

Formulación de una Estrategia Evaluativa para Valorar el Nivel B2 de Competencia en
Producción Oral en Lengua Inglesa, de Grupos Heterogéneos, en el Contexto Universitario.

María Juliana Plata Casalles

Trabajo de grado para optar al título de especialista en docencia universitaria

Director de monografía

Esperanza Revelo

Magister in English as a Foreign Language

Universidad Industrial de Santander

Vicerrectoría Académica

Centro para el Desarrollo de la Docencia CEDEDUIS

Especialista en docencia universitaria

Bucaramanga

2019

Agradecimientos

A mis padres por el apoyo brindado, a mis compañeros por todas las experiencias compartidas durante este proceso de aprendizaje y a mis profesores por las enseñanzas impartidas.

Tabla de Contenido

	Pág.
Introducción	9
1. Objetivos	11
1.1 Objetivo general	11
1.2 Objetivos específicos	11
2. Contexto educativo	12
3. Descripción del problema	14
4. Antecedentes	16
5. Marco teórico	17
5.1 Definiciones operacionales	22
5.2 Propuesta	23
6. Conclusiones	37
Referencias Bibliográficas	39

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. <i>Marco de Referencia para Desarrollo de Tarea</i>	27
Tabla 2. <i>Ejemplo Desarrollo de Tarea Específica</i>	31
Tabla 3. <i>Retro alimentación producción oral Nivel B2</i>	34

RESUMEN

TITULO: FORMULACIÓN DE UNA ESTRATEGIA EVALUATIVA PARA VALORAR EL NIVEL B2 DE COMPETENCIA EN PRODUCCIÓN ORAL EN LENGUA INGLESA, DE GRUPOS HETEROGÉNEOS, EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO.*

AUTOR: MARIA JULIANA PLATA **

PALABRAS CLAVE: valoración, enfoque basado en tareas, estrategia, tarea, competencia, producción oral

DESCRIPCION

La manera más efectiva de comprobar la competencia en una lengua extranjera es por medio de la producción oral. Al hablar la persona se hace una idea de qué tan competente es el otro en el idioma porque se articulan las diferentes competencias de la lengua necesarias para que la comunicación sea efectiva, clara y fluida. Esta habilidad al igual que las demás es trabajada arduamente en los sistemas de educación superior del país. Sin embargo, el sistema de evaluación utilizado no permite conocer a profundidad el nivel de competencia en la producción oral porque se evalúa de forma cuantitativa sin retroalimentar el nivel según el MCEF en el que se encuentra el estudiante ni tener en cuenta el campo de acción del mismo el cual juega un papel decisivo en el desarrollo de su competencia. La siguiente monografía presenta una propuesta de estrategia de valoración de la producción oral usando el enfoque basado en tareas en el contexto universitario. Se plantean los pasos para que el maestro desarrolle la estrategia usando el enfoque basado en tareas mostrando un ejemplo de tarea específica con una rejilla de valoración del nivel B2 de competencia en producción oral. La rejilla puede ser adaptada a las necesidades específicas del maestro y del grupo a cargo.

* Trabajo de grado

** Universidad Industrial de Santander, Vicerrectoría Académica, Centro para el Desarrollo de la Docencia

CEDEDUIS, Especialista en docencia universitaria. Director: Esperanza Revelo. M.A. in EFL

SUMMARY

TITLE: PROPOSAL FOR A STRATEGY TO ASSESS B2 LEVEL IN ENGLISH ORAL PRODUCTION COMPETENCE, IN HETEROGENEOUS GROUPS IN HIGHER EDUCATION SETTINGS.*

AUTHOR: MARIA JULIANA PLATA **

KEY WORDS: assessment, task-based approach, strategy, task, competence, oral production

DESCRIPTION

The most effective way to prove somebody's oral competence in a foreign language is to have a conversation with them. When somebody is speaking you can get an idea of their level of competence in the language because when we speak, all the competences in the language are being used in order to convey message, have clear ideas and have a fluid conversation. This skill like the other ones are very emphasized and worked on in the educational system in our country. Although, due to the nature of the testing system, it is not possible to have a deeper knowledge of the competence in the oral production because the testing is through quantitative criteria without the possibility of feedback in terms of the EFRL in most of the cases and without taking into account the expertise or academic background of the student that plays a big role in the development of the competence. The following monography presents a proposal for an assessment strategy in oral production using the task-based approach in higher education. The steps for the teacher to create the strategy are presented using the task based approach and showing an example of a specific task with an assessment rubric for level B2 in oral production. The rubric can and should be adapted to needs of the teacher and the students in the class.

* Degree paper

** Universidad Industrial de Santander, Vicerrectoría Académica, Centro para el Desarrollo de la Docencia CEDEDUIS, Especialista en docencia universitaria. Director: Esperanza Revelo. M.A. in EFL

Introducción

En el sistema educativo actual se le da gran importancia a la enseñanza de una lengua extranjera. En Colombia el idioma que predomina como lengua extranjera es el idioma inglés. Las instituciones educativas de básica media y secundaria se esfuerzan por desarrollar las cuatro habilidades de competencia en lengua extranjera en sus estudiantes, mediante diferentes estrategias. En la educación superior, sucede lo mismo y es de carácter obligatorio que todos los estudiantes de programas de pregrado del país cursen los niveles de inglés que ofrece la universidad y necesitan como requisito de su carrera, y de acuerdo a políticas de estado y el MCER egresen con nivel B2 de competencia. Si bien es cierto en estos cursos evalúan al estudiante y los califican de forma cuantitativa obteniendo una nota al final de cada semestre, esta nota no refleja realmente en nivel de competencia que tiene el estudiante. En esta monografía se presenta una propuesta de estrategia evaluativa para que el maestro valore y retroalimente el nivel de competencia oral de sus estudiantes trabajando el enfoque basado en tareas (TBL). Se desarrolla de la siguiente manera: se contextualiza el tema, se muestran algunos antecedentes del tema en ámbito nacional e internacional, se presenta el marco teórico abordando las políticas educativas, autores y conceptos claves para la valoración de competencia y también se justifica por qué es importante este aspecto en el proceso educativo en educación superior. Se plantea la propuesta para el maestro en forma de guía para que pueda valorar el nivel de competencia, mostrando un ejemplo de tareas aplicando el TBL y variadas tareas adaptables a la necesidad del maestro y se finaliza con las conclusiones.

Esta trabajo monográfico responde primero, a la necesidad vista del autor como estudiante de pregrado en su momento, de tener una retro alimentación que valore el nivel real de competencia de la lengua en la producción oral teniendo en cuenta que su profesión exige un nivel específico

de competencia, el cual no se hace explícito en las evaluaciones ni es de obligatoriedad de la carrera. Y segundo, de la necesidad de los profesores de inglés de hacer un retroalimentación completa, tanto cuantitativamente como cualitativamente (nivel según el MCER) teniendo en cuanto lo que el estudiante desde su carrera de pregrado debe ser capaz de hacer.

1. Objetivos

1.1 Objetivo general

Formular una estrategia evaluativa para el nivel B2 de competencia en producción oral en lengua inglesa, de grupos heterogéneos, en el contexto universitario.

1.2 Objetivos específicos

- Definir el nivel de competencia B2 en términos de micro-habilidades
- Diseñar tareas auténticas de evaluación con enfoque diferencial.
- Diseñar las herramientas para valorar a utilizarse cada tarea

2. Contexto educativo

La propuesta aplica para una universidad del oriente colombiano que dentro del pensum los estudiantes deben tomar y aprobar *Inglés Curricular 1 y 2* como requisito de pregrado antes del quinto semestre según la carrera. Las asignaturas de *Inglés Curricular 3, 4 y 5* se ven como materias de contexto y son opcionales. Independiente de los cursos de inglés que se ofrezca en las universidades, a nivel de educación superior los estudiantes deben ser graduados con un nivel de lengua extranjera B2 según el MCER, MEN. Los estudiantes tienen edades entre los 20-23 años, que vienen de diferentes contextos sociales, culturales, y académicos lo cual contribuye en gran medida a su nivel de competencia en la lengua inglesa.

Actualmente los procesos evaluativos del aprendizaje en inglés en las universidades colombianas son de tipo sumativo, estandarizado y siguen un mismo formato lo que no da cabida a las particularidades que cada estudiante tiene y que son clave para expresar y desarrollar su nivel de competencia de acuerdo a su campo del saber.

En palabras de la Universidad de Palermo, (2017) “El rol del docente universitario es el de promover un aprendizaje que favorezca la práctica profesional. Teniendo en cuenta que la instancia universitaria no es solo un lugar de adquisición de conocimientos, sino también un espacio para la formación continua, es prioritario contar con docentes que no sean únicamente capaces de brindar contenidos de calidad, sino que también cuenten con herramientas y nociones pedagógicas para el buen ejercicio de la docencia en el Nivel Superior.” Al hablar del docente de inglés, se espera que este desarrolle lo anterior por medio de las 4 habilidades de la lengua: hablar, escribir, escuchar y leer. De esta forma proporcionando una completa formación que debe estar unida al uso de diferentes estrategias y herramientas de aprendizaje que potencien las habilidades del estudiante.

Muchas veces esta perspectiva se queda incompleta pues solo se enfoca en los conocimientos dejando de lado la singularidad del aprendiz y lo que este desde su perspectiva de vida puede hacer.

3. Descripción del problema

El quehacer del maestro involucra diferentes elementos, uno de ellos es la evaluación. Este complejo proceso es una de las actividades más dispendiosas para un profesor, no solo por su planeación en donde se debe enriquecer el proceso de formación y aprendizaje del estudiante y responder a su necesidad específica de desarrollo cognitivo y meta cognitivo para lo cual muchas veces una sola prueba no es suficiente, sino también por la importancia misma de evaluar cualitativa y cuantitativamente. Se entiende entonces dos aspectos importantes de la evaluación, evaluar para certificar el nivel de dominio que se tiene y por ende obtener una nota o ubicarse en cierto nivel y evaluar para fomentar el aprendizaje donde la nota tiene importancia pero no es el objetivo último que se persigue.

Al hablar de la lengua inglesa específicamente, se puede observar que la competencia comunicativa, que es en lo que se enfoca este trabajo monográfico, es un proceso muy complejo donde intervienen diferentes elementos (dominio del léxico, reglas socioculturales, estrategias comunicativas, entre otras) los cuales deben ser tomados en cuenta en el proceso evaluativo por parte del profesor. Esta tarea muchas veces no es fácil puesto que la estrategia evaluativa que se utiliza usualmente no abarca los aspectos necesarios para la evaluación de la misma, o la combinación de la tarea con los aspectos a evaluar es compleja de realizar.

Los profesores de inglés en el contexto de educación superior, en Colombia, se enfrentan con grupos de un mismo nivel de competencia de acuerdo con el programa de aprendizaje de la lengua. Sin embargo, es común encontrar grupos con diferencias individuales significativas (edad, área de formación disciplinar, escolaridad, género, nivel de competencia oral, etc) que tienen un impacto en la calidad de su desempeño en habilidades productivas como el hablar y el escribir ya que tienen diferentes marcos conceptuales de referencia que al momento de la evaluación usualmente no son

tomados en cuenta. Esto implica que el profesor tiene que aprender a formular estrategias de valoración y evaluación diferenciales, que le permitan conocer el nivel de competencia oral esperado de acuerdo con el nivel de avance en el proceso de aprendizaje de la L2, pero adaptables a las diferencias individuales de los estudiantes que juegan un rol importante en la competencia comunicativa a la hora de evaluar como lo son el área de formación disciplinar y el nivel de competencia oral que tienen.

Lo anterior supone un reto muy grande para los maestros quienes deben interesarse no solo por el proceso de aprendizaje sino también por la forma más óptima y acorde a las diferencias significativas de los estudiantes para lograr que realmente el proceso de aprendizaje sea completo para el aprendiz. De acuerdo a lo anterior se plantea la siguiente pregunta:

¿Cómo se formula una estrategia evaluativa de carácter adaptativo, para valorar la producción oral de estudiantes del mismo nivel, con marcadas diferencias individuales, en el contexto universitario?

4. Antecedentes

El enfoque basado en tareas ha sido aplicado ampliamente en diversos campos del saber alrededor del mundo. La mayoría de veces usado como enfoque de aprendizaje mas no de evaluación, en nuestro país, este enfoque es todavía nuevo y aún más en contextos universitarios. En el contexto de básica secundaria en el país encontramos el trabajo de Mireya Amparo y Amparo Onatra quienes utilizaron el enfoque basado en tareas para promover la producción oral y analizar las exigencias diferenciadas de las actividades interaccionales y transaccionales de hablantes novatos de lengua inglesa. A pesar que el trabajo es con el enfoque basado en tareas, se trabaja el aprendizaje y no la evaluación de la segunda lengua.

Caso contrario es en el ámbito internacional, un claro ejemplo es el proyecto *Pautas para la prueba de idiomas en la universidad*, GULT (2011), por sus siglas en inglés. El proyecto tiene lugar en Europa y tiene como objetivo desarrollar aún más las tendencias actuales en las pruebas de lenguaje, evaluación y valoración, dentro del marco de referencia del MCER. Aunque su enfoque es más de lenguaje para fines específicos (LSP) si trabajan en el contexto universitario para los niveles de B2 y C1 del MCER y puede ser adaptado para la evaluación de las lenguas para propósitos académicos (LAP) y para evaluación de lenguas en general. La publicación hecha explica cómo los idiomas para fines específicos (LSP) se pueden probar en el contexto de la universidad utilizando un enfoque basado en tareas. Muestra cómo un enfoque de este tipo para las pruebas de idiomas se puede utilizar en diversos entornos y cómo se diseñan y administran las pruebas de idiomas basadas en tareas.

5. Marco teórico

En esta sección se hablará de los principales conceptos que son pertinentes para la propuesta: ser competente, competencia, competencia comunicativa, aprendizaje basado en tareas, tareas auténticas y estrategias. Estos conceptos son clave para poder entender la complejidad de evaluar el desempeño de la producción oral en grupos de estudiantes heterogéneos reconociendo las diferencias individuales de cada estudiante.

El término “ser competente” es con mucha frecuencia usado a diario en una diversidad de contextos incluyendo los idiomas. En el idioma inglés, según el MCER, (2002) el término competencia se define como la suma de conocimientos, destrezas o habilidades y características individuales, que permiten a una persona realizar actividades, sin embargo, necesario indagar en profundidad qué conocimientos son los que definen ser competente en una lengua.

Definimos *lengua* como el objeto mental que todo niño posee de forma innata en virtud de la facultad del lenguaje, es la etapa final del desarrollo de la capacidad del lenguaje y se adquiere estando en un entorno lingüístico donde dicha lengua es usada de forma natural. Así, esta etapa final en última instancia se conoce como competencia lingüística. La competencia lingüística definida por el Ministerio de Educación Nacional. (2006a). “se refiere al conocimiento de los recursos formales de la lengua como sistema y a la capacidad para utilizarlos en la formulación de mensajes bien formados y significativos. Incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas, entre otras.” Ahora, esta competencia lingüística contiene varios subcomponentes: la competencia *gramatical*, (el conocimiento de las unidades lingüísticas y las reglas gramaticales) término acuñado por Chomsky (1965) y la competencia *sociolingüística*.

La competencia sociolingüística es el conocimiento de cómo usar la lengua apropiadamente en situaciones concretas de acuerdo al interlocutor, la situación, el lugar, la finalidad, etc. Este

conocimiento con la lengua materna se hace casi que de forma inconsciente pues se está expuesto a un entorno lingüístico todo el tiempo, pero al tratarse del aprendizaje de una segunda lengua, en este caso el inglés, la habilidad lingüística comunicativa, Bachman (1995) que se exige es mucho mayor para un no hablante de la lengua porque no se está expuesto a dicho entorno lingüístico, sin contar que dicha habilidad contiene varios elementos en sí misma.

Citando de nuevo a Chomsky para evocar otro punto de vista del concepto de competencia, se encuentra que este lingüista establece la distinción entre competencia y actuación, en cuanto a la competencia señala que es el conocimiento que el hablante oyente tiene de la lengua. La actuación es el uso real de la lengua en situaciones concretas, en otras palabras, la puesta en práctica del conocimiento. La competencia para Chomsky se podría decir es lo que denominamos más arriba como competencia gramatical. Ha habido varios críticos de la propuesta de Chomsky, entre ellas la de Hymes en 1971. Consideraba que la competencia gramatical es insuficiente para explicar el uso del lenguaje porque no contempla el hecho de que los enunciados deben ser también apropiados y aceptables en el contexto en el que se utilizan. Así, Hymes propuso el concepto de competencia comunicativa, que incluye no solo el conocimiento de reglas gramaticales sino también la competencia sociolingüística (uso en contexto social).

Un poco menos de una década después, Canale y Swain, 1980 en Celce, M., Dornyei, Z., & Thurrell S. (1995), presentaron su modelo de competencia comunicativa que fue luego reajustado por Canale en 1983. El modelo comprendía 4 componentes de la competencia comunicativa: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, que comparten la misma definición dada por los anteriores autores, la competencia discursiva –que supone la combinación de estructuras de la lengua en diferentes tipos de textos cohesivos- y la competencia estratégica que es el

conocimiento de estrategias verbales y no verbales que aporten a la comunicación cuando sea necesario para que el proceso comunicativo sea efectivo.

Resumiendo, se afirma que para hablar una lengua correctamente, no sólo se necesita aprender su vocabulario y gramática, sino también tener en cuenta el contexto y hacer uso de las estrategias que sean necesarias para que el proceso comunicativo sea efectivo. Hymes describió la competencia comunicativa como aquella que implicaba saber qué decir a quién y cómo decirlo de la forma apropiada en una situación determinada.

Sin embargo, si se tiene en cuenta el aporte de Bachman (1995) quien incluye la competencia comunicativa como parte de lo que él llama la habilidad lingüística comunicativa “puede ser descrita como compuesta del conocimiento, o competencia, y la capacidad para poner en práctica o ejecutar esa competencia en un uso de la lengua adecuado y contextualizado. Se compone de tres elementos: (a) los mecanismos psicofisiológicos que posibilitan la comunicación; (b) competencia estratégica, que se refiere a las capacidades cognitivas específicas que permiten la interacción entre la competencia lingüística y otros aspectos como los conocimientos, experiencias, destrezas, etc., que permiten un uso mejor de la lengua, y (c) competencia comunicativa, que se compone de competencia organizativa (que incluye la competencia gramatical y textual) y competencia pragmática (que incluye la competencia ilocutiva relativa a las funciones del lenguaje, y la competencia sociolingüística, relativa al comportamiento comunicativo de tipo social).” Este concepto es el más completo pues abarca todos los aspectos importantes y pertinentes que los demás autores propusieron y los reúne de manera integral.

Después de haber comprendido un poco más el término competencia, para un maestro de inglés en educación superior desarrollar la competencia de producción oral en los estudiantes es todo un desafío y aún más exigente saber cómo evaluar la producción oral de la manera más holística

posible a estudiantes que aunque pueden estar en un nivel de competencia igual, su desarrollo o alcance de la misma es totalmente diferente teniendo en cuenta sus destrezas, capacidades cognitivas, su desarrollo sociolingüístico, y las características individuales que cada uno presenta en términos de escolaridad y profesión.

De acuerdo con lo visto anteriormente, no basta con que aprendan vocabulario, estructuras y reglas para comunicarse, se hace necesario que el tipo de evaluación, sea acorde, adaptativo y pertinente a las diferencias individuales del estudiante. En este caso el enfoque basado en tareas es el indicado porque permite al profesor crear una tarea de forma más significativa para cada estudiante de acuerdo a las diferencias individuales. La clave de valorar mediante el enfoque basado en tareas está en que a diferencia de una evaluación de carácter comunicativo donde el estudiante asume cierto rol, en el enfoque por tareas los estudiantes no tiene que pretender porque la naturaleza de la tarea está ligada a una situación de la vida real que aplique a cada individuo. La tarea es la que promueve el uso del lenguaje, es la herramienta. Los estudiantes necesitarán aprender y reciclar algunos aspectos del lenguaje necesarios para la tarea, El objetivo principal es el desarrollo de la tarea a cabalidad. No se insiste en que los estudiantes usen cierto lenguaje pues se le estaría desviando del objetivo, favoreciendo la forma antes que el significado, Willis, J. (1996). En palabras de Ellis (2003): las tareas se enfocan en las habilidades orales, particularmente en la producción oral. Si bien las tareas pueden incluir lecturas, e incluso escritura, pero se asume en sí que la tarea se desarrolla oralmente, de acuerdo con las diferencias individuales de cada estudiante a fin de que sean capaces de poner en práctica los conocimientos que ya tienen sobre la tarea a realizar y los nuevos que aprendieron, en actividades de interacción pertinentes para ellos. Si bien es cierto que para ciertas tareas los estudiantes deben a menudo hacer una preparación que incluye tomar notas, planear o diseñar, estas actividades no son el producto final de la tarea, sino

herramientas usadas para apoyar el desarrollo de la misma. Y también lo re afirma Nunan (2004) una actividad comunicativa (tarea) es una pieza de trabajo en clase que involucra que los estudiantes comprendan, manipulen, produzcan o interactúen en el L2 mientras que su atención está en movilizar ese conocimiento para expresar significado.

De esta manera, se está creando un entorno atractivo para los estudiantes, usando el lenguaje con propósitos significativos. Las tareas aportan una alternativa útil de involucrar los estudiantes en un entorno más significativo en donde el objetivo principal es hacer el proceso de aprendizaje de la lengua más natural. Willis (1996). Conjuntamente este enfoque viene de la mano con lo que se conoce como tareas auténticas, Nunan (1989) señala que la autenticidad se refiere a cualquier material que no haya sido creado con el propósito específicamente para enseñar una lengua y que además tenga una clara y directa relación con las actividades que se hacen en el diario vivir. Guariento y Morley (2001) en Ramírez Ortiz, S. (2018) afirman que la autenticidad de una tarea depende de cuatro aspectos: un propósito genuino, un propósito real en el mundo, la interacción en el salón y qué tan involucrado está el estudiante. Estos cuatro aspectos son importantes ya que propician el desarrollo de la competencia oral en los estudiantes, ellos necesitan sentir que la tarea que van a desarrollar tiene un propósito real en sus vidas y en la clase, al mismo tiempo esto contribuye con si interés en la actividad.

Al mismo tiempo, se hace necesario que el maestro haga uso de competencias estratégicas que aporten a la comunicación oral, según Canale y Swain (1980) las competencias estratégicas se usan como estrategias comunicativas para compensar las falencias en comunicación debido a variables de desempeño o a poca suficiencia lingüística. Y el MCER las define como “un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación

que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta.” (MCER, 2002: 59), esto desde el punto de vista del usuario. El maestro puede valerse de otros instrumentos que fortalezcan el proceso de producción oral en los estudiantes como la utilización de listas de chequeo o rubricas donde con anterioridad el estudiantes sabe qué aspectos debe tener en cuenta para la actividad comunicativa específica y de esta manera poder mejorar su desempeño.

Sin duda alguna el proceso de la producción oral es bastante complejo por todas las variables que intervienen en el mismo y que el estudiante para ser verdaderamente competente debe entender y usar apropiadamente y como resultado el maestro debe ajustar su evaluación a todos estos aspectos para lograr evidenciar un desempeño transparente, pertinente y apropiado para cada estudiante.

5.1 Definiciones operacionales

Para propósitos prácticos en el desarrollo de esta propuesta voy a utilizar los siguientes marcos conceptuales:

Adopto el concepto de habilidad lingüística comunicativa propuesto por Bachman en 1995 que se compone de tres elementos claves: los mecanismos fisiológicos, la competencia estratégica y la competencia comunicativa. Estos tres elementos encierran las competencias, capacidades o habilidades que intervienen en el proceso de producción oral y que al mismo tiempo determinan en cierta medida el desempeño del estudiante en la actividad comunicativa.

A su vez haré uso del concepto de aprendizaje basado en tareas acuñado por Ellis en 2003, quien considera las tareas se enfocan en las habilidades orales, en producir oralmente con sentido y propósito, para lograr hacer la tarea se utilizan otras habilidades tales como: planeación, lectura

y escritura pero como bien se dijo son apoyo para un fin que sería el desarrollo oral de la misma. Específicamente tomare como marco conceptual los tres momentos para desarrollar una tarea concebidos por Willis en 1996 que son los siguientes: pre-tarea, tarea y el enfoque en la lengua (gramática).

Estas tareas serán auténticas para lo cual me apoyo en el concepto propuesto por Nunan en 2004 quien concibe las tareas como una actividad que le permite a los estudiantes comprender, manipular, producir o interactuar con la lengua que se está aprendiendo para ese conocimiento ser expresado con significado lo que hace que la tarea sea más atractiva para los aprendices pues tiene un verdadero propósito ya que lo esencial es que el estudiante percibe el contexto real de lo que está haciendo, que las tareas una relación clara y directa con el diario vivir.

Todo lo anterior, basado en el MCER

Estrategias: hace referencia al arte de coordinar acciones y de maniobrar para alcanzar un objetivo o un proceso. Es habilidad, talento, destreza, disposición, creatividad, inspiración, disciplina, técnica para hacer algo.

Calificar: Adopto el concepto desde la perspectiva de valoración: dónde está la persona en el proceso de competencia comunicativa del MCER (assessment)

5.2 Propuesta

A la luz de estas definiciones operacionales mi propuesta de evaluación tiene 3 momentos clave:

1. Definir el nivel B2 del MCER de competencia oral en lengua inglesa en términos de micro habilidades
2. Diseñar tareas auténticas con enfoque diferencial lo cual permite saber el nivel de desempeño que cada estudiante tiene dentro del nivel B2 del MCER.

3. Finalmente, diseñar las herramientas de valoración para las tareas

En este orden de ideas comenzaré con las micro habilidades en competencia oral B2 que los estudiantes deben tener en la universidad. A continuación presento los indicadores a escala global, de los cuales el numeral dos, cuatro, cinco y seis corresponde a las habilidades de producción oral.

1. Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.
2. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.
3. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos.
4. Defiende un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
5. Es capaz de corregir equivocaciones y errores que den lugar a malentendidos; toma nota de los errores frecuentes y realiza un seguimiento consciente del habla para localizarlos; en general, es capaz de corregir deslices y errores si es consciente de ellos.
6. Planifica lo que va a decir y cómo decirlo, considerando el efecto que surtirán sus comentarios en el oyente u oyentes.

A continuación presento dos características principales en términos de habilidades del estudiante en nivel B2 que refleja la especificación de *avanzado* como usuario independiente de la lengua y lo que se espera dentro de cada una de ellas:

Mantiene la interacción de manera muy natural para comunicación efectivamente (interacción oral)

- ✓ Puede participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos.
- ✓ Puede tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo sus puntos de vista.
- ✓ Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia.
- ✓ Colabora en debates sobre temas cotidianos, confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc.

Es capaz de desenvolverse de manera eficaz en variadas situaciones, demostrando un grado mayor de conciencia de la lengua (expresión oral)

- ✓ Es capaz de plantear quejas; toma la iniciativa en una entrevista o consulta
- ✓ Presenta descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con su especialidad.
- ✓ Explica un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.
- ✓ Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras, y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.

Después de saber cuáles son las micro habilidades que el estudiante debe tener para el nivel B2 de competencia oral del MCER, propongo los pasos para que el maestro pueda crear una estrategia de evaluación de la producción oral usando el enfoque basado en tareas. Las tareas serán de tipo multidisciplinar -que aunque no se contempla en el MCER es clave para valorar realmente al estudiante- para permitir al maestro hacer las adaptaciones dependiendo del tipo de programa académico al cual los estudiantes estén vinculados, así como a la gramática de la lengua que se esté trabajando en el curso en el momento y necesidades específicas. Las tareas serán de tipo individual, en parejas o en grupo (3-4 personas).

- **Pasos para creación de la estrategia evaluativa:**

1. Saber a cuáles programas académicos los estudiantes están vinculados
2. Saber a grandes rasgos el nivel de producción oral que tienen los estudiantes
3. Sabiendo el nivel de entrada de los estudiantes, tomar como referencia las micro habilidades en competencia oral planteadas anteriormente para comparar lo que se espera sean capaces de lograr.
4. Buscar información sobre las competencias pertinentes para evaluar el grupo en el momento del desarrollo del curso y qué indicadores las acompañan.
5. Después de tener definidas estas competencias se usará el enfoque basado en tareas para lo cual habrá un ejemplo de una tarea de cómo hacer las adaptaciones para los diferentes niveles de desempeño del nivel B2. Las tareas siguen el marco de referencia propuesto por Willis (1996).
6. Adaptar la rejilla de valoración dependiendo a la temática trabajada en el curso o a otros posibles factores.

Se presenta el marco general de referencia adaptado que opté para el proceso de las tareas. El marco general de los pasos de la tarea tiene tres fases: la pre-tarea, la tarea y la post tarea. Para cada fase hay una etapa, la actividad a desarrollar y el propósito de la misma.

Tabla 1.

Marco de Referencia para Desarrollo de Tarea

Fase	Etapa	Actividad	Propósito
Pre – tarea	Introducción al tema y a la tarea	El profesor explica en que consiste la tarea y cuál es el tema a evaluar	- Introducir la tarea - Activar saberes
Tarea	Reporte de la tarea	El/los estudiante desarrolla la tarea	Valorar por medio de la tarea el nivel B2 de producción oral
Post - tarea	Uso del lenguaje	Se retroalimenta según la temática del momento del curso	Retroalimentar al estudiante
Uso de rejilla de valoración	Retroalimentación según el MCER	El profesor valora el que nivel dentro del nivel B2 se encuentra el estudiante	Dar al estudiante una retroalimentación verdadera del nivel de competencia que poseen

La propuesta de tareas son las siguientes

Los temas generales que propone el MCER para los actos comunicativos son:

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------|
| ✓ Identificación personal | ✓ Vivienda, hogar y entorno |
| ✓ Vida cotidiana. | ✓ Compras. |
| ✓ Tiempo libre y ocio. | ✓ Comidas y bebidas. |
| ✓ Viajes. | ✓ Servicios públicos. |
| ✓ Relaciones con otras personas. | ✓ Lugares. |
| ✓ Salud y cuidado corporal. | ✓ Lengua extranjera. |
| ✓ Educación. | ✓ Condiciones atmosféricas. |

Ahora, algunos ejemplos de actividades de interacción pueden ser:

- ✓ transacciones
- ✓ conversación casual
- ✓ discusión informal
- ✓ discusión formal
- ✓ debate
- ✓ negociación
- ✓ planificación conjunta
- ✓ cooperación práctica centrada en los objetivos
- ✓ Interactuar para obtener bienes y servicios.
- ✓ Intercambiar información.
- ✓ Entrevistar y ser entrevistado.

Para actividades individuales están:

- ✓ realizar comunicados públicos (información, instrucciones, etc.)
- ✓ hablar espontáneamente
- ✓ cantar.
- ✓ Monólogo sostenido: descripción de experiencias.
- ✓ Monólogo sostenido: argumentación (por ejemplo, en un debate).
- ✓ Declaraciones públicas.
- ✓ Hablar en público.

Tareas individuales:

1. El estudiante debe argumentar porque se vinculó para estudiar la carrera que cursa actualmente y si tuviera la oportunidad de volverlo hacer, si lo haría o no.
2. El estudiante hablara de cómo ha afectado positiva o negativamente su vida la carrera profesional que actualmente desarrolla
3. El estudiante debe hablar de la importancia que tiene ser profesional de dicha carrera en la sociedad actual.

4. El estudiante habla de qué tan diferente es su profesión en contextos internacionales y qué fortalezas o dificultades hay respecto a eso.
5. El estudiante contará cuál de las materias que ha cursado hasta el momento es fundamental en su carrera y por qué.
6. Por medio de imágenes (contextualizadas) presentadas por el maestro el estudiante creara una historia.
7. El estudiante contará como sería la sociedad actual si su profesión no se hubiese desarrollado y cómo afectaría la sociedad.
8. El maestro propondrá tres problemas concernientes al campo de experticia del estudiante y este debe escoger uno y argumentar porque sería importante que se solucionara.
9. El estudiante argumentara cual sería la mejor invención que se podría crear para contribuir al desarrollo de su carrera como profesional.
10. El estudiante describirá como ha cambiado su carrera legalmente, desde el punto social y desde el impacto laboral que esto ha tenido.

Tareas en pareja:

1. Cada estudiante presentara argumentos de porque si o porque no estudiar la carrera que estudia actualmente tratando de convencer al otro.
2. Un estudiante de medicina y otro de derecho tendrán un debate sobre la validez de las leyes sobre la salud en el país, cada uno desde su perspectiva.
3. Un estudiante de derecho y otro de ingeniera traerán a la clase un objeto representativo de su carrera. Cada estudiante vendado de los ojos deberá describirle al otro el objeto sin que este lo manipule lo suficiente como para adivinar qué es.

4. Cada estudiante presentara argumentos de cómo mejorar la carrera de su compañero desde su propio campo de acción,
5. Se les presenta la situación hipotética en que para una misión de re población de la especie humana en otro planeta se deben llevar profesionales en ciertos campos pero solo hay cupo para un profesional más. Los estudiantes tomaran turnos argumentando porque deben ir a la misión.
6. Cada estudiante tomando turnos va hacer suposiciones de actividades que crea que el otro tiene a cargo como profesional y el otro estudiante confirma o niega la actividad.
7. Para la creación de un artefacto se necesitan dos estudiantes, uno que sepan el ciclo básico de las ingenierías y otro que aplique la experticia de su carrera. Cada estudiante decide qué rol tomar y empiezan argumentar cómo poder crear el artefacto.
8. El maestro tiene dos ruletas con diferentes palabras concernientes a las carreras de los estudiantes, tomando turnos cada estudiante debe crear una oración siguiendo un orden lógico con la palabra que le corresponde y teniendo en cuenta la de su compañero.

Tareas en grupo:

1. En grupos de tres personas, cada estudiante hablará desde su experiencia sobre la realidad de la sociedad con respecto a su carrera profesional y los otros darán su opinión al respecto.
2. En grupos de 4, dos estudiantes de una misma carrera respectivamente plantearán preguntas que quisieran saber sobre la otra carrera de la pareja contraria. Se tomaran turnos para responder las preguntas, pueden ser 5 rondas de preguntas de temas diferentes.
3. En grupos de tres, cada estudiante de una carrera diferente debe proponer una actividad que necesite involucrar a sus demás compañeros, el estudiante empieza diciendo porque se

necesita su profesión y dando entrada a su compañero para que este continúe de la misma forma.

4. En grupos de cuatro, la profesora le da un tema al grupo al cual cada estudiante desde su profesión deben opinar sobre que le aportarían para mejorarlo.
5. Se les presenta a los estudiantes un accidente ocurrido recientemente en la ciudad, en grupos de tres, un abogado, un médico y una enferma, cada estudiante debe hablar desde su campo sobre las implicaciones que tienen las personas implicadas en el accidente.
6. En grupos de 4 todos los estudiantes ingeniería, se hará una entrevista. Uno de los estudiantes será el entrevistador y el que dirija la entrevista. Los demás tomaran turnos para intervenir. El tema será la situación actual del petróleo en el ámbito nacional e internacional.

Ahora se propone una tarea aplicándolo al marco de referencia presentado anteriormente.

La tarea para ejemplificar es de interacción: en parejas, estudiante A (EA) y estudiante B (EB). Consiste en que el EA quiere acceder al programa de medicina de una universidad pero ya está cursando otra carrera y el EB está próximo a graduarse de esa carrera. EA deberá argumentar ventajas y desventajas de su programa académico. Y el EB le contará las ventajas y desventajas que ha encontrado de su carrera hasta el momento. Se va suponer que en este momento del curso los estudiantes están viendo futuro simple, que usaran juntos con otros tiempos como presente simple y presente continuo.

Tabla 2.

Ejemplo Desarrollo de Tarea Específica

Fase	Etapas	Actividad	Propósito
Pre – tarea	Introducción al tema	Los estudiantes conocen qué es la tarea y que esta será desde su experticia. Luego el profesor les pide hacer un recuento de los aspectos clave de acuerdo a la	- Introducir la tarea
	y a la tarea		- Activar saberes

		tarea. El profesor señala que se tendrá en cuenta la gramática vista durante el desarrollo de la tarea	
Tarea	Planeación	Los estudiantes pueden hacer notas o hacer uso de otra estrategia para lograr cumplir la tarea: graficas, listas, resumen, etc... También planean en qué lugar se da la conversación para que sea más práctico y contextualizado	Mejorar el desempeño
	Reporte de la tarea	El profesor da la indicación para que comience la conversación y si es posible hace pequeñas anotaciones sobre lo que observa.	Valorar por medio de la tarea el nivel B1 de producción oral
Post - tarea	Uso del lenguaje	El profesor retroalimenta específicamente sobre la gramática	Retroalimentar al estudiante
Uso de rejilla de valoración	Retro alimentación según el MCEF	El profesor valora en qué nivel dentro del nivel B2 se encuentra el estudiante	Dar al estudiante una retroalimentación verdadera del nivel de competencia que poseen
	Otros aspectos según la rejilla	El maestro valora o califique aspectos específicos contemplados en la clase.	Evaluar otros aspectos concretos planteados por cada profesor

El tercer momento de la propuesta consiste en la rejilla de valoración. Presento una rejilla general que contempla tres subniveles de competencia del nivel B2 que puede ser aplicada a la tarea. La rejilla de valoración debe ser adaptada por el maestro dependiendo del tipo de tarea y las necesidades específicas que se tengan, sin embargo la rejilla muestra las competencias y los aspectos generales para cada competencia que se tiene en cuenta según el MCER independiente del tipo de tarea a trabajar. Para una mejor efectividad puede hacer la retro alimentación con la rejilla de *retro alimentación producción oral Nivel B2* de forma individual con cada estudiante en un espacio después.

Para la tarea planteada las micro habilidades que se desarrollarían son las siguientes:

1. Defiende un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
2. Puede tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo sus puntos de vista.

3. Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia.
4. Presenta descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con su especialidad.
5. Explica un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.

Tabla 3.

Retro alimentación producción oral Nivel B2

			Mínimo	Básico	Avanzado
Tipo de actividad	Competencia	Aspecto	Nota opcional 1,0 - 3,5	Nota opcional 3,6 - 4,5	Nota opcional 4,6 - 5,0
Interacción (2 personas)	LINGÜÍSTI CA	Vocabulario	Demuestra un nivel de vocabulario que apenas le permite desenvolverse de manera satisfactoria en los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad en conversaciones casuales, informales, formales, de tipo obtención de un bien o servicio, entrevistas o de intercambio de información	Manifiesta un nivel sobresaliente del dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes con circunloquios ocasionales cuando sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad en conversaciones casuales, informales, formales, de tipo obtención de un bien o servicio, entrevistas o de intercambio de información.	Tiene un vocabulario amplio y suficiente para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad en conversaciones casuales, informales, formales, de tipo obtención de un bien o servicio, entrevistas o de intercambio de información.
		Gramática	Se expresa con dificultad cometiendo errores que en ocasiones interrumpen el flujo de la conversación. su uso de tiempos gramaticales es limitado.	Se expresa con cierta dificultad pero esta no afecta de manera negativa el flujo de la conversación. Usa los tiempos gramaticales de forma satisfactoria aunque duda para hacerlo en algunas ocasiones.	Se expresa con elocuencia sin cometer casi ningún error que afecte de manera notoria la comunicación. Hace uso de varias tiempos gramaticales si las necesita

PRAGMÁTICA	Coherencia - lógica	Utiliza muy pocos mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, demostrando nerviosismo evidente y marcado.	Utiliza algunos mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, lo que disminuye su nerviosismo.	Utiliza un número limitado pero satisfactorio de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto nerviosismo si la intervención es larga.
	Pronunciación	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos para su vida diaria.	Su pronunciación es clara, aunque resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación a veces para su vida diaria.	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos para su vida diaria.
	Fluidez	Se le dificulta producir fragmentos de discurso con un ritmo uniforme y duda mientras busca estructuras o expresiones. Se observan frecuentes pausas largas. Necesita ayuda para seguir adelante, en temas pertinentes para su vida diaria.	Produce fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme y duda pocas veces mientras busca estructuras o expresiones. Se observan mínimas pausas largas. Necesita ayuda en algunos momentos para seguir adelante, en temas pertinentes para su vida diaria.	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. No observan pausas largas.
	Interacción	Se comunica de manera insegura al hablar de asuntos habituales relacionados con sus intereses personales y su especialidad siendo incapaz de sostener sus opiniones en discusiones proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados.	Se comunica con algunos titubeos al hablar de asuntos habituales relacionados con sus intereses personales y su especialidad, se le dificulta un poco sostener sus opiniones en discusiones proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados. Resalta la importancia personal de ciertos hechos y	Se comunica de manera insegura al hablar de asuntos habituales relacionados con sus intereses personales y su especialidad siendo incapaz de sostener sus opiniones en discusiones proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados. Resalta la importancia personal de ciertos hechos y experiencias, expresa

		experiencias, expresa y defiende puntos de vista con cierta claridad, proporcionando explicaciones y argumentos adecuados la mayoría del tiempo	y defiende puntos de vista con claridad, proporcionando explicaciones y argumentos adecuados teniendo en cuenta la opinión de la otra persona.
PARALINGÜÍSTICA	Gestos y expresiones faciales	Demuestra muy poca comunicación por medio de gestos o expresiones faciales, lo que hace que la conversación sea plana.	Demuestra algunos gestos y expresiones faciales que contribuyen de manera positiva a la conversación pero que pueden notarse no naturales.
	Lenguaje corporal	Se expresa la mayor parte del tiempo de manera gestual y con expresiones faciales naturales acordes al discurso aportando de manera positiva a la conversación	El lenguaje corporal usado es suficiente la mayoría del tiempo para mantener la conversación de manera natural.
ESTRATÉGICA		El lenguaje corporal usado deja ver claramente la naturalidad con la que fluye la conversación creándose un ambiente cómodo y propicio para la misma aunque en ciertos momentos su lenguaje corporal no sea entendido del todo.	
		El estudiante usa palabras simples, hace preguntas, parafrasea lo dicho anteriormente o titubea frecuentemente durante la conversación	El estudiante no presenta paráfrasis ni titubeos pero si pregunta para aclarar ciertas cosas cuando lo considera necesario en muy pocas ocasiones.

6. Conclusiones

1. El proceso evaluación y valoración de cada una de las habilidades de la lengua extranjera es complejo e invita al maestro a ser creativo, reflexivo y conocer no solo su área disciplinar sino también a ser un buen conocedor de sus estudiantes
2. La retro alimentación efectiva no solo consiste en una nota cuantitativa sino en una nota cualitativa que incluya, fortalezas, debilidades, aspectos por mejorar y herramientas adecuadas para valorar correctamente dicho proceso.
3. La competencia en producción oral es decisiva para medir el nivel de competencia en general en una segunda lengua, ya que involucra el uso de las demás competencia de la lengua en lenguaje oral.
4. La evaluación de la producción oral en la educación superior cambia la perspectiva de evaluación formal a evaluaciones mucho más prácticas y significativas para el estudiante.
5. El uso del enfoque basado en tareas ayuda significativamente a valorar a los estudiantes teniendo en cuenta lo que desde su perspectiva de futuro profesional puede hacer, no a estandarizar su competencia olvidando su campo de acción.
6. El uso de la rejilla y las tareas sugeridas está sujeto a los cambios y adaptaciones pertinentes que el maestro considere de acuerdo a su manejo de la clase y de acuerdo al grupo de estudiantes.
7. Debido a la manera como se evalúa la producción oral a los estudiantes a nivel de educación superior, el nivel de inglés con el que egresan muchas veces no es el esperado según el MEN.
8. Se hace necesario enseñar inglés de una manera más acorde y justa a las diferencias de los estudiantes, para que realmente se observe y se esté seguro de lo que es capaz de hacer.

9. Es necesario diferenciar la instrucción, por ejemplo aplicando pruebas adaptativas que le permiten al maestro saber con mayor certeza el nivel dentro del nivel B2 en el que se encuentra el estudiante y poderlo valorar de una mejor manera.
10. Al realizar pruebas adaptativas en grupos heterogéneos, el maestro cuenta con un mayor umbral de conocimiento del nivel real de los estudiantes, no solo para poderlos evaluar y valorar más holísticamente su rendimiento sino también para dar una retroalimentación acorde a cada estudiante y que le permita al mismo saber que es capaz de hacer en términos de producción oral según el MCER.

Referencias Bibliográficas

- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.). *Language and communication*. New York: Longman.
- Celce, M., Dornyei, Z., & Thurrell S. (1995) Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Applied Linguistics*, 7.
- Chomsky, N. (1965). Aspectos de la teoría de la sintaxis. *Aspects of the Theory of Syntax*. (1999), Barcelona: Genisa.
- Fischer, J. et al. (2011). Guidelines for task-based university language testing. Council of Europe.
- Guariento, W., & Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, 55(4), 347-353. Recuperado de: <https://doi.org/10.1093/elt/55.4.347>. Citado en Ramírez Ortiz, S. (2018). *Authentic Tasks to Foster Oral Production Among English as a Foreign Language Learners* [Ebook]. Bogota. Recuperado de <https://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/362>
- Hymes, D. H. (1995). “Acerca de la competencia comunicativa”. Traducción de extractos de *On Communicative Competence* (1971), Philadelphia: University of Pennsylvania Press), en M. Llobera Cànaves (coord.), (1995): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-46.
- Mcerc: Instituto Cervantes (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid: MECD-Anaya. COUNCIL OF EUROPE:

- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2001), [en línea]
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias, y ciudadanos. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional
- Nunan, D. (1989). Understanding language classrooms: A guide for teacher-initiated action. New Jersey, US: Prentice Hall.
- Peña, Mireya & Onatra, Amparo. (2009). Promoting Oral Production through the Task-Based Learning Approach: A Study in a Public Secondary School in Colombia. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 11(2), 11-26. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902009000200002&lng=en&tlng=en.
- Ramírez Ortiz, Sandra Milena, & Artunduaga Cuéllar, Marco Tulio. (2018). Authentic Tasks to Foster Oral Production Among English as a Foreign Language Learners. *How*, 25(1), 51-68. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.19183/how.25.1.362>
- Real academia española (2013): Diccionario de la Lengua Española, Madrid.
- Willis, J. (1996). A framework for task-based learning. Harlow: Longman.