

Framework of Reference and the effect of globalization on the relationship to discursive competence.

KEYWORDS: Competence, discursive competence, task-based learning approach, globalization and vivencial.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el idioma inglés es considerado como *lingua franca* (Rodríguez, 2012), ya que la mayoría de los intercambios discursivos en aspectos políticos, económicos, educativos y medicinales a nivel internacional se realizan en este idioma. En las últimas décadas ha aumentado el número de investigaciones las cuales han destacado la importancia de la adquisición del inglés como segundo idioma (Beltrán, 2017), en tal sentido uno de los objetivos ha sido promover que las personas interesadas en aprenderlo puedan tener cierto dominio de la competencia comunicativa de tal forma que se favorezca el intercambio de discursos en contextos inmediatos. En esta perspectiva al contemplar el uso de tareas vivenciales para la apropiación de la competencia discursiva se plantea como una estrategia didáctica que favorezca el desarrollo de esta (Romero, González y Armijos, 2019).

La competencia discursiva es la capacidad para producir texto orales y escritos de forma coherente y ordenada (Almanza, García y Jiménez, 2019). Según Idiazabal y Larrigan (2004): “el funcionamiento de la lengua sólo puede ser aprehendida en discursos” (p. 614). De otro lado, el discurso es un vehículo de representación de condiciones externas del sujeto (Suárez, 2019), de tal forma que al analizarlo desde esta postura las habilidades de producción (hablar y escribir) son transcendentales para demostrar el dominio de la lengua, pero las habilidades receptivas (escuchar y leer) aportan a su desarrollo. Estas consideraciones muestran la relevancia de aplicar tareas vivenciales e integradas para

favorecer el desarrollo de esta competencia.

El enfoque basado en tareas para la enseñanza y aprendizaje del inglés se ha venido fortaleciendo en los últimos años por los aportes de Nunan y Ellis (Ferrando, 2017; Recino y Laufer, 2010), quienes han inspirado a muchos investigadores para indagar más a fondo sobre la eficacia de este enfoque, de esta manera estos estudios quedan abiertos para que sean aplicados en otros contextos y estrategias. Con estas consideraciones en mente, esta investigación se orienta a revisar la literatura correspondiente con el fin de favorecer la articulación de este enfoque con lo denominado “vivencial” bajo un estudio empírico con el fin de reconocer su efecto en los niveles de apropiación de la competencia discursiva. En este texto nos centraremos en una descripción e interpretación de la cuestión.

COMPETENCIA DISCURSIVA

La competencia discursiva alude a la capacidad de producir discursos orales o escritos de forma ordenada y coherente para que el receptor logre comprenderlo (Evangelista y Evangelista, 2019). Bajo este enunciado según Idiazabal y Larrigan (2004), esta competencia es un subcomponente de la competencia comunicativa, ya que dentro del discurso se encuentra una acción verbal y lingüística las cuales se desarrollan en un contexto determinado.

En este sentido, el productor de discursos debe contar con la destreza para utilizar diversas habilidades, “entre las cuales se encuentra la capacidad de unir una forma con un contenido para producir un texto oral o escrito” (Pulido y Muñoz, 2011, p. 132). Así que, para la producción de discursos se debe tener presente la ordenación coherente y la organización del mismo.

La ordenación coherente se da en función de los temas y las perspectivas, oraciones ya dadas, secuencia natural, relaciones de causa y efecto, control del discurso, la cantidad y la calidad, la

relación y el modo. Los temas y perspectivas parten del interés del hablante y la interacción social con la cual se relaciona en su contexto (Zaldúa, 2006). Mediante esta interacción se establecen frases u oraciones comunes, ya sea para saludar, hacer preguntas o dar puntos de vista.

La interacción social se lleva a cabo de forma natural, es decir una presentación, un desarrollo y un final (Moyano, 2007). En esta secuencia natural se producen unas relaciones de causa, efecto y de modo del discurso las cuales permiten su control teniendo presente su calidad y cantidad. La organización del discurso se da para cuestiones relacionadas a: cómo se estructura, cómo se cuenta, cómo se desarrolla y cómo se elabora. La estructuración de la información sirve para identificar si es descriptivo, narrativo o expositivo para así saber cómo contarlo, a través de historias, anécdotas, entre otras. Para su desarrollo se toma el contexto en el cual se va a llevar a cabo para una adecuada comprensión. Finalmente, las elaboraciones del discurso indican formas (escrita u oral) y tipos (cartas, debates, reflexiones, entre otras). Para comprender el discurso oral y escrito vamos a definir cada uno.

EL DISCURSO ESCRITO

El discurso escrito se produce mediante el uso de signos, lo cual desde una mirada Vigotkiasna implica que todos los signos del lenguaje para los procesos comunicativos provienen de una razón, o uso, social. Desde este punto de vista, Rico y Níkleva (2016) estipulan que: “la adquisición de la escritura requiere del alumnado un análisis lingüístico y un trabajo riguroso” (p. 49). Esto debido a su comprensión y composición.

La comprensión del discurso escrito parte del contexto sociocultural donde se desarrolla ya que los significados son construcciones entre los participantes de ese conjunto (Hernández, 2005). Los significados son constituidos por la interacción social de los miembros y su

permanencia dentro el conjunto depende de sus usos e interpretaciones, de ahí las oraciones ya dadas y las relaciones de causa-efecto anteriormente descritas.

La composición del discurso escrito para Hernández (2005) comprende aspectos normativos, lingüísticos y extralingüísticos. Los aspectos normativos obedecen a puntuación y ortografía, mientras que los lingüísticos a la sintaxis, coherencia y cohesión. Finalmente, los extralingüísticos a elementos institucionales y culturales locales o regionales.

EL DISCURSO ORAL

El discurso oral es la producción de un performance donde se da una interacción con otros (Arias-Cortés, 2017). Valencia (2015) dice que la razón de aprender una lengua es para construir una reciprocidad comunicativa con otro. De esta forma la comunicación, como un estado vital en el desarrollo del ser humana (Martínez-Gómez y Agudiez, 2012), le permite al individuo expresar sus sentimientos, pensamientos y opiniones como parte de su proceso de vida. De ahí que el habla sea una de las capacidades que primero se desarrolla para manifestar sensaciones, estados de ánimo entre otros (Álvarez, 2010). La racionalidad del discurso oral parte de una práctica social a través de un uso lingüístico contextualizado, en tal sentido afirma Rodríguez (2006): “bajo esta perspectiva la oralidad desarrolla funciones: cognitivas, interactivas y estéticas del lenguaje” (p. 61).

La función cognitiva se refiere a la habilidad del discurso para compensar necesidades como aspectos naturales del sujeto. Allí la función interactiva posibilita establecer y conservar espacios de comunicación oral entre los miembros de una comunidad, ya que en muchos contextos la oralidad es el único medio de comunicación; Posteriormente, la función estética describe la manera en que se transmite e intercambia la información. Bajo

esta perspectiva el enfoque basado en tareas brinda la posibilidad para que los aprendices se desarrolle la competencia discursiva de forma significativa y vivencial.

Después de haber presentado la competencia discursiva con los discursos orales y escritos se continua con el enfoque basado en tareas y el concepto de vivencia para dar respuesta al objetivo de este escrito el cual es articular el enfoque basado en tareas propuesto por David Nunan con el concepto de vivencia descrito por Benjamin Walter y Valentín Voloshinov respecto a la apropiación de la competencia discursiva en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

EL APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS

El enfoque basado en tareas ha contribuido en las últimas dos décadas en el aprendizaje de idiomas. Para Cabrera (2017)

Los beneficios que brinda el Aprendizaje Basado en Tareas se debe a que es una metodología que basa su importancia, al momento de organizar las horas de clase, en el proceso más que en el producto, es decir, la búsqueda constante de momentos para conseguir que los / las estudiantes se comuniquen unos a otros como un medio para lograr cumplir con la actividad solicitada por el docente. (pp. 10-11)

De esta manera se evidencia que este enfoque propicia el desarrollo discursivo entre los participantes que adquieren la lengua. Cabe aclarar que uno de los promotores de lo denominado aprendizaje basado en tarea desde finales de la década de los 90 es Nunan (citado por Forero y Hernández, 2013) quién se refiere a una tarea como el uso del lenguaje tomando en cuenta lo lingüístico, lo pragmático y lo sociolingüístico. Esto manifiesta el verdadero sentido de aprender una lengua desde esas

competencias para su apropiado dominio en contextos inmediatos.

Adicional a lo anterior Plata (2014) estipula que “el enfoque por tareas ofrece una visión renovada del proceso de evaluación convirtiéndola en una actividad de comunicación y de aprendizaje” (p. 47). Lo anterior gracias a que la tarea se desarrolla en clase para reflejarse en el mundo exterior y dentro de ella debe haber: componentes, tipos de tarea e integración de habilidades en su aplicabilidad.

Los componentes que van antes de proponer la tarea al aprendiente son: planificación de objetivos de la tarea, qué insumos se requiere para que los participantes lleven a cabo su tarea y en qué escenario se va a desarrollar (Candlin, 1990; Jerez y Garófalo, 2012). Estos componentes deben estar muy claros con fin de que se pueda llevar a cabalidad y la interacción discursiva sea latente.

Para proponer tareas se encuentran tres tipos: tareas informativas, tareas de razonamiento y tareas de opiniones (Barturén, 2019). Estas se pueden desarrollar a través de algunas actividades tales como: preguntas y respuestas, diálogos, juegos de roles, debates, discusiones, entre otras. Todo esto produce estrategias cognitivas, interpersonales, lingüísticas, afectivas y emotivas entre los aprendices como lo afirma Nunan (citado por Forero y Hernández, 2013, p.40).

Por último, las tareas deben contar con la integración de las llamadas cuatro habilidades para la adquisición de una nueva lengua (leer, hablar, escribir y escuchar) (Abad y Toledo, 2006). Pues a partir de estas habilidades se da la apropiación de un idioma y además desde estas se evalúa su dominio bajo niveles de comunicación tal como lo plantea el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas, que establece los niveles de competencia empezando en básico hasta llegar al nivel

avanzado (A1-C2), tomando como referencia la competencia desde la óptica de la globalización.

EDUCACIÓN, GLOBALIZACIÓN Y COMPETENCIAS, TENSIONES Y ANTECEDENTES

El fenómeno educativo ha estado marcado, durante gran parte del siglo XXI, principalmente por dos asuntos puntuales: la globalización y el desarrollo tecnológico (León, 2004). Ambos han llevado de manera progresiva cambios en la esfera educativa mundial pues asuntos como Los Tratado de Libre Comercio y la dinámica del mercantilismo tecnológico han traspasado los límites ancestrales de la escuela y la han invadido de una pléyade de nuevas formas de aprender y de verse como sujeto que participa en la dinámica económica de la sociedad con una influencia superior a la de siglos anteriores (Avendaño y Guacaneme, 2015).

La noción de globalización en el campo educativo lleva ya más de dos décadas de ser abordada y aplicada a las necesidades educativas cambiando la percepción de lo que se espera de ella. Según Scott (2014), detrás del fenómeno de la globalización hay una serie de consideraciones de orden político y económico.

En la globalización se encuentra el desarrollo tecnológico, asunto que sin lugar a dudas ha incursionado en las prácticas educativas (Arias, 2017), en especial la vinculación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que han dotado, tanto al docente como a las instituciones educativas, de herramientas que cada procuran hacer atractivo e interesante el aprendizaje, y de manera especial, lo que está relacionado con los idiomas en virtud de proyección a lo social y tecnológico. En tal sentido, González (2012) plantea que las TIC proporcionan al sistema educativo la posibilidad de un cambio de perspectiva, de una educación tradicional a una más flexible, donde el aprendizaje sea significativo favoreciendo la demanda por una educación que se acomode

a las fuertes y variantes dinámicas de la sociedad, lo cual se traduce en que cada vez aumenta el número de personas que hacen parte del colectivo que estudian y trabajan simultáneamente, superando barreras de tiempo, espacio y edad en donde el aprendizaje mediado por TIC se hace más atractivo para los estudiantes permitiéndoles una interacción cercana aspecto que favorece los procesos de aprendizaje significativa (Castro, Guzmán y Casado, 2007).

Sin embargo, no basta con hablar de globalización y desarrollo tecnológico como tópicos independientes, se hace necesario abordar las relaciones existentes entre la educación, la globalización y lo que en esa dinámica se considera como competencia. De manera gradual el hacerse competente comenzó a ganar fuerza suficiente para introducir de manera activa este concepto en el ámbito educativo, la formación del ser humano entonces demandaba un componente netamente social, de interacción y de relaciones tanto con el otro como con los otros (Niño y Gama, 2014). De acuerdo con Rodríguez (Citado por Daza, Rodas, Roza y Silva, 2009), la educación no solo debe preocuparse por dotar al individuo de conocimientos específicos en lo cognitivo, biológico y psicológico, sino que debe procurar formarlo de manera integral de modo que alcance una identidad cultural y social dentro del marco de la razón y la reflexión.

En efecto, es competente quien posee una serie de habilidades estructuradas y validadas por comunidades internacionales, pero también quien es capaz de vivir en comunidad y relacionarse de manera efectiva en sus entornos más cercanos de interacción, de esta manera se comenzó a tejer una red de nuevas demandas educativas que movilizaron las monolíticas estructuras educativas del país (Oyola y Padilla, 2012; Palomo, 2016).

Precisamente sobre este presupuesto radica la importancia de la definición de competencia como tal. A partir de los años 60 se comenzó de manera primaria los fundantes intentos de organizar un sistema que en la comunidad europea permitiera hablar el mismo idioma, en términos de estructuración lingüística, o quizás de forma más precisa, los idiomas. La fuente de estos intentos se radicó en la fatídica experiencia de la segunda guerra mundial que devastó mayormente al territorio europeo, de modo que, ya perdidos muchos elementos de la sociedad, entre ellos, las estructuras económicas y geográficas, la mayor preocupación recayó sobre la relevancia de dar soporte y estabilidad al idioma, asunto que, en últimas, permitiría con bastante validez “hablar el mismo idioma” en muchos aspectos de la naciente reconstrucción del viejo continente.

Según De Paz Berrospi (2017), el enfoque metodológico del Marco Común Europeo de Referencia: enseñanza, aprendizaje y evaluación, propugna por la acción discursiva, buscando que los estudiantes que aprenden una lengua compartan tareas específicas en situaciones comunicativas dentro de espacios y campos de acción concretos. Esto permite entonces proyectar que los esfuerzos por definir el concepto de competencia están inscritos en lo social, lo lingüístico y lo pragmático, es decir, en la relevancia del contexto.

Posteriormente, en 1971, se evidencian unas políticas más estructuradas y unos lineamientos mayormente discutidos y estudiados. Luego en 1991 la consolidación es evidente y de manera gradual alcanza su esplendor a partir del 2001. Así, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) construye una sólida estructura basadas en estudios lingüísticos y en necesidades reales de demandas sociales para el desarrollo de la vida cotidiana. Esta entidad ha pretendido ser un modelo de referencia y no el modelo de referencia única *per se*, es decir único e inmodificable, lo que, a su vez, posee

una serie de implicaciones principalmente en el orden económico.

Desde el sucinto abordaje histórico sobre el MCER presentado anteriormente podemos entonces hablar de la conceptualización que esta entidad hace sobre las competencias. Según Peña (2017), “fundamentalmente, distingue tres componentes al interior de este concepto; conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes y valores, todo esto en concordancia con la necesidad de articular asertivamente la educación a la creciente sociedad globalizada y tecnológica”, pero no basta solo hablar de conocimiento y de actitudes, es preciso perfeccionar y profundizar en este campo conceptual y es así como se habla entonces de competencia discursiva, esta entendida como la serie de elementos que una persona debe articular en su diario vivir para vincularse como sujeto activo en la sociedad.

Con esta definición del concepto de competencia se procede a hablar específicamente de las divisiones que a su vez tiene la competencia comunicativa, es decir, el componente lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. De estos, y de manera breve, se podría afirmar lo siguiente: el componente lingüístico apunta al dominio de sistemas tanto gramaticales y léxicos, como de pronunciación; por su parte el componente sociolingüístico relaciona de manera directa lo social y lo cultural que alberga de manera especial la sensibilidad necesaria que se debe tener para comunicarse con diferentes culturas, estratos sociales y en diferentes contextos y; finalmente, el componente pragmático que implica un uso consciente del lenguaje, dota de sentido al hablante para responder preguntas como: ¿cuándo debo usar determinada estructura gramatical?, ¿cómo estructuro mis respuestas ante determinada clase de preguntas?, ¿cómo expresar de manera asertiva mis emociones en diferentes contextos sociales? entre otras.

Con estas consideraciones en mente, vamos a aproximarnos de manera más precisa al uso de tareas vivenciales para la enseñanza del inglés de tal forma que podamos revisar la conceptualización que diversos autores han hecho respecto a estas.

EL CONCEPTO DE TAREAS VIVENCIALES EN EL MARCO DE LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS

Hablar específicamente de tareas vivenciales requiere de precisar dos conceptos que son abordados por separado: el enfoque didáctico por tareas y la noción de vivencial, esta precisión será la base para que, en este texto, presentemos su conexión con el campo educativo, específicamente, lo concerniente a los procesos de enseñanza del inglés.

Cuando se habla del enfoque didáctico por tareas debemos mencionar, en primera instancia, que no es un concepto nuevo, sino que, por el contrario, lleva ya un recorrido teórico desde los años 90. Surge entonces un primer elemento que bien vale la pena definir, las tareas o el concepto de tarea, parafraseando a González (2016), que es asumida como un componente de trabajo de la clase que relaciona elementos de comprensión, relación y reproducción en el estudio de la lengua objeto de aprendizaje.

Para Forero y Hernández (2012) la tarea refiere: “la tarea como un plan de trabajo que demanda que los estudiantes procesen el idioma de forma pragmática, a fin de lograr un resultado que pueda evaluarse” (p. 30). Vemos como la tarea trasciende el simple seguimiento de unas instrucciones y se adentra en una interacción con sentido y alta significación en términos de comprensión.

Un aspecto fundamental en el enfoque didáctico por tareas es que éste considera como punto de partida las necesidades de aprendizaje del idioma (Rico y Álvarez-Pérez, 2016), por lo tanto, cuando el docente en su praxis educativa

concibe actividades para sus aprendientes que deberían centrarse en elementos propios del contexto y en articular buscando de forma asertiva la vivencia del estudiante tanto en la institución educativa como en sus demás espacios de interacción.

En esta perspectiva hablar de tareas implica referirse a la cotidianidad, lo que se hace de manera regular en situaciones y lugares conocidos por quien las realiza, esto es precisamente lo que en última instancia ayudará a definir y a construir una unidad didáctica de aprendizaje. Al respecto, Long (2010) considera que las tareas deberían estar centradas en asuntos tan cotidianos como el atender una llamada, realizar una compra callejera o simplemente saludar a las personas en la calle.

Según Chaparro y Medina (2015), el enfoque por tareas pretende alcanzar en el estudiante tanto los aspectos formales de la lengua, así como sus respectivas funciones discursivas, reconociendo en esta la interacción con su papel fundamental para el desarrollo de conocimientos y de competencias. Vemos entonces como la noción de tareas es bastante sensible al momento de considerar el aprendizaje en los estudiantes tanto en lo relacionado con el contexto como su significancia.

Una segunda noción clave para esta propuesta de unidades didácticas es el concepto de vivencia, esta se trabajará para efectos de este escrito desde dos autores: Walter Benjamín y Voloshinov. Según Idárraga (2009), “la vivencia va mucho más allá de vivir en un lugar determinado, apunta más a una disposición frente a las cosas” (p.46), el término de vivencia hace referencia a un punto específico dentro de un proceso de experiencia donde la persona alcanza un nivel superior de acercamiento a un fenómeno y, donde de manera particular se privilegia tanto la singularidad como la sensibilidad.

Voloshinov (1992) por su parte, señala la existencia de una conexión real con el conocimiento con una carga significativa de sentido, dicha conexión está enmarcada en el aquí y en el ahora con poca presencia de razón y voluntad. Tiene, además unas transformaciones internas en la persona en términos de existencia y de relación con su entorno.

En esa perspectiva, lo primero que hay que entender es que la vivencia es un estado superior al cual se llega solo con la superación de lo que el autor denomina experiencia, que ha sufrido históricamente una serie de transformaciones que la han llevado a un gradual agotamiento que, en última instancia, permite dicha transformación (Molano, 2014). La noción de experiencia puede rastrearse con cierta claridad desde las diferentes formas de comprensión que se dieron del mundo

desde la modernidad comprendida puntualmente entre el tránsito del siglo XVIII al siglo XIX (Ruiz y Pérez, 2017).

La humanidad en este periodo histórico redefinió la concepción del ser, sus formas de integración social y sus expectativas de futuro. Elementos como la técnica y su creciente desarrollo despertaron en el ser humano un deleite con los procesos de tecnificación de las labores existentes, ya no era sólo importante realizar una determinada acción, sino, aún más relevante, el hecho de tecnificarla, de hacerla más eficiente y lo que, quizás, generó una sensibilidad diferente en el ser humano respecto de sí, de la tecnología y de la naturaleza misma. Otro elemento trascendental para entender esta mutación de la experiencia a una vivencia, subyace en la fascinación por las mercancías, la permanente expansión de la sociedad marcó unas dinámicas permeadas por la adquisición de nuevos productos y, por el goce y el disfrute de la variedad. Así, para el ser humano de este momento histórico, la experiencia de vida requería cierta sensación de acumulación y

sobre todo de cercanía con las cosas, una suerte de singularidad y sensibilidad hacia las cosas que previamente no se había visto o, quizás, no considerada importante en otros momentos y situaciones tanto culturales como sociales, económicas y políticas.

Para Benjamín, lo que ha sido y el ahora - asunto entendido como "Jetztzeit"⁴ - son en efecto experiencias vitales que en determinado momento se cruzan en tanto que todo fenómeno cultural posee un carácter expresivo, lo que para el autor representa una experiencia humana que sólo es perceptible para quien tiene un acervo cultural previo (De la Garza, 2007).

Dicho esto, cada persona desde su singularidad y cúmulo particular de experiencias está en la capacidad de integrar a su ser diversas situaciones y experiencias de una manera reflexiva y mecánica. Si trasladamos estas consideraciones al terreno educativo y al desarrollo de la competencia discursiva, encontramos que la enseñanza del inglés a través de tareas vivenciales representa una oportunidad para que el estudiante aproveche su conocimiento previo, las experiencias que ha venido acumulando en cursos anteriores o en diversas instituciones educativas y, de una manera más singular y con los sentidos activos desarrolle y alcance unas comprensiones del idioma que sean tanto significativas como particulares a su propio historial.

Por su parte Voloshinov se vale de otros conceptos claves para poder definir la noción de vivencia, entre ellos, el enunciado y la expresión (Moralejo, 2012). El enunciado es en esencia un acto individual que se construye en el marco de lo social -entre dos individuos- en dicha relación está inmersa la palabra que viene siendo el producto de las interacciones, la palabra permite, además, dar forma a sí mismo, la posibilidad de la expresión de una persona en su relación con

⁴ concepto alemán de Benjamin Walter de temporalidad que significa tiempo-ahora

los demás, es un puente que se construye para conectar a dos individuos.

Dicho esto, la noción de vivencia se articula entonces como lo expresado dentro de una objetivación externa y quien organiza la vivencia es la expresión, es su encarnación sígnica. En tal sentido, el componente social es crucial para la definición de vivencia (Zúñiga, 2015), él es quien la determina y define, se da en un momento claramente definido, dentro del aquí y el ahora, de tal manera que la vivencia transforma al individuo, por ello es importante de cargarla de sentido, de expresiones sociales, en contextos conocidos para la persona, motivo por el cual, precisamente, encuentra toda su validez en el proceso de aprendizaje de la lengua, en virtud de lo que anteriormente hemos presentado en esta revisión.

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES

La aplicación de tareas vivenciales con relación el aprendizaje del idioma inglés hace posible su diseño desde cuatro momentos: propósitos, direccionamiento, presentación y realimentación para el desarrollo de la competencia discursiva entre los participantes que desean adquirir la lengua extranjera.

Los propósitos y fines son establecidos por el docente partiendo de los conocimientos previos, experiencia e intereses de los estudiantes. Dentro del establecimiento de los objetivos a lograr con la tarea, el docente a cargo se vale de recursos físicos o tecnológicos para presentar los insumos necesarios para ejecutar o llevar a cabo a cabalidad la tarea. Esto nos sugiere que el profesorado debería integrar las cuatro habilidades (leer, hablar, escribir y escuchar) en sus orientaciones en tanto el discurso se construye de forma oral y escrita.

En la presentación de la tarea se establece una serie de criterios que la guiarán y controlarán. Estos criterios se establecen según el propósito de la tarea y los insumos brindados por el docente.

A partir de estas consideraciones podemos establecer que, después de la presentación, una realimentación es vital pues permite identificar las fortalezas y los aspectos a mejorar con base en los componentes lingüístico, sociolingüístico y pragmático propios al discurso oral o escrito.

Estas consideraciones nos permiten afirmar que la tarea vivencial, desde esta perspectiva, privilegia la interacción social como el marco que posibilita el desarrollo de la competencia discursiva. En este caso las unidades didácticas deberían entonces, estar permeadas por elementos propios del contexto del estudiante, pues como su lenguaje le será conocido y familiar es posible permitir un escenario en el que se procure un ambiente propicio para el desarrollo de las competencias y la adquisición de los diferentes contenidos propios del idioma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, M., y Toledo, G. (2006). Factores claves en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. *Onomázein*, 13(1), 135-145.

Almanza, E., García, M., y Jiménez, Y. (2019). El desarrollo y evaluación de la competencia discursiva del estudiante universitario: estrategia de capacitación para los docentes. *Transformación*, 15(3), 342-353.

Álvarez, C. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de vigotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 13-32. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200002>

Arias, F. (2007). Educación en la globalización: un cambio en la perspectiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(1), 1-18.

Arias-Cortés, D. (2017). Una puesta en escena: la oralidad como performance en la vida escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 63(14). Doi: 0.19053/0121053X.n30.0.6193

- Avendaño, W., y Guacaneme, R. (2016). Educación y globalización: una visión crítica. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), 191-206.
- Bartúren, N. (2019). *El aprendizaje basado en tareas como método para desarrollar la expresión oral en estudiantes de inglés de un instituto superior tecnológico de Lima*. (Tesis doctoral). Universidad Cayetano Heredia. Lima, Perú.
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Redipe*, 6-4, 91-98.
- Cabrera, M. (2017). *El Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) en la Competencia Comunicativa de los / las estudiantes de los Cursos Súper Intensivos de la Universidad de las Fuerzas Armadas-ESPE*. (Tesis de maestría). Universidad Central del Ecuador. Quito, Ecuador.
- Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7- 8, 33-54.
- Castro, S., Guzmán, B., y Casado, D. (2007). Las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13(23), 213-234.
- Chaparro, J. (2015). *Propuesta didáctica en ELE para la enseñanza del tema: la orientación y el transporte en el contexto bogotano*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Daza, C., Rodas A., Rozo, A., y Silva, M. (2009). *Estado del arte de las políticas de calidad de la educación superior a través de los conceptos de pertinencia, educación, competencia y cobertura a partir de la ley 30 de 1992 y hasta el 2008*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- De la Garza, M. (2007). Tiempo y memoria en Walter Benjamin. Topografías de la Modernidad. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Paz Berrospi, E. (2017). *El enfoque metodológico del Marco Común Europeo de Referencia en el desarrollo de la competencia lingüística del idioma inglés en los estudiantes universitarios*. (Tesis de doctorado). Instituto para la Calidad de la Educación. Lima, Perú.
- Evangelista, D., y Evangelista, E. (2019). La sintaxis en la competencia discursiva del estudiantado universitario de las áreas no humanísticas: Una propuesta pedagógica. *Actualidades investigativas en educación*, 19(2), 1-22. Doi: 10.15517/aie.v19i2.36902
- Ferrando, E. (2017). Propuestas metodológicas para el diseño de un curso de lengua extranjera basado en el enfoque por tareas. Análisis de necesidades, selección y tipos de tareas. *Trabajo en lingüística aplicada*, 56, 801-837. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/010318138649737287421>
- Forero, L., y Hernández, K. (2012). *El aprendizaje basado en tareas como enfoque metodológico para mejorar la inteligibilidad en la pronunciación de sonidos vocálicos del inglés como lengua extranjera*. (Tesis de grado). Universidad libre de Colombia. Bogotá, Colombia.
- González, L. (2012). *Estrategias para optimizar el uso de las TIC en las practica docente que mejoren el proceso de aprendizaje*. (Tesis de maestría). Tecnológico de Monterrey, Universidad Autónoma de Bucaramanga. México-Colombia.
- Hernández, E. (2014). *El B-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del departamento especializado de idiomas de la Universidad Técnica de Ambato*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense De Madrid. Madrid, España.

- Hernández, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles educativos*, 27(107), 85-117.
- Idárraga, H. (2009). *Sensorium e internet. Una aproximación al fenómeno tecnológico desde la obra de Walter Benjamín. educación para el desarrollo en la formación inicial del profesorado. Estudio de casos en la asignatura Educación para la Paz y la igualdad.* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Idiazabal, I., y Larringan, L. (2004). La competencia discursiva: noción clave para la didáctica de las lenguas del plurilingüismo. *BilingLatAm*, 143-151.
- Jerez, Y., y Garófalo, A. (2012). Aprendizaje basado en tareas aplicado a la enseñanza de las telecomunicaciones. *Rielac*, 33(3), 1-7.
- León, G. (2004). La educación en el contexto de la globalización. *Rhela*, 6, 343-354.
- Martínez-Gómez, R., y Agudiez, P. (2012). Comunicación para el Desarrollo Humano: buscando la transformación social. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 17, 79-106. Doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_CIYC.2012.v17.39259
- Molano, M. (2014). Walter Benjamin: historia, experiencia y modernidad. *Ideas y valores*, 63(154), 165-190.
- Moralejo, R. (2012). *Aportaciones de Valentin Nikolaevich voloshinov para una sociolingüística crítica.* Observatorio de Sociolingüística. Vigo: España.
- Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista signos*, 40(65), 573-608. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000300009>
- Niño, L. y Gama, A. (2014). Las políticas educativas de competencias en la globalización: demandas y desafíos para el currículo y la evaluación. *Itinerario Educativo*, (64), 37-64.
- Nunan, D (2013). *Task-based language teaching.* 9th printing. University of Hong Kong. Cambridge Press.
- Oyola, M. A. y Padilla, L. M. (2012). El reto frente a la globalización: la competitividad desde un enfoque sistémico. *Gestión & Desarrollo*, 9 (1), 161-173.
- Palomo, A. (2016). La intensificación de la competencia en la globalización y sus efectos sobre la geoeconomía. *Revista de estudios sobre espacio y poder*, 8(1), 29-49. Doi: <http://dx.doi.org/10.5209/GEOP.52410>
- Peña, D. {Dianapeña}. (2017, marzo 6). *Estándares en la enseñanza del idioma inglés* {Archivo de vídeo}. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NWL9CHepk48&t=2949s>
- Plata, G. (2014). *Diseño de tareas comunicativas para sensibilizar a la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de E/LE: Pasaporte Intercultural: Bogotá.* (tesis de maestría). Universidad pontificia Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Pulido, R & Muñoz, O. (2011). La competencia discursiva y el texto oral en lengua extranjera: un estudio de caso. *Lengua y Habla*, 15, 128-140.
- Pulido, R., y Muñoz, O. (2011). La competencia discursiva y el texto oral en lengua extranjera: un estudio de caso. *Lengua y habla*, 15, 128-140.
- Recino, U., y Laufer, M. (2010). Aprendizaje basado en tareas en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras. *Edumecentro*, 2(3), 1-9.

- Rico, A., y Níkleva, D. (2016). Análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso del Grado de Maestro en Educación Primaria. *Revista Signos*, 49(90), 48-70. Doi: 10.4067/S0718-09342016000100003
- Rico, M.C., y Álvarez-Pérez, S. (2016). La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 385-409.
- Rodríguez, L. (2012). *Establecimiento del Inglés como Lengua Franca*. (Tesis de Maestría). Universidad de Almería. Almería, España.
- Rodríguez, M. (2006). Consideraciones sobre el discurso oral en el aula. *Enunciación*, 11(1), 59-72. Doi: <https://doi.org/10.14483/22486798.470>
- Romero, H., González, M., y Armijos, J. (2019). El estructuralismo en la enseñanza del inglés. *Redipe*, 8(8), 101-106.
- Ruiz, D & Pérez, J (2017). *Aprendizaje experiencial, una herramienta estratégica en el desarrollo de las competencias organizacionales*. (Tesis de maestría). Universidad Militar de Nueva Granada. Bogotá, Colombia.
- Scott, S. (2014). *La educación para el desarrollo en la formación inicial del profesorado. Estudio de casos en la asignatura Educación para la Paz y la igualdad*. (Tesis de doctorado). Valladolid, España: Facultad de Educación de Segovia.
- Suárez, L. (2019). Una mirada socio pragmática al discurso estudiantil en la escuela. *Redipe*, 9(3), 61-68.
- Valencia, L. (2015). *La competencia oral en una L2 apoyada por el uso de TIC en educación media. Rionegro, Antioquia, Colombia*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Voloshinov, V. (1992). *El Marxismo y la filosofía del lenguaje. Los principales problemas de método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Alianza editorial: Madrid.
- Zaldua, A. (2006). El análisis del discurso en la organización y representación de la información-conocimiento: elementos teóricos. *Acimed*, 14(3), 1-16.
- Zuñiga, J. (2015). Métodos para la Enseñanza de Idiomas: No Hay Nada Nuevo Bajo el Sol, ¿O Sí? *Revista ensayos pedagógicos*, 10(2), 61-81.