Huang, X. (2000). A unified context-free grammar and N-gram model for spoken language processing. In *Proceedings of the International Conference on Acoustics, Speech, and Signal Processing ICASSP*.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Pearson Education
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.