



Tarea y competencia comunicativas: reflexiones desde un grupo focal^{*1}

Mercedes Vallejo Gómez**
Juan Diego Martínez Marín***

El objetivo de este artículo es describir una propuesta de gestión del aprendizaje de lenguas extranjeras, concebida a partir de la identificación y la estructuración de la tarea comunicativa como eje articulador para el desarrollo de la competencia comunicativa. Para ello se realizó un trabajo investigativo fundamentado en la investigación-acción, bajo el acompañamiento de profesores participantes, con la intención de generar un trabajo colaborativo de reflexión, diálogo crítico y transformación (Burns, 1999). Se configuró un grupo focal, se realizaron diarios de campo, se aplicó una encuesta diagnóstica, entrevistas semiestructuradas a docentes y se construyó colaborativamente una guía de gestión del aprendizaje y enseñanza de la lengua extranjera. Como resultado, se obtuvo la configuración de un documento guía (como uno de los hallazgos parciales de la investigación en curso), que contempla la competencia comunicativa como parte de una concepción integral de lengua que pone en juego agentes sociales en situaciones específicas de comunicación intercultural y que tiene en cuenta la definición de una tarea comunicativa; la planeación de tareas previas conducentes al logro de la tarea comunicativa; la evaluación de la tarea por medio de estrategias formativas; la activación de estrategias de aprendizaje; el desarrollo de tareas en ambientes presencial y virtual, y la reflexión del profesor una vez se ha terminado el ciclo. La resignificación de las actividades propuestas por los profesores, en relación con el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, se constituye en un factor integrador para el desarrollo de una tarea comunicativa que cuenta con *inputs* y *outputs* que se configuran en una serie de instrumentos diversos, los cuales involucran condiciones de comprensión, interacción y producción.

Palabras clave: competencia comunicativa, tarea comunicativa, aprendizaje de lenguas extranjeras, evaluación formativa, formación en autonomía.

* Recibido: 02-11-10 / Aceptado: 18-07-2011

1 Este artículo es el informe de un hallazgo parcial de la investigación “Construcción de una propuesta metodológica en el marco de estrategias de formación en autonomía y las nuevas tendencias educativas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras”, de la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana, aprobado y financiado por el Centro de investigación para el desarrollo y la innovación (CIDI) de la misma universidad. El proyecto se identifica con el Código interno de radicado 530A-11/09-S58 e inscrito al S58-PDS. Acta de iniciación: 20 de enero de 2010. El proyecto que desarrolla actualmente está adscrito al Grupo de Investigación Pedagogías y Didácticas de los Saberes (PDS) —clasificado B en Colciencias—, para efectos de oficialidad ante el CIDI.

The objective of this article is to describe a foreign language learning management proposal erected from the identification and organization of a communicative task that functions as an articulating element in the communicative competence development. This research proposal was conducted under the action research bases and under the support of participant-teachers within the intention of creating a collaborative work supported on the reflection, critical dialogue and transformation (Burns, 1999). A teachers' focus group was set, journals were made, a diagnostic survey was conducted as well as some semi-structured interviews to teachers; and a learning and teaching management guide was built collaboratively. As a result, we obtained the construction of a guidance document, as one of the partial findings of this ongoing research, that takes into account the communicative competence as a part of an integral concept of language that conveys social agents into specific situations of intercultural communication and that takes into account the following: the definition of a communicative task; the pre-tasks planning leading to the achievement of the communicative task; the task assessment through formative strategies; the activation of learning strategies; the development of some tasks in physical and virtual environments; and the teacher's reflections once the cycle has been completed. The re-validation of the activities suggested by teachers in the foreign language learning process constitutes itself into integrating factor for the development of a communicative task which has inputs and outputs materialized in a series of different instruments concerning comprehensive, interactive and productive conditions.

Key words: communicative competence, communicative task, foreign language learning, formative assessment, autonomy formation.

L'objectif de cet article est de décrire une proposition pour la gestion de l'apprentissage des langues étrangères qui parte de l'identification et la structuration de la tâche communicative comme élément articulateur pour le développement de la compétence communicative. Cette étude, qui relève de la recherche-action, s'est déroulée avec l'accompagnement des enseignants participants sous l'intention de générer un travail collaboratif de réflexion, dialogue critique et transformation (Burns, 1999). Un groupe de discussion s'est conformé; ensuite, l'on a mené des journaux de terrain et l'on a appliqué une enquête diagnostic; puis des entretiens semi structurés ont été appliqués à d'autres enseignants. Finalement, l'on a construit, de façon collaborative, un guide de gestion de l'apprentissage et d'apprentissage des langues étrangères. En conséquence, nous avons obtenu la configuration d'un document d'orientation, comme l'un des résultats partiels de l'investigation en cours, prévoit la compétence communicative comme faisant partie d'un concept intégré de la langue qui met en jeu des agents sociaux dans des situations spécifiques de la communication interculturelle; la définition d'un tâche de communication, la planification pré-tâche conduisant à la réalisation de la tâche communicative; l'évaluation de la tâche par le moyen des stratégies d'apprentissage; l'activation de stratégies d'apprentissage; le développement des tâches dans les environnement présentiel et virtuel; puis finalement, la réflexion de l'enseignant, une fois que le cycle a été complété. La re-signification des activités proposées par les enseignants en ce qui concerne le processus d'apprentissage d'une langue étrangère constitue un facteur d'intégration pour le développement d'une tâche communicative qui a des entrées (inputs) et des sorties (outputs) qui, à leur tour, sont configurés dans une série d'instruments diverses impliquant des conditions de compréhension, interaction et production.

Mots-clés: compétence communicative, tâche communicative, apprentissage de langues étrangères, évaluation formative, formation en autonomie.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo muestra el hallazgo puntual de una investigación-acción en curso, denominada “Construcción de una propuesta metodológica en el marco de estrategias de formación en autonomía y las nuevas tendencias educativas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras”, cuyo objetivo es estudiar la relación entre las actividades de trabajo presencial y virtual para la formación en autonomía de los estudiantes de lenguas extranjeras. Este hallazgo, además de haber sido socializado con las comunidades académicas de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín (Centro de Lenguas y programa de Licenciatura en lenguas) ha sido también socializado y, a su vez, retroalimentado en dos eventos académicos de reconocimiento internacional: el “Segundo coloquio internacional sobre investigación en lenguas extranjeras”, Bogotá, Colombia, mayo de 2010, y el “III Seminario internacional de desarrollo profesional de los docentes de lenguas extranjeras” que tuvo lugar en la ciudad de Medellín, Colombia, en agosto de 2010.

La investigación surge con el fin de evaluar la implementación de la *Orientación metodológica del Centro de Lenguas UPB* (Universidad Pontificia Bolivariana, Proyecto Educativo Centro de Lenguas, Escuela de Educación y Pedagogía, 2009), resultante de su proceso de autoevaluación 2008-2009, que establece un proceso de aprendizaje bimodal (virtual y presencial) con formación en autonomía. En esta orientación metodológica, el componente virtual se propone con actividades diseñadas desde la plataforma *E-learning Moodle*, con lo cual se promueve el trabajo independiente del estudiante, se flexibilizan horarios y espacios, y se fortalece el aprendizaje diferenciado; la formación en autonomía, por su parte, se desarrolla con estrategias de evaluación formativa (autoevaluación, coevaluación, retroalimentación, reflexión sobre el proceso de aprendizaje).

De esta manera, en este texto se da cuenta del proceso reflexivo de construcción de una guía de gestión del aprendizaje y enseñanza de la lengua extranjera, concebida a partir de la tarea y la competencia comunicativas. Aquí se expone cómo las reflexiones llevadas a cabo desde el grupo focal sugieren que el proceso de aprendizaje debe movilizarse alrededor de una

tarea comunicativa claramente definida, en pos del desarrollo de una competencia comunicativa. Se pretende mostrar la manera como puede concebirse el proceso, teniendo en cuenta los mecanismos que preceden, tanto como aquellos que prosiguen, a la tarea comunicativa, con el fin de alcanzar una competencia determinada. Por lo tanto, se muestra la manera como puede concebirse el proceso teniendo en cuenta los mecanismos que preceden, tanto como aquellos que prosiguen, a la tarea comunicativa, con el fin de alcanzar una competencia determinada.

2. MARCO TEÓRICO

El estudio de la literatura académica que orienta esta investigación (lo cual constituyó la primera etapa de revisión documental), nos permitió recoger asuntos que ha venido trabajando el Grupo de Estudio MELEX² para sustentar sus temáticas sobre metodologías y evaluación en ambientes bimotoales de aprendizaje. En este sentido, hacemos acopio de tres conceptos macro: *formación en autonomía, constructivismo social y enfoque por competencias orientado a la acción*.

2.1 Formación en autonomía

Para Usma y Orrego, la *autonomía* es “la capacidad para la reflexión crítica, la toma de decisiones y la acción independiente” (2007: 4). Ahora bien, las metodologías de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras actuales proponen un sujeto activo, un aprendiz que gestione su propio proceso, mediante la identificación y el control de la manera como aprende, con el fin de obtener un aprendizaje significativo, eficaz y duradero. Sin embargo, el aprendiz, por sí mismo, no está acostumbrado a trabajar de modo independiente, ni a asumir sus propias decisiones y responsabilidades; por lo tanto, le corresponde al educador ayudarlo a alcanzar ese objetivo.

En este sentido, la formación en autonomía del estudiante no depende de un aprendizaje autónomo concebido como individual o autodidacta; es, más

2 Metodologías y Evaluación en Lenguas Extranjeras. Este grupo de estudio pertenece a la Escuela de Educación y Pedagogía de la UPB.

bien, una acción propiciada por un docente-moderador, que crea las condiciones y proporciona las estrategias para el desarrollo de las competencias y la toma de decisiones en relación con el qué y el cómo cada uno aprende.

Un docente-moderador en la formación en autonomía es quien planifica los objetivos del aprendizaje, es decir, él sugiere al estudiante los métodos, los espacios y los instrumentos necesarios para lograr el objetivo comunicativo, mientras éste hace uso de ello de manera consciente y responsable, mediante procesos de evaluación (heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación, retroalimentación) que le permiten obtener un resultado positivo frente a sus prácticas. Por consiguiente, cuando se habla de *formación en autonomía*, se hace referencia a las acciones que, de manera intencionada, ayudan a la estructuración de un sujeto responsable, crítico, reflexivo y consciente de su proceso de aprendizaje.

Ahora, al hablar sobre las pedagogías activas, señalemos que éstas proponen hoy un tipo de estudiante renovado, ya que pasa de tener un papel pasivo de recepción a uno activo de emisión, es decir, que participa en un constante diálogo e interacción. Su papel deviene protagónico, sin que ello signifique el desplazamiento del docente, quien, igualmente, se regenera en acciones y actos de moderación, planeación y evaluación, que den cuenta de un proceso negociado que lleva a la consolidación de los aprendizajes.

Dentro de las condiciones básicas para esta formación en autonomía, podemos señalar, entre otras:

1. El trabajo colaborativo, como el reconocimiento, por el estudiante, de su accionar con el otro, desde su papel como agente social (Puren, 2004) que se impone en su individualidad, pero siempre en un contexto social e intercultural. En suma, la toma de conciencia sobre una construcción social del conocimiento —como se verá en el siguiente aparte.
2. Las acciones de regulación de los aprendizajes, planeadas inicialmente por el profesor mediante una evaluación formativa permanente (Vallejo y Estrada, 2006), que incluye ejercicios de autoevaluación, coevaluación y retroalimentación, y que deben generar en el aprendiz una cultura crítica del mejoramiento continuo.

2.2 Constructivismo social (construccionismo social)

El proceso integral para el aprendizaje —del cual se habla en este artículo— y que propende, en resumidas cuentas, por la formación en autonomía, es posible sólo en cuanto se asume como un acto colectivo. El constructivismo supone que se aprende gracias a la apropiación que se hace de la realidad, para la cual se activan los conocimientos previos y las interacciones con los demás. Según Miguel Ángel Martínez R., “El conocimiento es resultado de la interacción social; en la interacción con los demás adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el uso de los símbolos que, a su vez, nos permiten pensar en formas cada vez más complejas” (1999). Por lo tanto, se reconoce en el constructivismo social la idea fundamental y muy vigente de que el sujeto construye conocimiento mediante el proceso activo de información que le llega de su entorno y que comparte con otro. Esta teoría enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento. “El aprendizaje y el desarrollo son una actividad social y colaborativa que no puede ser ‘enseñada’ a nadie. Depende del estudiante construir su propia comprensión en su propia mente” (Castillo, 2005). Esto sugiere reconocer el rol que tanto el trabajo cooperativo como el colaborativo desempeñan en la construcción del conocimiento, ya que ambos permiten la unión de esfuerzos entre los actores presentes en los espacios de formación.

2.3 Enfoque por competencias orientado a la acción (perspectiva coaccional)

Se sugiere, desde este enfoque, una relación con las pedagogías activas, en cuanto el aprendiz se apropia realmente de su proceso de aprendizaje, en la medida en que toma conciencia del acto comunicativo en una situación específica y en circunstancias particulares, para el uso de la lengua en el contexto de una acción comunicativa puntual escrita u oral. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCR)* considera ante todo “al usuario y alumno de una lengua como los actores sociales que cumplen tareas” (Instituto Cervantes, 2002).

En este enfoque por competencias orientado a la acción, las *tareas* de clase son privilegiadas con respecto a otros enfoques, actividades e instrumentos

para el aprendizaje y la enseñanza, por cuanto son acciones colectivas que se realizan con una finalidad social. Aquí se considera al sujeto como un “agente social” (Puren, 2004) que lleva a cabo intercambios comunicativos no sólo de naturaleza lingüística, sino también, y lo que es más importante, de naturaleza social, por la interacción constante que exige dicho acto comunicativo.

Este enfoque por competencias orientado a la acción se recoge en la propuesta del MCR (Instituto Cervantes, 2002, capítulo 5), al considerar la competencia comunicativa en los aspectos instrumentales de la lengua (léxico, semántico, sintáctico, fonológico, morfológico), pero también sociolingüísticos y pragmáticos, como las *competencias generales* (saber, saber ser, saber hacer, saber aprender), las cuales se definen como aquellas que están presentes en cualquier actuación del individuo y apuntan a los rasgos de personalidad, contexto sociocultural, capacidad de trabajo en equipo, respeto por el otro y autonomía, etc.

Por otra parte, Bachman y Palmer (1996) se enfocan, para definir la noción de *competencia comunicativa*, en el tema del conocimiento pragmático, el cual supone una relación entre la producción lingüística, los propósitos comunicativos y las características de la situación de comunicación. Relación sine qua non, que también señala Philippe Perrenoud (2001) cuando menciona los problemas que se plantean en el concepto de *competencia* con la naturaleza de los recursos cognitivos de tipo lingüístico y comunicacional movilizados en una situación de comunicación, donde dichos recursos no tendrían sentido si no se utilizan y se ponen en “sinergia” frente a una situación particular.

Con lo anterior se resalta la relación integral de todos los fenómenos que entran en juego en el uso de la lengua: estructuras, actos, finalidades, concepciones de sujeto, y que es necesario traer a colación como acto consciente en el momento de preparar, moderar y facilitar una situación de aprendizaje de lengua contextualizada. También los postulados de Puren (1994, 1998), en sus trabajos de didáctica de las lenguas desde el pensamiento complejo, recogen esta propuesta integral, en una concepción didáctica concebida

como un proceso complejo y sistémico que integra pluralidad de acciones, pluralidad de actores —a su vez multidimensionales (cognitiva, volitiva y emocionalmente)—, diversidad de ambientes, no sólo de aprendizaje, sino también de uso de la lengua, e interrelaciones entre los sujetos.

Entonces, cuando se habla de *alcanzar una competencia comunicativa*, se alude a la relación de ésta con la situación de comunicación particular en la que dicha competencia se aplique, lo que permite que cada hablante alcance o no una determinada competencia según la manera significativa y pertinente como enfrente las situaciones de comunicación, y de esto da cuenta con la realización de tareas de comunicación. Es ahí donde toma sentido el engranaje de aprendizaje que propone la guía de gestión del aprendizaje y enseñanza de la lengua extranjera —cuya estructuración resulta del grupo focal de esta investigación—, la cual se concibe como un proceso sistémico que exige un entramado entre tarea comunicativa y competencia comunicativa.

Ahora bien, cabe anotar aquí, antes de finalizar este aparte, que, en el marco teórico que sustenta la guía de gestión del aprendizaje y enseñanza de la lengua extranjera, se tuvo en cuenta el tema del *enfoque por tareas*, que tanto han trabajado, desde los años ochenta del siglo xx, autores como D. Nunan, B. Kumaravivelu o G. Crookes, y que se concentraron en sus estudios, de hecho, como acto subsiguiente y también complementario al enfoque comunicativo, en el valor de “las tareas” como acto que permiten situar el uso de la lengua. Por lo tanto, lo que proponemos aquí —por lo pronto—, aunque estamos hablando permanentemente de la tarea comunicativa en un entramado de aprendizaje, es más la toma de conciencia sobre el entramado como tal, el proceso sistémico e integral necesario para la puesta en escena de tareas comunicativas en lengua extranjera, como aquellas que, en última instancia, van a dar cuenta del desarrollo de la competencia comunicativa.

Cuando un estudiante realiza una tarea comunicativa, a su vez está dando cuenta de un nivel de competencia alcanzado, el cual se valora en un ejercicio de evaluación formativa (y no de calificación) por el profesor y por los estudiantes; esto, según los acuerdos convenidos. Por esta razón, aunque no es tema como tal de este artículo, los procesos de evaluación formativa de

la tarea comunicativa (coevaluación, autoevaluación y retroalimentación) hacen parte intrínseca de la metodología; en otras palabras, es un ejercicio permanente de evaluación formativa que, integrado a la metodología, potencia el aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

Para esta propuesta investigativa se propuso la *investigación-acción* (IA) como metodología de trabajo, ya que su carácter cualitativo permite que los sujetos que hacen parte del contexto educativo se hagan conscientes de sus metas de aprendizaje y enseñanza desde el reconocimiento de sus experiencias. De igual manera, su carácter cuantitativo permite el uso de categorías científicas que posibilitan la descripción, la comprensión y la organización de los resultados obtenidos durante el proceso de investigación (Arnal, Rincón y Latorre, 1994).

Según lo anterior, la IA se presenta bajo los principios de colaboración, reflexión y diálogo colaborativo y crítico. Desde la colaboración, puesto que define e identifica los sujetos participantes y sus desempeños dentro de sus contextos sociales e interculturales; desde la reflexión, como ejercicio crítico y transformador de las acciones, los juicios y las experiencias de los sujetos participantes a lo largo de la investigación; y desde el diálogo colaborativo y crítico, como un ejercicio integral que permite tener en cuenta los diferentes comentarios, las críticas, las reflexiones y las sugerencias suscitadas por los distintos sujetos que participan en la investigación.

En este orden de ideas y bajo la metodología de la IA, lo que corresponde a la primera etapa del proyecto³ se desarrolló con el acompañamiento de algunos profesores participantes.⁴ Esto posibilitó el trabajo colaborativo

3 Esta investigación está proyectada para ser realizada en dos etapas: la segunda (2011-2012) comprende la construcción teórica bajo la forma de un cuadernillo que servirá, a su vez, como soporte de un curso de capacitación de docentes.

4 El proyecto radicado fue propuesto para ser desarrollado en tres fases, de las cuales ya se han efectuado la primera y la segunda. La primera constaba de una descripción y análisis de las estrategias de aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras, con una duración de seis meses. La segunda fase, "Evaluación de las estrategias", propuesta para ser desarrollada también en seis

de reflexión y diálogo crítico (Burns, 1999) y transformador de las acciones y las experiencias que se constituyeron, luego, en la propuesta que aquí se esboza. No obstante y como se ha señalado anteriormente en la introducción, este artículo hace referencia a un hallazgo puntual de la investigación, el cual está directamente relacionado con el objetivo principal: “Demostrar cómo la integración de actividades de trabajo presencial y trabajo virtual en el marco de estrategias de formación en autonomía facilita el aprendizaje de una lengua extranjera”, razón por la cual nos circunscribimos a las etapas metodológicas del mismo dentro de la IA.

Para la selección de la muestra, se procedió a hacer una invitación abierta y por escrito a todos los profesores, alrededor de unos 50, del Centro de Lenguas, que dictaban cursos en ese momento (bimestre 2-2010), donde se les explicaba el objetivo y las actividades a las que, de aceptar, se comprometerían. A quienes contestaron, se les invitó a una reunión informativa, y luego, a los que definitivamente aceptaron, se les propuso firmar un acta de compromiso (véase anexo 1). En total fueron 10 profesores participantes: 7 profesores de inglés, 2 de italiano y 1 de francés.

Tras la firma del acta de compromiso, se requirió de la implementación de la *Orientación metodológica del Centro de Lenguas UPB* y la aplicación de instrumentos de recolección de información para la investigación (diario de campo y encuestas) en sus clases. Asimismo, de la participación en las discusiones y las entrevistas con los investigadores, lo cual se hizo a manera de grupo focal con preguntas orientadoras.

El *grupo focal*, como herramienta de recolección de datos, se caracteriza por el uso de instrumentos de análisis que no buscan describir la realidad del fenómeno, sino su interpretación. Por ello, permite recopilar informa-

meses, tenía la intención de generar las condiciones para un producto académico que respondiera a la hipótesis planteada en relación con lo metodológico, lo didáctico y lo pedagógico, en pro de la autonomía y el trabajo independiente del sujeto. Este producto pretende ser materializado en la fase 3, la cual está en curso (2011-2012), y se basa en la construcción de un cuadernillo de referencia metodológica, orientado hacia la realización de tareas comunicativas que lleven al logro de las competencias en un ambiente bimodal de formación en autonomía, y que, a su vez, sirva como soporte de un curso de capacitación de docentes.

ción desde una mirada cualitativa y definirla como una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones sobre un área de interés, para registrar cómo los participantes elaboran grupalmente su realidad y experiencia (Aignerren, 2002). Esta modalidad de entrevista en forma de conversación grupal, que es abierta y estructurada, nos permitió, a los investigadores estar atentos, y como lo señala igualmente Aignerren, en posición activa, alerta y perceptiva a la situación de la investigación en curso.

Para darle validez de constructo y confiabilidad a esta técnica, se optó por grabar los encuentros con los profesores participantes, con el fin de seleccionar la información concerniente a las categorías emergentes y así poderlas analizar detalladamente. De esta manera, como efectivamente ocurrió en esta investigación, se logró identificar el hallazgo descrito en este artículo, que se ha consolidado a lo largo de la investigación y que ha facilitado las comprensiones conceptuales que han redundado en la dinámica de la práctica de los docentes participantes e investigadores, y en la consolidación del proyecto de investigación. Se trata, entonces, de una interrelación entre la teoría y la práctica, pues la investigación-acción, más que explicar, pretende interpretar lo que ocurre en el campo investigativo para alimentar la teoría que, a su vez, se implementa nuevamente en la práctica.

Luego, se aplicó a los profesores participantes una encuesta diagnóstico (véase anexo 2) sobre los componentes y los conceptos base de la *Orientación metodológica del Centro de Lenguas UPB*, con la finalidad de saber cuáles son las comprensiones particulares y colectivas de los docentes. Sin embargo, es de aclarar que aunque este tipo de instrumento no está directamente relacionado con el hallazgo aquí sustentado, sí corresponde con los diversos conceptos que enmarcan el trabajo por tareas y competencias. Así, las respuestas, previo análisis de los investigadores, se constituyeron en el insumo para el grupo focal, donde se discutieron los fundamentos teóricos de la investigación.

Posteriormente, se inició la construcción de otros instrumentos de recolección de información, para responder al objetivo de la primera fase de la investigación: describir las estrategias metodológicas, didácticas y pedagógi-

cas que propenden por la formación en autonomía, en la que se contempla el trabajo independiente. De esta manera, el grupo de investigadores propuso, a manera de instrumento, que se llevara un *diario de campo*, donde se registrarán las actividades realizadas en la clase, y que sirvieran como insumo para las discusiones en el grupo focal. En tanto que investigación-acción, con dicho diario se pretendía también motivar la reflexión del profesor, sobre todo acerca de su proceso didáctico.

Este diario de campo se elaboró y reelaboró en el marco del grupo focal y bajo la participación colaborativa de los docentes participantes e investigadores, hasta convertirse en el hallazgo que al momento denominamos *diario estructurado*. Éste es un instrumento que ha permitido, en su secuencialidad, sistematizar y analizar la información recolectada por los profesores, para consolidar lo que proponemos como un proceso de aprendizaje integral a partir de la definición de una tarea comunicativa. En otras palabras, este documento estructurado delimita el contexto investigativo, en tanto describe los componentes que entran en el proceso de realización de la tarea comunicativa —componentes como: actores, recursos, estrategias, etc. (véase anexo 3)—. Allí se registran: la *competencia comunicativa*; la *tarea comunicativa*, con las actividades que la fortalecen; la *evaluación formativa*, que potencia las competencias generales de los agentes de lengua, el aprendizaje constante del conocimiento divergente; el uso consciente de las *estrategias de aprendizaje*; los *recursos físicos* y las *reflexiones críticas elaboradas por los docentes* para resolver las contingencias contextuales.

En las tablas 1 y 2 se presentan sendos ejemplos de diarios estructurados desarrollados por dos docentes participantes en la investigación.

Tabla 1 Ejemplo 1 de diario estructurado desarrollado por el TE 1 en la investigación

Nombre del profesor-moderador: TE1 (profesor participante 1)				
Curso (lengua y nivel)	Número de estudiantes	Aula física	x	Fecha
		Entorno virtual		
		Otro		
		¿Cuál?		
English 4 Elementary	16	Salón de clase		29 de abril de 2010
Competencia comunicativa	El estudiante es capaz de identificar información general y específica en una conversación			
Tarea comunicativa	Producción de texto oral a partir un ejercicio de comprensión auditiva			
Actividades (previas en clase y extraclase) que llevan a concretar la tarea	Se parte de la activación de saberes previos de los estudiantes, a través de un ejercicio de <i>warm up</i> [calentamiento], en el que se realiza una lluvia de ideas sobre las actividades que realizamos comúnmente los fines de semana. Este listado se escribe en el tablero y se categoriza por lugares y momentos en los que se llevan a cabo dichas actividades			
	Se escriben igualmente las formas verbales en pasado y vocabulario relacionado con ellas			
	A continuación se realiza una práctica de comprensión auditiva, en la que diferentes personas dan a conocer las actividades realizadas durante el fin de semana, y sus impresiones, emociones y sentimientos referentes a éstas			
	Los estudiantes escuchan el texto y luego el profesor les hace preguntas generales y acerca de detalles de lo escuchado, explicando acerca del vocabulario, la pronunciación y elementos culturales que presentan dificultad			
Evaluación formativa (actividades posteriores que refuerzan el proceso)	Con la tarea concluida: el texto oral, se procede a: <ul style="list-style-type: none"> – Autoevaluación: cada estudiante manifiesta sus mayores dificultades y estrategias personales de comprensión y qué factores influyen en este proceso – Retroalimentación: el profesor explica algunas estrategias de comprensión que pueden ser empleadas en la comprensión de este tipo de textos (presaberes, contexto, palabras clave, repetición, significados en contexto) – <i>Trabajo independiente (tarea asignada)</i>: realizar los ejercicios de comprensión de escucha incluidos en la plataforma Moodle 			
Estrategias de aprendizaje	Asociación sonidos-grafía de palabras			
	Memorización (de vocabulario) y luego de sistematización de las estructuras empleadas			
	Asociación (concordancia, uso de auxiliares, verbos regulares e irregulares, preposiciones de tiempo y lugar)			

Tabla 1 Ejemplo 1 de diario estructurado desarrollado por el TE 1 en la investigación (continuación)	
Recursos o instrumentos presenciales o virtuales	Sala de clase
	Marcadores
	Tablero
	Grabadora
	Texto: <i>Developing Tactic for Listening</i>
Reflexiones del profesor sobre las contingencias del proceso	Se logra un avance muy significativo; sin embargo, los estudiantes deben comprender la importancia de ganar en autonomía personal y académica, para lograr un buen desarrollo en la adquisición de la lengua

Tabla 2 Ejemplo 2 de diario estructurado desarrollado por el TE 1 en la investigación				
Nombre del profesor-moderador: TE1 (profesor participante 1)				
Curso (lengua y nivel)	Número de estudiantes	Aula física	x	Fecha
		Entorno virtual		
		Otro		
		¿Cuál?		
English 4 Elementary	16	Salón de clase		6 de mayo de 2010
Competencia comunicativa	El estudiante es capaz de realizar una composición escrita sobre sus vacaciones pasadas			
Tarea comunicativa	Producción de texto escrito sobre actividades realizadas en las vacaciones pasadas			
Actividades (previas en clase y extraclase) que llevan a concretar la tarea	Se parte del conocimiento adquirido y practicado tanto en el aula como en la plataforma Moodle, para comprender y usar las estructuras que conforman el tiempo pasado simple en lengua inglesa (auxiliar <i>Did</i> , verbos regulares e irregulares)			
	Se trabajan ejercicios de sistematización de vocabulario y formas verbales, a través de construcción de frases en todas las personas gramaticales			
	Con antelación, los estudiantes habían realizado composiciones de este tipo, por lo cual el profesor ha podido detectar las dificultades más comunes			
	Procedemos a realizar un ejercicio de composición en forma grupal (<i>writing together</i>), en el cual los miembros del grupo deciden una situación, personajes, acciones y secuencia lógica, se debate y aclaran dudas sobre vocabulario, estructuras, puntuación, elementos sintácticos y gramaticales de cohesión y coherencia			

Tabla 2 Ejemplo 2 de diario estructurado desarrollado por el TE 1 en la investigación (continuación)

Evaluación formativa (actividades posteriores que refuerzan el proceso)	<p>Con la tarea concluida, el texto escrito, se procede a:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Autoevaluación: cada uno revisa y corrige el texto que había escrito. – Luego se resuelven las principales dudas de los estudiantes, y en trabajo colaborativo, compara sus errores con los de su compañeros. Este diálogo se realiza tomando conciencia sobre los ejercicios previos realizados, incluyendo el de Moodle. – Retroalimentación: el profesor explica a cada estudiante cuáles son las fortalezas y las debilidades encontradas en las composiciones realizadas, y sugiere aspectos a ser tenidos en cuenta y reforzados tanto en la plataforma como en páginas web y bibliografía sugerida por el profesor. – <i>Trabajo independiente (tarea asignada)</i>: escribir un párrafo narrativo sobre una experiencia que haya marcado a la persona
Estrategias de aprendizaje	<p>Memorización (de vocabulario) y luego sistematización de las estructuras empleadas al escribir</p> <p>Asociación (concordancia, uso de auxiliaries, verbos regulares e irregulares, preposiciones de tiempo y lugar)</p>
Recursos o instrumentos presenciales o virtuales	<p>Sala de clase</p> <p>Marcadores</p> <p>Tablero</p>
Reflexiones del profesor sobre las contingencias del proceso	<p>Se logra un avance muy significativo. Los estudiantes aclaran dudas sobre el vocabulario, la estructura de la oración y el párrafo en lengua inglesa y cómo estructurar ideas con cohesión y coherencia. El análisis contrastivo entre inglés y español permite que muchos de los estudiantes por fin comprendan las diferencias sustanciales entre su lengua materna y lengua de estudio</p>

4. HALLAZGO

El hallazgo que se quiere compartir en este texto surge directamente del grupo focal, como primer instrumento de recolección de datos analizado. Es decir que, previo al logro de los resultados vinculados al objetivo principal de la investigación en sí, se encontraron resultados relacionados con la dinámica de la investigación-acción que adquirieron significado propio, tanto más cuanto que dieron como fruto un producto validado por el ejercicio colectivo de reflexión y discusión, de los profesores participantes, sobre el ajuste recurrente de la organización de sus clases.

Así, el hallazgo constituye una guía de gestión del aprendizaje y enseñanza de la lengua extranjera. Pero lo relevante de la guía es que el proceso de construcción de la misma permitió la toma de conciencia sobre la necesaria integralidad del proceso de aprendizaje por competencias, donde el proceso mismo no puede someterse al desarrollo de la competencia, sino de la tarea que permite el logro de la competencia. Por esta razón, el efecto de entramado, que si bien es complejo, recoge como ejes esenciales la *tarea comunicativa* y la *competencia comunicativa*.

Ahora bien, de igual manera se constituye en hallazgo importante de investigación-acción, puesto que es un producto emergente, no deliberado, del análisis de la información de un grupo focal que, como lo señala Giraldo al hablar de los grupos de discusión, son técnicas abiertas y flexibles donde “más importante que lo que se busca es lo que se encuentra” (2010a: 83).

Otro punto importante, que consolida el hallazgo, son los testimonios de los profesores en el marco de la discusión en el grupo focal, que dan cuenta de la tradicional manera de planificar la clase de lengua, donde, si bien se preparan actividades muy diversas, dinámicas y divertidas, sólo se conciben para evacuar el tiempo de una clase, y generalmente están desarticuladas entre una sesión y otra, y entre lo realizado y el objetivo. Ello podría ser la causa de los logros de corto alcance, pero poco consolidados a largo plazo.

Como ya se explicó en la metodología, el grupo focal se realizó con dos instrumentos: 1) una *ficha diagnóstica* sobre los aspectos teóricos, marco de la investigación, que manejaban los profesores participantes; y 2) el levantamiento de *diarios de clase*.

La ficha diagnóstica nos sirvió para orientar el grupo focal, pues era necesario dar la discusión partiendo de una terminología común. Si bien eran profesores del Centro de Lenguas de la UPB, donde hay una orientación metodológica preestablecida, la cual se presenta a los profesores desde sus postulados teóricos, encontramos dificultades, en especial en la comprensión acerca de las concepciones de la *autonomía* y la *evaluación*. Así que la discusión, en el grupo focal, sobre esos dos aspectos, nos permitió entrar en comprensiones aparentemente nuevas para los profesores: por una

parte, sobre la concepción de *autonomía*, no como el trabajo aislado de un estudiante, sino como el dominio de su propio proceso, y de *evaluación*, no como control o calificación, sino como proceso continuo de aprendizaje. En ambos casos, entraba ya “el proceso” a cumplir un papel importante en su gestión de aprendizaje, lo que constituyó un primer punto capital para que ellos mismos empezaran a repensar la manera de concebir su tarea docente.

Como se planteó anteriormente, los diarios de clase no fueron propuestos como instrumento inicial de recolección de datos. La propuesta inicial para conocer cómo uno de los docentes participantes realizaba su clase, fue un diario de campo tradicional. Luego de que los profesores hicieran un primer ejercicio a través del diario de campo, se empezaron a constatar ambigüedades en el uso de los conceptos utilizados y poco a poco dichas discusiones generaron una puesta en común, que se fue consolidando en un formato que orientara la recolección de la información sobre la clase. Subsiguientemente, dicho formato se ajustó según las discusiones llevadas a cabo, en un momento posterior, sirvió para la planeación de la clase y también para su evaluación. Por último, esto es lo que se convirtió en el *diario estructurado*.

En el análisis de los diarios de campo resultaron entonces varias situaciones: en primer lugar, terminología y conceptos divergentes que impedían categorizar y analizar. Por ejemplo, para describir el objetivo de la clase, se hablaba de “indicadores de logros”, de “descriptores de competencia” o de “descriptores de clase”; para referirse a la tarea, se hacía referencia a “actividad”, “acción”, “ejercicio”; para revisar la tarea, se hablaba de “calificación”, “evaluación”, “revisión”. En segundo lugar, se presentaron formas de organización no sistemáticas, es decir, tareas planeadas para realizarse durante una clase, sin una secuencia con la de la clase siguiente.

Cabe señalar que también se encontró gran variedad de tareas muy creativas y dinámicas, pero sin una relación coherente, ni la conducción a un mismo objetivo; entre ellas aparecían, por ejemplo: usos de los posesivos a través del árbol genealógico de la familia, caracterización física y psicológica a partir de imágenes de personajes públicos, transcripción e interpretación de canciones con manejo de tiempos en pasado.

Esto nos llevó a proponer, poco a poco, un compendio de ítems (conceptos) comunes, para poder describir lo que se hacía en clase; pero, a su vez, fue lo que permitió ir consolidando una guía común, tomando conciencia sobre el proceso, lo que, incluso, entusiasmó a los profesores a medida que se sentían con mejores comprensiones para trabajar en el aula. Según la manera como avanzaban en la clase, escribían en su diario, y esto se discutía a la siguiente sesión del grupo focal. A él llegaban los investigadores con el análisis previo de los diarios y con las preguntas puntuales, lo que facilitaba la consolidación de categorías resultantes.

Habiendo afinado lo que se constituyó en el compendio de conceptos necesarios, se pasó a esbozarlos en un cuadro guía que facilitara, en adelante, este mismo proceso de reflexión sobre la clase. Se pasó, pues, de un texto en prosa (el diario tradicional inicial) a un texto en gráfico, un poco más esquematizado, pero más funcional, para guiar el proceso de preparación, desarrollo y evaluación de la tarea comunicativa. Así, en el grupo focal ya consolidado, se propone este instrumento como *guía de la discusión en la gestión del aprendizaje*. Este nombre obedeció a la necesidad de recoger la información de la clase, pero, esta vez, a partir de categorías preexistentes (en el formato-diario) definidas en trabajo colaborativo desde el grupo focal.

Reiterémoslo para mayor claridad: el hallazgo en sí es la forma de organización de la clase (planeación, ejecución y evaluación), concebida desde la relación entre tarea comunicativa y competencia comunicativa. Dicho hallazgo fue posible debido a la reflexión crítica en forma de discusiones en el grupo focal, discusiones guiadas por un formato inicial de recolección de información que se propuso, el cual se ajustó una y otra vez en la medida en que aquellas afinaban los conceptos. El formato se convirtió en una especie de pilotaje recurrente de lo que se había propuesto al comienzo como uno de los instrumentos de recolección de información, que pasó de ser una herramienta de descripción de la clase realizada, hasta convertirse en el instrumento de planeación integral del desarrollo de una competencia y no de una clase como tal, pues para lograr la competencia, podrían utilizarse varias sesiones de clase. Todo ello se iba validando y socializando en los encuentros del grupo focal.

La reflexión, entonces, se orientó finalmente en estos términos:

- ¿Qué se hace?
- Una tarea comunicativa.
- ¿Para qué?
- Para desarrollar una competencia.
- ¿Mediante qué procedimiento?
- Unas acciones o tareas previas de preparación (actividades —microtareas—, como ya se ha señalado) y una evaluación formativa o acciones subsiguientes de apropiación.
- ¿Cómo apropia el estudiante este proceso?
- Mediante unas estrategias de aprendizaje (Oxford, 1990; Orrego y Díaz, 2010), que activen los procesos mentales y procedimentales del aprendiz.
- ¿En dónde?
- En el espacio concebido por la relación entre ambientes presenciales y virtuales (mediados por tecnologías digitales).
- ¿Cuándo?
- En momentos tanto sincrónicos como asincrónicos (de contactos tanto presenciales como virtuales).

De esta manera, se acordaron los conceptos que, a partir de comprensiones comunes, permitían la puesta en escena de la guía y que fueron convirtiéndose también en resultados colectivos, producto de las discusiones del grupo focal y del análisis de la información entre los profesores investigadores.

Nótese que para las descripciones sobre cada concepto, si bien se parte, claro está, de comprensiones previas desde teorías ya postuladas por diversos autores, también obedecen a las comprensiones y las experiencias alcanzadas por el grupo de profesores participantes e investigadores en su contexto específico de aprendizaje de lenguas (véase anexo 4).

Veamos a continuación la descripción de los conceptos que se analizaron y reunieron para la organización de la clase.

4.1 Competencia comunicativa

La concebimos como la concreción, por parte de un agente social (Puren, 2004), de una tarea comunicativa que integra comprensión, producción e interacción en términos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos (Instituto Cervantes, 2002). Al mismo tiempo, se asume que en cada uno de estos componentes está presente el conocimiento previo, las experiencias, los contextos, las condiciones sociales y culturales, las habilidades y las destrezas de los sujetos.

La competencia comunicativa se constituye, para nuestro ejercicio docente e investigativo, en el punto de partida para la planeación de un proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, pues la propuesta aquí es, justamente, desde el desarrollo de competencias comunicativas y no desde contenidos o unidades temáticas.

A continuación se enuncian al respecto algunos testimonios de los profesores participantes, tomados de las discusiones.

TE 3. Descriptores de competencias y descriptor de clase: para describir las competencias que se trabajan en la clase, se debe partir de los programas oficiales del Centro de Lenguas, que están actualizados a octubre de 2009, los cuales las presentan en términos de competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. De esta información deben salir los descriptores de competencias, pues es como la bitácora de la clase, es como la guía, es como el objetivo que se pretende con las diferentes actividades que se realizan.

TE 4. Entonces, se pretende trascender la competencia lingüística, meramente, entendida como la estructura de la lengua, la lengua como instrumento, a la competencia comunicativa, que integra no sólo esa competencia lingüística, sino también la sociolingüística y la pragmática. El sujeto usuario de la lengua es un agente social que pone en uso ese conocimiento de la lengua en situación y contextos dados.

4.2 Tarea comunicativa

Es la acción que exige el uso de la lengua en un contexto social y una situación determinada. En ningún caso se trata de un ejercicio que pruebe el

conocimiento instrumental de la lengua, sino, más bien, la implementación *pertinente* y adecuada de dicho conocimiento.

La tarea comunicativa está intrínsecamente ligada a la competencia comunicativa, pues una vez se concreta la primera, el docente-moderador se da cuenta de un nivel determinado de manejo de la segunda. Por eso, la competencia tampoco debe ser muy ambiciosa y se debe redactar de manera puntual, definiendo los interlocutores, el contexto y la situación de comunicación concreta. Si la tarea que ha de realizarse es una entrevista a un compañero de clase sobre sus actividades escolares, es porque la competencia que se pretende desarrollar consiste en la capacidad de entrevistar a alguien.

Es importante reconocer que la tarea comunicativa es un punto de llegada en términos de acción, aunque de partida en términos de concepción del proceso. El recorrido para arribar a su actuación (la de la tarea comunicativa), incluye un set de pequeñas tareas, cuya realización empodera al estudiante, que luego ejecutará la tarea comunicativa. Igualmente, se debe relacionar el objeto de la tarea con el modo en que se presenta, se evalúa, se retroalimenta y se expresa. Por consiguiente, la tarea comunicativa se convierte en una actividad didáctico-pedagógica específica, consciente y estructurada.

TE 5. La tarea comunicativa de todas formas necesita un qué, cómo, para qué, con qué instrumento o recursos, etc. Son preguntas que debe resolver el profesor al momento de preparar una clase. El proceso de evaluación tendría que estar inmerso en el proceso de aprendizaje. Por esta razón, no aparece la evaluación como tal ni aparte en un ítem puntual del diario, pues la idea es concebir la evaluación (no la calificación) como parte intrínsecamente ligada a todo el proceso de aprendizaje. Es una especie de evaluación formativa.

TE 6. Tarea comunicativa y estrategia de aprendizaje. Sobre este aspecto se indicó que es necesario reconocer los contextos en los cuales se va a enmarcar la tarea comunicativa, lo cual exige, una vez más, la necesidad de entender el concepto de *lengua* como la integralidad de sus aspectos lingüístico, sociolingüístico y pragmático. Cabe resaltar aquí que justamente se quiere trascender el trabajo de la lengua como norma o estructura únicamente, a la lengua como sistema, que incluye la comprensión de la situación de comunicación, los niveles y registros de lengua, las convenciones, el aspecto cultural, etc.

4.3 Las actividades previas

En este punto, hacemos referencia a todas las acciones que, en forma de actividad, ejercicio, taller, o simplemente “subtareas o microtareas”, se ejecutan en el proceso que conduce a un objetivo, es decir, a la realización de la tarea comunicativa. Estas subtareas son una especie de *input* o insumo que prepara la posibilidad de lograr la tarea comunicativa. El *input* es muy significativo tanto para el docente, porque es la manera de estructurar, desde lo pedagógico y lo evaluativo, el proceso (compendio de microtareas) que lleva a la concreción de la tarea comunicativa de manera más exitosa, como para el estudiante, quien asume el reto y se motiva en la medida en que la propuesta es coherente para el logro de un fin.

4.4 La evaluación formativa

Pese a que sobre este tema también han hablado mucho los investigadores en didáctica y pedagogía, él ha sido muy importante en este proceso, pues los profesores seguían entendiendo evaluación como calificación, es decir, todo lo que se evalúa lleva nota. Así, en este proceso de entramado entre tarea y competencia, la *evaluación formativa* es entendida como una actividad continua de retroalimentación entre pares y con el profesor, a partir de ejercicios diversos, y que va llevando de manera más consolidada a la ejecución exitosa de la tarea y, por tanto, al logro de la competencia.

La evaluación formativa proporciona información pertinente a los profesores para modificar, de ser necesario, sus estrategias de enseñanza, y a los alumnos, para regular su proceso de aprendizaje. Esto es posible cuando se ponen en práctica, de manera sistemática y formal, actividades de evaluación formativa, como la evaluación continua, la retroalimentación, la autoevaluación (Vallejo y Estrada, 2006). Así, desde la retroalimentación, el estudiante reconstruye sus estrategias, basado en un plan de acción que le permita mejorar sus fortalezas y superar sus dificultades (Arias et ál., 2010). Entre los ejercicios de evaluación formativa, la *autoevaluación* emergió, de las discusiones del grupo focal, como propuesta que concibe la toma de conciencia permanente del estudiante sobre la necesidad de afinar su

trabajo; al igual que la *coevaluación*, que es la mirada crítica del “par” que permite y fortalece el trabajo colaborativo.

4.5 Las estrategias de aprendizaje

En este sentido, se propone que el docente sea el primero en darse cuenta, durante la preparación de una tarea, del tipo de estrategia que el estudiante pone en ejecución al realizarla. Lo que recoge esta propuesta en términos de estrategias tiene que ver con la toma de conciencia, por los profesores y los estudiantes, sobre sus posibilidades mentales, procedimentales, afectivas y emocionales, para el desarrollo efectivo de una tarea que conduzca realmente al desarrollo de una competencia.

Una *estrategia de aprendizaje* se entiende como una secuencia integrada de procedimientos premeditados e intencionados que, de manera consciente, activan procesos mentales para el aprendizaje (Oxford, 1990).

Según Weinstein y Mayer, las estrategias de aprendizaje pueden definirse como “conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación” (citados por Orrego y Díaz, 2010: 111). Por su parte, Rebeca Oxford (1990) presenta las estrategias de aprendizaje divididas en dos tipos, las directas y las indirectas, y sus propósitos son desarrollar la competencia comunicativa y formar un estudiante autónomo que desempeñe un papel más responsable, crítico y activo en su proceso de adquisición del conocimiento.

Las *estrategias directas* (de memoria, cognitivas y compensatorias) tienen que ver directamente con el aprendizaje de una lengua extranjera, requiriendo procesos mentales para el desarrollo de la competencia comunicativa. Las *estrategias indirectas* (metacognitivas, afectivas y sociales) facilitan el apoyo y estructuran el aprendizaje de la lengua extranjera. En suma, para Orrego y Díaz,

[...] las estrategias deben verse, tanto en su estructura como en su función, de manera sistémica, lo que significa que entre ellas se entablan y que la implementación de una de estas estrategias favorece las funciones de las otras.

La interdependencia entre estas clases de estrategias posibilita el aprendizaje de los estudiantes en las lenguas extranjeras (2010: 113).

4.6 Los recursos e instrumentos presenciales o virtuales

Cuando hablamos de *recursos*, nos referimos a todos aquellos materiales impresos (texto, gráfico, imagen), audiovisuales (videos, textos sonoros), multimediales (páginas web, internet) que, acompañados de una instrucción clara y enfocada al desarrollo de la competencia, permiten la implementación de una tarea.

Dado que los recursos presenciales son, de por sí, tradicionalmente conocidos y manejados por los profesores, nos interesa aquí el tema de la mediación tecnológica, en cuanto es la base de la propuesta bimodal del Centro de Lenguas de la UPB, origen inicial de esta investigación.

Para la guía de gestión del aprendizaje y enseñanza de la lengua extranjera que aquí se propone, se analizó el tema de la *mediación* como un ambiente nuevo que deben abordar los profesores y que hace parte del famoso proceso integral del que tanto hablamos. Para Giraldo,

[...] es importante resaltar que la naturaleza de la mediación tecnológica de los ambientes virtuales de aprendizaje requiere de una mayor implicación tanto del docente en su proceso de planeación y moderación del curso, como del estudiante en su compromiso con el aprendizaje, en lo concerniente a su trabajo autónomo y su participación activa e interacción con los demás (2010b: 204).

Mediante el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) se propicia un nuevo ambiente para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Estos ambientes, que se materializan con el uso de las herramientas digitales, facilitan el desarrollo de la autonomía del estudiante, puesto que permiten trabajar no sólo de forma independiente con o sin la moderación del profesor, sino también de manera colaborativa, en trabajo entre pares o incluso con el profesor-moderador.

Por otra parte, los espacios y los tiempos, que ya no son una limitante, facilitan y flexibilizan también el trabajo autónomo. Bedoya y Ardila, en un texto

sobre la inclusión de las TIC en un curso a través de la plataforma Moodle (2006), afirman que las herramientas interactivas promueven el aprendizaje centrado en el estudiante, a través de la construcción del conocimiento basado en el trabajo colaborativo y en el autodescubrimiento.

Los contenidos propuestos en la web son numerosos, pero falta descubrirlos y aprenderlos a utilizar, con el fin de motivar el aprendizaje de la lengua y de la cultura. Los cursos en plataformas digitales, como Moodle, los sitios diversos en la web, el Messenger, el correo electrónico, las redes sociales, entre otros, son llamados a hacer parte de los recursos y los ambientes que flexibilizan, hoy en día, la gestión los procesos de aprendizaje y enseñanza.

4.7. La reflexión del profesor

Se trata del ejercicio que debe realizar el profesor una vez lograda la tarea y evaluada la competencia comunicativa. Antes de proponer una nueva tarea, debe analizar el proceso precedente, con el fin de revisar lo que se va a cambiar y mejorar de las actividades futuras.

Por consiguiente, la reflexión, como ejercicio crítico y transformador de las acciones que realiza el profesor, genera un hábito de investigación en el aula.

5. REFLEXIÓN SOBRE LOS RESULTADOS

La guía resultante, si bien no tendría que utilizarse siempre a manera de diario o de preparador de clase, ayuda a la toma de conciencia sobre la integralidad de un proceso de aprendizaje y, por ende, de enseñanza, que conlleva a acciones intencionadas y relacionadas *ex ante, intra y post*. Se propone también como una mirada sistémica que facilita:

- La definición del objetivo: el desarrollo de la competencia comunicativa.
- El procedimiento: caracterización de una tarea comunicativa en la que el estudiante evidencia su dominio de la competencia.
- La disposición de las actividades preliminares: apuntan al desarrollo eficiente de la tarea comunicativa (actividades de mecanización, repetición, de socialización, denominadas *microtarefas*).

- La definición y aplicación de las estrategias de evaluación formativa: posteriores a la realización de la tarea comunicativa, para facilitar la fijación y la apropiación de la competencia.
- La identificación de las estrategias de aprendizaje: para activar los aspectos cognitivos y metacognitivos según el tipo de tarea y actividades realizadas
- La utilización de ambientes tanto físicos como de mediación tecnológica.

Entonces, podríamos resumir los elementos y la guía per se, como sigue:

1. Identificación de una competencia comunicativa, que parte de una concepción integral de lengua que pone en juego agentes sociales en situaciones específicas de comunicación intercultural.
2. Definición de la tarea comunicativa, o acción puntual en contexto.
3. Planeación de las tareas previas —microtareas—, conducentes al logro de la tarea comunicativa.
4. Evaluación por medio de estrategias formativas, como la autoevaluación, la retroalimentación, la reflexión sobre el aprendizaje, que permiten al estudiante la toma de conciencia y la apropiación de su proceso, con lo cual hace más significativo el aprendizaje y auténtica la motivación, dando como resultado un estudiante más autónomo.
5. Activación de estrategias de aprendizaje, para lo cual se definen las actividades que así lo permiten, en términos cognitivos y metacognitivos.
6. Desarrollo de tareas en *ambiente presencial*, que implica encuentros físicos para la socialización y el trabajo colaborativo, en concordancia con *un ambiente virtual*, donde se desarrollan tareas estructuradas y moderadas desde, por ejemplo, la plataforma *E-Learning Moodle*, lo cual propende por la disminución de la presencialidad física y facilita la flexibilidad del estudiante en términos de espacios y tiempos.
7. Reflexión del profesor una vez se ha concluido el ciclo, lo que le dará elementos para empezar uno nuevo, que incluya transformaciones para su mejoramiento continuo.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este estudio permitió resignificar la tarea comunicativa como eje articulador del aprendizaje de lenguas. Nos permitió concebir el proceso de manera integral, trazando paso a paso y de manera reflexiva el camino del aprendizaje.

La guía que recoge los conceptos y que puede utilizarse como guía de planeación, de reflexión o de investigación en el aula, facilita —así lo constatamos—, de todas maneras, la comprensión del proceso de aprendizaje como un sistema compuesto de partes que se articulan y que necesitan coexistir para el logro, por lo menos en un mayor grado, de la competencia comunicativa.

Elementos al orden del día en el aprendizaje de lenguas extranjeras, como la formación en autonomía; el concepto de *lengua*, entendido como la integralidad de los fenómenos que atañen a la comunicación (código, cultura, hablantes, entornos, interacciones); los ambientes virtuales, como una forma complementaria de comunicación; el desarrollo de competencias comunicativas más que de contenidos lingüísticos, emergieron en esta investigación, articulándose en un entramado coherente y facilitando el sustento teórico y conceptual de lo que constituiría este proceso integral desde la tarea comunicativa.

En el análisis del primer instrumento (el diario tradicional), pero también en los diarios subsiguientes, tanto como en las discusiones del grupo focal, surge una ambigüedad de conceptos que nos puede insinuar que la disparidad de criterios encontrada en los primeros diarios de los profesores participantes genera confusión conceptual en los profesores, lo que no podría interpretarse como impedimento para su ejercicio docente, pues así lo han realizado desde siempre, pero sí para la comprensión de un proceso integral que podría ser más certero en el logro de las competencias comunicativas de los estudiantes.

Esta disparidad de conceptos fue el origen de lo que ahora se presenta como una guía de gestión del aprendizaje y enseñanza de la lengua extranjera de

manera integral, que nos llevó a proponer una planeación de clase contextualizada desde la concepción de *competencias* y, a su vez, a la realización del paso a paso articulado del que debe dar cuenta un proceso de aprendizaje.

Por otra parte, también vimos cómo la relación entre la tarea comunicativa y la competencia comunicativa en el proceso integral de aprendizaje propicia una motivación en el docente para el ejercicio de su nuevo rol de moderador, más que de trasmisor o expositor de reglas gramaticales. El profesor encuentra más sentido a su actividad cuando vincula las actividades y hace consciente el fin que pretende, es decir, realizar una tarea comunicativa para lograr mostrar un nivel de competencia.

Una conclusión muy importante, porque salió permanentemente a la luz en este proceso de investigación, fue la necesidad de recoger —reconocer— el trabajo y la experiencia de los profesores, pues ello constituye su *background* y su aporte personal, que ha sido fruto, además, de las múltiples demandas de los contextos en los que ha desarrollado su tarea docente. Esto, en el sentido de que cuando se habla de microtareas, o tareas previas, y de preparación a la realización de la tarea comunicativa, lo que se pretende identificar allí es la serie de talleres, evaluaciones o ejercicios de vocabulario, gramática, pronunciación, cultura, escritura, con variados instrumentos y recursos, etc., que normalmente realizan los profesores en una clase de lengua. Sin embargo, el llamado es a la reorganización de las mismas en un todo coherente, que incluya las etapas —como ya se ha resaltado— de un antes, un durante y un después. En este sentido, también se arguyó que no se trata de preparar una tarea aislada para una hora de clase, sino de concebirla de manera intencional y sistémica para el desarrollo de la competencia comunicativa, con actividades y estrategias que apunten a la formación en autonomía en un proceso que facilite, en última instancia, un aprendizaje significativo y pertinente.

BIBLIOGRAFÍA

- Aignerren, Miguel. (2002). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. Universidad de Antioquia, Centro de Estudios de Opinión (CEO), *Revista Electrónica La sociología en sus escenarios*, 7. Número 20 de 2010. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1611/1264>
- Arias, C. et ál. (2009). *Sistema de evaluación en lenguas extranjeras*. Medellín: Universidad de Antioquia, Reimpresos.
- Arias, C. & Maturana, L. (2005). Evaluación en lenguas extranjeras: discursos y prácticas. *Íkala*, 10 (16), 2005.
- Arnal, J., Rincón, D. del y Latorre, D. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Bachman, L. & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bedoya, Juan R. y Ardila, María E. (2006). La inclusión de la plataforma de aprendizaje en línea MOODLE en un curso de gramática contrastiva español-inglés. *Íkala*, 11 (17), 181-205.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Burns Anne. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: CUP.
- Castillo, Juan José. (2005). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría de Jean Piaget*. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Correa, Doris. (1998). Improving students' learning by involving them in the design of the course. *Íkala*, 3 (6), 33-46.
- Esteve, Olga; Arumí Marta y Cañada, M^a Dolores. (2008). *Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje*. Barcelona: Facultad de Traducción e Interpretación. Universitat Pompeu Fabra.
- Frodden, C., Picón, E. & Usma, J. (2001). Developing values, strategies and skills in future teachers. *How: A Colombian Journal for English Teachers*, 8, 63-73.
- Frodden, C. y Cardona, G. (2001). Informe de investigación: Autonomy in foreign language teacher education. *Íkala*, 6, 11-12.
- Giraldo Ramírez, María Elena (2010a). *Del grupo focal al grupo de discusión: una apuesta por la interacción en la investigación social. Monográfico Maestría en Educación UPB, N° 3*. Medellín: Editorial UPB.
- _ (2010b). *El concepto de ambiente virtual de aprendizaje desde una perspectiva mediacional. Monográfico Maestría en Educación UPB, N° 1 y 2*. Medellín: Editorial UPB.
- Grupo de Estudio MELEX (Metodologías y Evaluación en Lenguas Extranjeras) (2008). *Actas*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

- Instituto Cervantes (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Consejo de Europa. Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, y ANAYA. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Kumaravdivelu, B., (1993). The name of the task and the task of naming: Methodological aspects of task-based pedagogy. In Crookes, G. and Gass Susan, M. (Eds), *Tasks in a Pedagogical Context*. Clevedon: Multilingual Matters.
- (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press: New Haven and London.
- Long, Michael H. & Richards, Jack C. (1987). *Methodology in Tesol- A Book of Readings*, New York: Newbury House Publishers.
- Martínez, J. D. (2010). *La evaluación como condición de posibilidad en la constitución de un sujeto simbólico. Monográfico Maestría en educación*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Martínez Rodríguez, Miguel Ángel. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), 16-37. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/vol1no1/contenido-mtzrod.pdf>
- Maturana, L., Restrepo, M. I. y Ferreira, M. P. (2009). *Módulo-guía en evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras*. Medellín: Reimpresos, Universidad de Antioquia.
- Meirieu, Philippe (1986). *Différencier la pédagogie : pourquoi ? comment ?* Lyon: CRDP.
- Orrego, M. y Díaz, A. (2010). Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés. *Ikala*, 15 (24), 105-142.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Perrenoud, Philippe. (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes, in Bentolila, A. (Dir.), *Savoirs et savoir-faire* (pp. 73-88). Paris: Nathan.
- (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques*. Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A.
- (2001). *Compétences, langage et communication*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Puren, Christian. (1994). *La didactique des langues étrangères: à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier.
- (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses.
- (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 1, 31-36.
- Rodríguez, M. y García-Merás, E. (2008). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9, 1-9.
- Salazar, Leonor y Batista, Judith. (2006). Procesos metacognitivos, constructivismo y enseñanza de lenguas extranjeras. 13 (1), 49-69. *Encuentro Educativo*. Recuperado 03, 2006, de <http://www.revistas.luz.edu.ve/index.php/ed/article/viewFile/1133/1102>

- Sierra, A. & Frodden, C. (2003). Promoting student autonomy through self assessment and learning strategies. *How: A Colombian Journal for English Teachers*, 10, 133-166.
- Unesco (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de Planificación*. Paris, Unesco
- Universidad Pontificia Bolivariana, Proyecto Educativo Centro de Lenguas, Escuela de Educación y Pedagogía. (2009). *Orientación metodológica del Centro de Lenguas UPB*. Medellín: Editorial UPB.
- Usma, J. y Orrego, L. M. (2007). *La autonomía del estudiante y del profesor en estudios de investigación acción: hallazgos y retos desde la Universidad de Antioquia*. Medellín: Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia.
- Vallejo, Mercedes & Estrada, Lucía. (2006). Réussir une évaluation sommative en classe de langues grâce à une évaluation formative performante. *Synergies Venezuela*, 2, 258-265.

ANEXOS

Anexo 1. Formato de Acta de compromiso de los profesores participantes

 <p>Universidad Pontificia Bolivariana</p>
<p>GRUPO de Estudio MELEX (Metodologías y Evaluación en Lenguas Extranjeras)</p>
<p>Acta de compromiso para participar en investigación</p>
<p>Enero 2010</p>
<p><u>Título del proyecto:</u> Construcción de una propuesta metodológica en el marco de estrategias de formación en autonomía y las nuevas tendencias educativas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras.</p>
<p><u>Objetivo:</u> Construir una propuesta metodológica que integre las actividades de trabajo presencial y virtual en el marco de estrategias de formación en autonomía para el aprendizaje de una lengua extranjera.</p>
<p>Los participantes en el proyecto deberán tener en cuenta los siguientes preceptos:</p>
<ol style="list-style-type: none">1. El Grupo de Estudio MELEX parte del principio de que cada participante cuenta con las siguientes competencias:<ul style="list-style-type: none">— Es propositivo y crítico.— Es activo y dinámico.— Es receptivo y tiene disposición para el aprendizaje.2. Asume los siguientes compromisos:<ul style="list-style-type: none">— Manejar los conceptos teóricos que sustentan la puesta en escena de estrategias de aprendizaje y de tareas comunicativas.— Implementar, en sus clases, las estrategias que propenden por el aprendizaje autónomo y las tareas comunicativas que deberán dar cuenta de un manejo efectivo de la competencia comunicativa.— Aplicar los instrumentos de recolección de datos propuestos por el equipo de investigación.— Asistir a reuniones eventuales programadas en el marco de la investigación, para discutir hallazgos, inquietudes, propuestas, resultados, de tal manera que la construcción de conocimiento se haga desde el trabajo colaborativo.3. Mantiene la reserva de la propiedad intelectual siempre y cuando ésta lo amerite.
<p><i>Nota: La información tratada en el grupo puede ser en general de dominio público, lo cual ayuda, además, a que el mismo se retroalimente; sin embargo, puede haber productos importantes que no puedan ser dados a conocer al público en general hasta antes de ser validados completamente.</i></p>
<p>Nombre completo: _____ c.c. _____ Firma: _____ Fecha: _____</p>

Anexo 2. Encuesta diagnóstico para profesores participantes

Facultad de Educación - Centro de Lenguas Grupo de Estudio MELEX (Metodologías y Evaluación en Lenguas Extranjeras)

Proyecto: Construcción de una propuesta metodológica en el marco de estrategias de formación en autonomía y las nuevas tendencias educativas para el aprendizaje de lenguas extranjeras

Nombre del documento: Perfil inicial (diagnóstico) del profesor participante
Fecha: 1-03-10

Nombre completo	
Cédula de ciudadanía	
ID UPB	
Teléfonos	Fijo
	Celular
Formación académica	Pregrado
	Posgrados
	Formación continua (cursos, seminarios y otros en entorno presencial o virtual)
Grupos de investigación, redes, otros	
Publicaciones	
Antigüedad en el Centro de Lenguas UPB	
Cursos que dicta en el Centro de Lenguas	

A continuación, le solicitamos contestar, de manera sincera y espontánea, las siguientes preguntas:

1. ¿Qué entiende por autonomía?
2. ¿Qué entiende usted por evaluación?
3. ¿Encuentra alguna diferencia entre evaluación y calificación?
4. ¿Cómo se entiende la diferencia entre aprendizaje y enseñanza?
5. ¿Qué características tendría el perfil del profesor actual, teniendo en cuenta el aprendizaje centrado en el estudiante y las tecnologías de la información y la comunicación para la educación (TICE)?
6. ¿Qué entiende por motivación y cómo la promueve en su clase?

7. ¿Qué entiende por autoevaluación y coevaluación, y cómo las implementa en su clase?
8. ¿Utiliza en su clase algún ejercicio de reflexión sobre el aprendizaje?
Sí ____ No ____ ¿Cuál?
9. ¿Qué entiende por retroalimentación y cómo la hace?
10. ¿Cómo relaciona la virtualidad con la presencialidad?
11. ¿Tiene contacto permanente con las TIC? ¿De qué manera?
12. ¿Pertenece a comunidades virtuales y desarrolla algún tipo de trabajo en ellas? ¿Cuál?
13. ¿Promueve el trabajo virtual de los estudiantes? Sí ____ No ____
¿Cómo?

Anexo 3. Guía de gestión del aprendizaje

Guía integral para la resignificación y contextualización del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras				
Nombre del profesor-moderador:				
Curso (lengua y nivel)	Número de estudiantes	Aula física		Fecha:
		Entorno virtual		
		Otro		
		¿Cuál?		
Competencia comunicativa				
Tarea comunicativa				
Actividades (previas en clase y extraclase) que llevan a concretar la tarea				
Evaluación formativa (actividades posteriores que refuerzan el proceso de cada tarea)				
Estrategias de aprendizaje				
Recursos o instrumentos presenciales o virtuales				
Reflexiones del profesor sobre las contingencias del proceso				

Anexo 4. Ejemplos de guías diligenciadas

Nombre del profesor-moderador: TE 5			
Curso (lengua y nivel)	Número de estudiantes	Aula física	Fecha:
		Entorno virtual	
		Otro	
		¿Cuál?	
Italiano nivel 2	18	Salón de clase	6 de mayo
Competencia comunicativa	El estudiante es capaz de producir y comprender un texto sonoro donde se describe la familia		
Tarea comunicativa	Describir su familia en la plataforma Moodle, grabando su voz		
Actividades (previas en clase y extraclase) que llevan a concretar la tarea	Hago una mesa redonda, donde realizo una descripción de una típica familia italiana. Explico con otros ejemplos distintos a la familia el adjetivo demostrativo y con ayuda del libro RETE [curso multimedial de italiano] y léxico adicional, planteo algunas características físicas. Los estudiantes llevan fotos familiares y las describen, utilizando los elementos de relaciones espaciales, las relaciones familiares y las descripciones físicas ya aprendidas. También en parejas se hacen preguntas de sus familias en aspectos de edad, profesión, etc.		
Evaluación formativa (actividades posteriores que refuerzan el proceso de cada tarea)	<p>La estrategia es la de aula-taller, donde como en el anterior diario se adquieren conocimientos de un par (igual a mí). Esta estrategia se vuelve un trabajo grupal, porque se promueve también la pregunta, desarrollándose todo esto en un enfoque global e integrado, basado en una estrategia metodológica que tiene como protagonista al alumno.</p> <p>Con la propuesta de grabar la voz en Moodle describiendo la propia familia, se desarrolla una multivariada metodológica, articulado el aprendizaje de aula, donde era un poco más fácil describir, porque se puede apoyar en lenguaje no verbal (gestual-visual y de señas); en cambio, cuando graba la voz, lo debe hacer mediante un proyecto, seguramente se entrenará varias veces antes de montar la grabación final, buscará más léxico, manejará la entonación, se escuchará y repetirá varias veces, en fin, será el estudiante quien promueve el conocimiento.</p> <p>Por tanto, se permite, además, una orientación interdisciplinaria (incluso transdisciplinaria), al necesitar los alumnos, en el desarrollo, a más de un área de conocimiento para garantizar el éxito de la tarea.</p> <p>Además, una enseñanza de este tipo permite superar la separación entre teoría y práctica, ya que son los problemas prácticos los que guían a los alumnos en la elección de teorías relevantes.</p>		
Estrategias de aprendizaje	Memorización y repetición		
Recursos o instrumentos presenciales o virtuales	Computador y conexión a la red		
	Texto guía pág. 38		
	Cuaderno		
	Imágenes		
Reflexiones del profesor sobre las contingencias del proceso	Es una actividad donde se parte del trabajo en clase y de un modo cooperativo basado en la necesidad específica de la descripción de imágenes, lo que exigía la colaboración entre iguales y entre profesor (tutor) y alumno. Los alumnos se dan apoyo mutuamente, lo que promueve el diálogo y permite superar la comprensión de la teoría. Posteriormente supera con el esfuerzo lo que supone la realización de un proyecto para grabar su voz.		

Nombre del profesor-moderador: TE 2				
Curso (lengua y nivel)	Número de estudiantes	Aula física	x	Fecha:
		Entorno virtual		
		Otro		
		¿Cuál?		
Francés 2 Accès à la langue	9	Salón de clase		7 de abril de 2010
Competencia comunicativa	El estudiante es capaz de comprender un texto sonoro donde se describen las actividades cotidianas			
Tarea comunicativa	Transcripción escrita de un texto sonoro sobre actividades cotidianas			
Actividades (previas en clase y extraclase) que llevan a concretar la tarea	<p>Se tiene ya una práctica que era una tarea de Moodle, realizada la semana anterior, donde se completaba por escrito el parlamento de uno de los personajes a partir del diálogo completo en un texto sonoro.</p> <p>Con el vocabulario del diálogo de la pág. 38 de libro (que es el que se transcribirá luego desde la escucha), se trabaja el vocabulario mediante un ejercicio de memoria; la conjugación de verbos a través de construcción de frases y ejercicios sistemáticos de conjugación de verbos en todas las personas; práctica de género y número también con los sustantivos del mismo diálogo, a través del análisis de las concordancias entre artículos y sustantivos.</p> <p>Con la revisión de todo este vocabulario (que es el del texto a transcribir) se procede a transcribir el texto: se escucha cada frase, se suspende y se escribe. Y así hasta el final. Una vez terminado, se pone de nuevo sin detenerlo y se corrige desde la escucha completa del texto oral. Finalmente, cada uno da una última revisión de su producción. El texto producto queda listo</p>			
Evaluación formativa (actividades posteriores que refuerzan el proceso de cada tarea)	<p>Con la tarea concluida (el texto transcrito), se procede a:</p> <p>Autoevaluación: cada uno revisa y corrige su texto contra el original escrito del libro.</p> <p>Luego, en trabajo colaborativo, compara sus errores con los de su compañero y analizan los problemas. Este diálogo se realiza tomando conciencia sobre los ejercicios previos realizados, incluyendo el de Moodle.</p> <p>Retroalimentación: el profesor hace anotaciones, sobre todo de toma de conciencia de la relación entre los ejercicios previos, incluyendo el trabajo independiente en Moodle con la tarea, todo lo cual debe llevar a un aprendizaje más significativo. También sobre la toma de conciencia sobre la importancia del proceso más que del producto. En este tipo de ejercicios, yo insisto mucho en este punto, pues es el proceso el que permite mostrar los progresos en el aprendizaje, aún si el producto todavía no es bueno.</p> <p><i>Trabajo independiente (tarea asignada):</i> hacer el mismo ejercicio de transcripción, con todo el proceso, primero de lectura del texto, análisis de vocabulario y luego sin mirar transcribir, del texto-diálogo de la página 39 del libro.</p>			
Estrategias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Memorización (de vocabulario) y luego de retención de lo escuchado para transcribirlo. - Asociación (de concordancia género, número) 			
Recursos o instrumentos presenciales o virtuales	CD y grabadora			
	Texto guía pág. 38			
	Cuaderno y hojas aparte			
Reflexiones del profesor sobre las contingencias del proceso	<p>Sólo se logra el 60 o 70% de corrección en el texto producto (y en algunos mucho menos). Los estudiantes (3 hicieron comentarios) señalaron el hecho de haber comprendido mucho más que la primera vez que se había escuchado el texto (la semana pasada). Reconocieron los efectos de la práctica repetitiva</p>			

LOS AUTORES

- ** Mercedes Vallejo Gómez. Profesional en Idiomas de la Universidad de Antioquia, especialista en gerencia en economía y desarrollo de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), magíster en historia social con énfasis en educación, de la Universidad de Paris XII (Francia). Actualmente es docente investigadora de la UPB. Miembro del Grupo de Estudio MELEX (Metodologías y Evaluación en Lenguas Extranjeras), del Centro de Lenguas y la Facultad de Educación de la UPB. Correo electrónico: mvallejog@gmail.com

- *** Juan Diego Martínez Marín. Licenciado en Lenguas extranjeras, especialista en Gerencia social, y magíster en Educación, línea “Formación de maestros” de la Universidad de Antioquia. Actualmente es docente investigador de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). Miembro del Grupo de Estudio MELEX (Metodologías y Evaluación en Lenguas Extranjeras), del Centro de Lenguas y la Facultad de Educación de la UPB. Correos electrónicos: juandi.martinez@upb.edu.co, jdmarin.juan@gmail.com