



El conocimiento glocal para alentar la confianza al hablar inglés: Investigación-Acción en una secundaria de Cartagena de Indias

Glocal knowledge to develop confidence in English speaking: An Action-Research study at a high school in Cartagena de Indias

Maryuris Vanessa Pérez-Salcedo

Universidad de San Buenaventura
Colombia

maryuris.perez1039@correo.policia.gov.co

Rigoberto Castillo

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Colombia

rcastillo@udistrital.edu.co

Resumen

Este artículo presenta una investigación-acción sobre cómo el conocimiento global y local puede enriquecer el currículo y motivar al alumnado. El problema de investigación consistía en la falta de participación debido a las prácticas y temas poco significativas para los estudiantes de secundaria. El problema aumentó con el paso abrupto al aprendizaje remoto durante la pandemia. Para hacer que el aprendizaje fuera situado, evocador y expresivo, 22 participantes de décimo grado consultaron en línea textos impresos y audio visuales en inglés sobre los lugares histórico-turísticos de Cartagena de Indias. Este enfoque les preparó a simular ser guías turísticos. Luego de una etapa de alfabetización digital para explotar recursos cibernéticos, los participantes realizaron entrevistas, informes y dramatizaciones. En el diagnóstico se hicieron encuestas sobre preferencias para aprender y autoevaluar su desempeño. Los datos respondieron la pregunta, ¿Cómo puede el conocimiento global y local contribuir al aprendizaje significativo y a la expresión oral? Los resultados indicaron que a) los temas de historia y de la ciudad como patrimonio histórico de la humanidad despertaron la curiosidad y creatividad, b) la introducción de estos temas dio a los participantes una voz y confianza para expresarse en inglés, c) la motivación y compromiso aumentaron con este enfoque. Por otra parte, la lengua y cultura propias y el inglés fueron tratados igualmente, especialmente cuando los argumentos de los participantes eran más complejos que su actual dominio de la expresión en inglés.

Palabras clave: Alfabetización informática, aprendizaje remoto, confianza, idioma extranjero, conocimiento glocal.

Recepción: 28-05-2021 | **Aceptación:** 22-08-2021 | **Publicación:** 31-12-2021



Abstract

This paper presents action research on how global and local [glocal] knowledge can enrich the curriculum and motivate students. The problem consisted of the lack of participation due to topics and practices not very significant for secondary students of a semi-private school. The problem increased with the abrupt move to remote learning. To make learning situated, evocative, and expressive, 22 tenth grade participants consulted authentic printed and audio-visual texts in English on the historical-tourist sites of Cartagena de Indias. This approach prepared them to play the role of tour guides in English. After a stage of digital literacy to exploit digital resources, participants did interviews, reports and dramatizations. Surveys were conducted on learning preferences and self-evaluation of performance. The data answered the question, how can glocal knowledge contribute to meaningful learning and speaking? The results indicated that a) the themes of history and the city as a historical heritage of humanity sparked creativity, b) the introduction of glocal themes gave participants a voice and confidence to express themselves in English, c) motivation and commitment increased with this approach. On the other hand, Spanish and English language and cultures were treated equally, especially when the participants' arguments were more complex than their current command of English.

Keywords: Confidence, foreign language, glocal knowledge, remote learning, Speaking

Received: 28-05-2021 | **Accepted:** 22-08-2021 | **Published:** 31-12-2021

Introducción

Algunas prácticas y temas de aula tienden a distanciar a los alumnos que aprenden otro idioma, especialmente cuando se presenta vocabulario aislado, enfatiza la gramática o la repetición mecánica de frases. Este artículo describe una experiencia en que unos temas interdisciplinarios motivan a los estudiantes a debatir temas de identidad y ciudadanía. Cuando el estudiantado puede hablar sobre su entorno inmediato, entenderlo y tomar postura sobre temas locales y globales se toca sus mentes y corazones. Se espera que esta experiencia inspire a las escuelas a introducir en su currículo temas que tiendan puentes entre el conocimiento local y el global.

El propósito de este proyecto fue el de indagar sobre una metodología Basada en Tareas (Task-Based Instruction -TBI) enriquecida con el conocimiento global y local (Glocal) que permitiera desarrollar la confianza para hablar inglés. La intervención pedagógica consistió en examinar cómo estas variables permiten la comprensión de textos auténticos (Kim, 2002) y la expresión oral sobre temas urgentes e importantes para una clase de secundaria. Esta investigación se llevó a cabo en un colegio de Cartagena de Indias en convenio entre el sector público y la Policía Nacional de Colombia.

La fase de diagnóstico fue presencial, y debido a la pandemia de Covid-19, las fases de ejecución y evaluación fueron en la modalidad de aprendizaje remoto. Los seis talleres desarrollados en el curso de un año académico, a saber: 1. *The Pre-Columbian history of Cartagena de Indias- The Zenu Gold Museum*, 2. *Historic Landmarks and the Economy of Cartagena*, 3. *The Palace of the Inquisition*, 4. *San Pedro Claver complex, Landmarks of the Independence of Cartagena, and Cartagena de Indias, World heritage city*. La innovación pedagógica se concentró en el desarrollo de actividades pedagógicas y auténticas como presentaciones orales, entrevistas, reportajes de televisión, narraciones, exposiciones, y elaboración de videos entre otras.

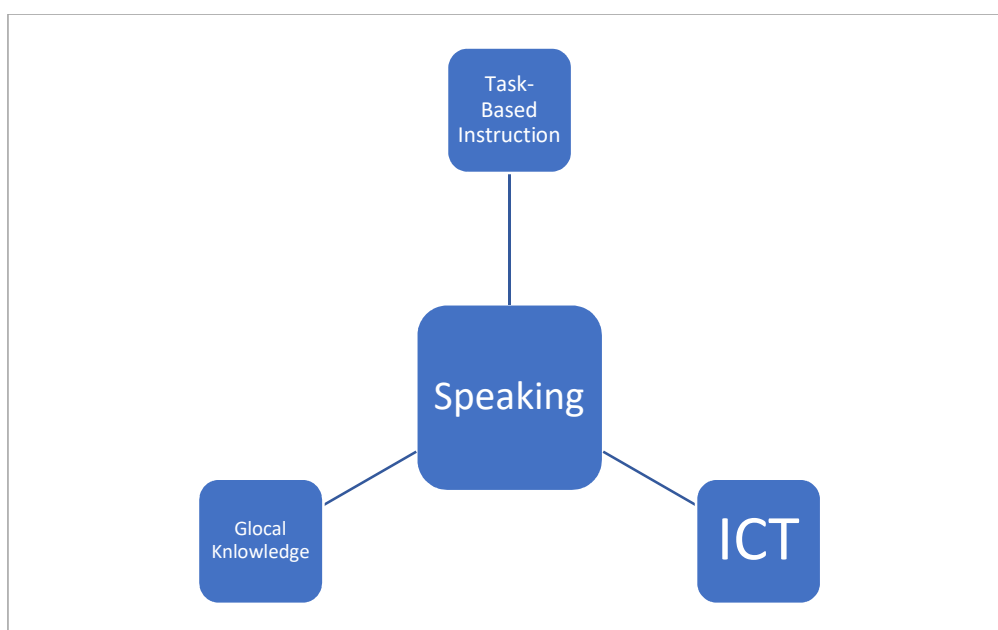
El objetivo de la investigación se cumplió al encontrar datos que dan cuenta del impacto de este enfoque en una muestra de 22 estudiantes de décimo grado quienes autoevaluaron su desempeño positivamente como resultado de la metodología y contenidos empleados, dando respuesta a la pregunta de investigación, ¿Cómo puede TBI involucrar a estudiantes de inglés en el desarrollo de su expresión oral sobre temas globales y locales?

Además, las perspectivas de los estudiantes, de una docente externa-observadora y de la docente-investigadora coincidieron en que la metodología y el contenido contribuyeron al desarrollo de conocimiento interdisciplinario. Los textos auténticos de audio, video e impresos, las aplicaciones en línea, el trabajo individual y en binas fortalecieron la intervención.

Los resultados respaldaron la hipótesis de que los participantes desarrollarían una competencia lingüística significativa con la metodología propuesta, TBI. Un diario del maestro, las grabaciones de las clases en línea y el punto de vista del observador externo indicaron que

los alumnos desarrollaron la expresión oral. Los puntajes promedio indicaron progreso. Además, la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y el conocimiento local contribuyó al desarrollo del lenguaje porque los estudiantes estudiaron la cultura y la historia del contexto. La figura 1 muestra la relación entre las variables. Los datos también sugieren que a) TBI promovió la cooperación hacia un objetivo común, b) aumentó la participación, c) mejoró la retención de vocabulario debido a la activación de los conocimientos previos de los participantes, d) Las actividades orales como presentaciones, entrevistas, reportajes de televisión y la narrativa verbal ayudó a desarrollar la fluidez. Además, e) el conocimiento local de hitos históricos relacionados con su ciudad contribuyó al desarrollo del lenguaje en el habla y la confianza.

Figura 1. Relación entre los conceptos centrales del estudio.



El desarrollo de la competencia oral proporcionó una sensación de éxito; los participantes se comunicaron mejor cuando entendieron y compartieron los conocimientos adquiridos dentro y fuera de la escuela. Los textos y las tareas unieron a los participantes a los conocimientos básicos de historia, economía y sociología, los cuales re conceptualizaron su ciudad y entendieron por qué es patrimonio de la humanidad y polo de atracción turístico.

Este proyecto contribuye al desarrollo de las propuestas del Ministerio de Educación de Colombia (M.E.N. 2005; 2016a 2016b; 2016c) que sugiere que el desarrollo de la competencia comunicativa en otro idioma debe tratar temas interdisciplinarios, en este caso economía, historia y afines. La reconceptualización de la ciudad de Cartagena de Indias como producto de un devenir histórico y patrimonio de la humanidad contribuye a la formación de valores ciudadanos.

Referentes teóricos

Los referentes teóricos de esta investigación fueron el Enfoque Basado en Tareas para el Aprendizaje -en inglés Task-Based Instruction (Nunan, 1989; Ellis, 2003), y la Pedagogía Crítica (Escarbajal, 2010; Crookes (2012).

El Enfoque Basado en Tareas para el Aprendizaje (EBTA) se desarrolló a fines de los años 1980 con investigaciones que reportaron buenos resultados. Nunan (1989) distingue entre tareas (tasks) pedagógica y tareas que se asemejan a la vida real. Ambas activan mecanismo de adquisición que se acercan al uso natural de un idioma. Nunan (1991) presenta estas características de EBTA:

- Enfatiza el aprender a comunicarse a través de la interacción en el otro idioma.
- Fomenta la introducción de textos auténticos en las situaciones de aprendizaje.
- Se presta atención tanto al lenguaje, como al proceso de aprendizaje en sí.
- Toma las experiencias personales del alumno como elementos importantes que contribuyen al aprendizaje, y
- Trata de ligar el aprendizaje del otro idioma en el aula con la activación del lenguaje fuera de ella.

EBTA involucró a los 22 participantes en ejercicios de análisis que contribuyeron al alcance de una meta similar a la de la vida real, la de ser guía turístico en hitos de su ciudad. En concordancia con lo propuesto por Nunan (1989 y 1991) y Ellis (2013) las clases se centraron en los significantes y los significados facilitando la práctica y el desarrollo del otro idioma siguiendo la secuencia de tareas previas, tareas de ejecución y tareas de seguimiento (pre-tasks, tasks and post-tasks). Las primeras activan el conocimiento previo del alumnado; las segundas establecen relaciones con textos multimodales; y las terceras relacionan los discursos de los estudiantes a los textos, a los de sus compañeros de clase, y al mundo alrededor de ellos.

Los docentes planean el trabajo individual, en binas o en grupo para abordar textos originalmente elaborados en inglés para angloparlantes. Ellis et al. (2020) afirman “algunos críticos se niegan a reconocer que EBTA no es monolítico, sino que incorpora posibilidades que comparten la idea principal de que otro idioma se aprende mejor con el esfuerzo de usarlo con un propósito comunicativo. “Often critics have failed to recognize that TBI is not monolithic but incorporates a range of possibilities which share the central idea that people learned better a language through the effort to use it communicatively” (p.23).

Por otra parte, la Pedagogía Crítica incentivó el análisis y evaluación de textos sobre la historia y tradiciones de Cartagena. El tema generador de Cartagena como patrimonio de la humanidad fundamentó los debates de temas locales y globales. Para Crookes (2012, p. 5) la pedagogía crítica se caracteriza por:

- a) El propósito de la educación es el de desarrollar el pensamiento crítico presentando una situación como un problema para analizar, y actuar en pos de un cambio.
- b) El contenido del currículo proviene del contexto de los estudiantes -expresado en temas cercanos a sus realidades.
- c) La planeación de clases consiste en organizar primero los temas generadores y luego organizar los contenidos de la asignatura en relación a dichos temas.
- d) Los docentes contribuyen al proceso dialógico con sus ideas, experiencias, y opiniones.
- e) Los docentes plantean los problemas.
- f) Los estudiantes tienen el derecho a y el poder de decidir.

En consonancia con Crookes (2012), Cartagena fue la opción deliberada para incluir en el currículo temas de identidad y pertenencia para quienes nacieron, crecen, o habitan la Costa Caribe. La planeación incluye temas de una nación que habla de las minorías y las empodera para el cambio. Por otra parte, el trabajo con materiales multimodales y en línea aumenta el capital cultural de aquellos estudiantes que se han quedado con la “historia contada en los textos escolares”.

La pedagogía crítica afirma una identidad de indio, mestizo, zambo, y de orígenes africanos y europeos. La revisión de la historia ilustra las contradicciones de los imaginarios y de las ideologías contemporáneas sobre los paisajes y habitantes de la costa caribe colombiana. Este estudio contiene un enfoque multicultural para la enseñanza de otro idioma y desarrolló el potencial de los participantes para comprender parte de su mundo.

Metodología

Se desarrolló una investigación-acción en una institución educativa del gremio de la Policía Nacional con sede en Cartagena. El muestreo fue por conveniencia no aleatoria dada la facilidad de acceso de la docente-investigadora como titular del curso durante un año lectivo. El estudio en décimo grado contó con 11 niñas y 11 niños, entre los 14 y los 17 años que tenían buen comportamiento e interés, aunque mostraban un estilo de aprendizaje

pasivo, timidez y poca expresión oral en inglés. Las categorías de análisis fueron: el desarrollo del idioma (fluidez y uso), el conocimiento local y global, y la confianza para hablar.

El diagnóstico utilizó la técnica de observación para registrar las experiencias de enseñanza y aprendizaje; la encuesta para recoger la opinión del estudiantado sobre sus formas preferidas de aprender; una prueba de conocimientos; la entrevista a un docente de primaria y otro de secundaria para registrar sus percepciones sobre metodologías de enseñanza. La Tabla 1 recoge los datos de la etapa diagnóstica.

Tabla 1. Datos de la etapa diagnóstica

Código	Descripción	Instrumento de recolección				Total	%
		Encuesta	Diario	Test	Entrevista a docentes		
1.Lack of Vocabulary	lack of vocabulary	18	6	18	2	44	20,75%
2.Use of Spanish	Students use L1	22	14	5	2	43	20,28%
3.Lack of understanding of the L2	not understanding questions/instructions	16	6	19	2	43	20,28%
4.Student's low language performance	inadequate oral production	18	5	18	2	43	20,28%
5.Limited class participation	reluctance to participate	12	3	0	2	17	8,01%
6.Student's- level of motivation	eagerness to learn	7	2	4	2	15	7,07%
7.Traditional teaching	inadequate teaching method	4	2	0	1	7	3,30%
TOTAL		97	38	64	13	212	100%

Lo anterior y un diario de campo permitieron la identificación del problema de investigación. Los estudiantes tomaron pruebas de diagnóstico de las cuatro habilidades y una encuesta en la que la habilidad oral fue la más frágil. Las transcripciones del diario del maestro corroboraron que hablar se consideraba débil.

La Tabla 2 recoge los datos del desempeño en el último taller de la intervención pedagógica que indican un significativo avance en el desarrollo del lenguaje, especialmente en la expresión oral.

Tabla 2. Datos de la etapa de evaluación

Área de desempeño	Observaciones de clase	Observador externo	Diario de campo	Diario del observador externo
FLUIDEZ	90.9% of the Ss had good oral performance	81.8% of the Ss showed good oral performance.	<i>Ss improved their skill in fluency. Congratulations on this enormous effort in all of the workshops.</i>	<i>There are still things to improve, but they have made such a good effort.</i>
VOCABULARIO	90.9% of the Ss used the new vocabulary in the task.	86.3% of the Ss showed good use of the vocabulary required in the workshop.	<i>I consider that Ss learned vocabulary.</i>	<i>They have named vocabulary related to Cartagena and seemed almost complete.</i>
USO	90.9% of the Ss used linguistic forms related to adjectives to describe their historic city.	77.2% of the Ss included the required language forms in the narrative description.	<i>They used the appropriate adjectives to describe their World Heritage city.</i>	<i>Some Ss made mistakes in terms of grammar when speaking; still, the message came through</i>

Los instrumentos y datos registraron avances en fluidez, vocabulario y uso. El observador externo señaló que los participantes mostraron una actitud y disposición positiva hacia las tareas, y los datos del diario de campo lo corroboraron. Los datos indican que la intervención pedagógica a) promovió la fluidez de los estudiantes, b) aumentó su participación en clase, y c) hubo ganancias significativas en el uso de lenguaje y desarrollo de confianza en la expresión oral.

Resultados

La investigación estableció que la Instrucción basada en tareas (TBI) tuvo un impacto positivo en el desarrollo de la expresión oral. La introducción de temas de conocimiento local y global, así como la alfabetización informática enriquecieron. Este hallazgo coincide con el de Torkey (2006), quien reconoce el potencial de TBI para promover el habla.

Los estudiantes se mostraron comprometidos con la habilidad de habla

El primer hallazgo responde a la pregunta principal. *¿Cómo puede TBI involucrar a los estudiantes principiantes del idioma inglés para que hablen?* TBI involucró a los estudiantes

principiantes del idioma inglés porque los textos provenían de las exposiciones de la docente, las exposiciones de los estudiantes y los textos auténticos de fuentes multimodales. En el ciclo de tareas, los participantes alcanzaron sus metas mediante para expresar lo que entendieron, pensaron y sintieron sobre los temas discutidos.

Las tareas previas les dieron a los alumnos la confianza y el apoyo que necesitaban para estudiar, repasar y ensayar antes de la clase. Los objetivos de la tarea proporcionaron la motivación principal; los estudiantes mostraron un sincero deseo y compromiso con el objetivo de hablar como un guía turístico.

Las tareas posteriores, como presentaciones orales, entrevistas, informes de televisión y descripciones narrativas verbales, ayudaron a desarrollar la fluidez y la precisión. Los alumnos practicaron y progresaron en pronunciación, vocabulario, tiempos verbales y otros problemas del lenguaje. Los participantes aprendieron el significado y la pronunciación de varias palabras porque las tareas apoyaron el desarrollo del lenguaje. La interacción individual, en parejas y en grupos pequeños les dio a los participantes la confianza para hablar. Este hallazgo coincide con Castillo et al., (2018) quienes encontraron que TBI generó conciencia sobre la adquisición del habla y promovió la cooperación. El investigador introdujo *tareas de aprestamiento* (pre-tasks), ejecución (tasks) y evaluación (post-tasks) para el desarrollo de la expresión oral referida vocabulario y estructuras gramaticales requeridas. Los participantes se prepararon y se presentaron con otros que mostraron cooperación. El primer hallazgo coincide con Yaprak, Z. y Kaya, F. (2020), quienes postulan que el TBI mejorado con pensamiento crítico y rúbricas promueve la agilidad intelectual y la sofisticación lingüística.

Los alumnos evaluaron altamente su desempeño al hablar

Los estudiantes evaluaron bien su desempeño porque la estructura de intervención pedagógica les reportó beneficios cognitivos, sociales y afectivos. Los comentarios que ofrecieron voluntariamente en los cuestionarios de autoevaluación sugieren beneficios prácticos. Por ejemplo: *“Lo que más me ayudó fue a mejorar el inglés un poco más fluido, así con las prácticas dadas”*. –Estudiante 6.

Los alumnos apreciaron el andamiaje de las tareas orales. Cuando los textos eran simples, las tareas eran complejas y viceversa. De igual forma, dijeron que su avance se debió a la curiosidad que despertaron en ellos los talleres. Por otro lado, expresaron que la retroalimentación apoyaba sus esfuerzos por utilizar un lenguaje fluido y preciso y los alentaba a imitar la pronunciación de los textos. Las ganancias en la fluidez oral son atribuibles a la intervención pedagógica pues esta investigación mostró que la combinación del FL como el vehículo de comunicación principal en las sesiones en línea, auténticos recursos multimodales, la discusión de problemas glociales y la alfabetización informática tuvo un impacto positivo en el habla.

En fluidez, los participantes lograron expresarse muy bien en inglés, claramente sin dificultad y con un rastro de vacilación inusual. La mayoría mostró comprensión, presentó información y discutió con gramática y vocabulario precisos. Esta parte está en línea con Ellis (2013), quien afirma que TBI se centra principalmente en el significado, facilita la práctica y el desarrollo del lenguaje. Por ejemplo, en la autoevaluación del Taller 5, el Alumno 8 dijo: "*Mi fluidez en el idioma aumenta un poco más*". Finalmente, TBI hizo que los estudiantes lograran más metas en sus procesos de habla porque mejoraron su vocabulario, fluidez, precisión, conocimiento local, TIC, actitudes y confianza. Esta mejora también se notó en la ubicación del idioma.

Los temas glociales despertaron el interés para hablar con sus propias voces

La integración del conocimiento local contribuyó al desarrollo del habla porque los estudiantes sabían más sobre la historia y el paisaje de Cartagena. Los temas familiares contribuyeron a la fluidez; El avance del habla fue evidente ya que mostraron entusiasmo y confianza al presentar las actividades orales. Este hallazgo concuerda con las declaraciones de Crookes (2012) de que un tema local como una elección deliberada trae a los planes de estudio problemas de identidad. Aquellos que nacieron, crecieron o vivieron en la Costa Caribe tuvieron voz en temas nacionales que diariamente debaten los derechos de las minorías y cómo empoderarlos.

Los participantes se enfrentaron a discursos homogeneizadores y ofrecieron una visión panorámica de las culturas. Por ejemplo, un participante afirmó: "*Aprendí muchas cosas; adquirir más conocimiento sobre la ciudad fue fantástico. Solemos vivir en él, pero desconocemos su historia y otras. Aparte de eso, ayudó mucho a expresarse en inglés. Fluidez*" (Alumno 7, Autoevaluación).

Las TIC contribuyeron a desarrollar la confianza al hablar.

La integración de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) contribuyó al desarrollo del habla ya que como herramienta potenciadora del aprendizaje permitió los espacios de interacción en el mundo virtual y ayudó a desarrollar la fluidez a través de la aplicación Text-to-Speech, la promoción de correctores gramaticales y ortográficos, la producción de videos y acceso a sitios web y aplicaciones. McDougald (2013) había anticipado la necesidad de utilizar nuevas tecnologías debido a la accesibilidad a material auténtico, que fomenta las tareas pedagógicas y del mundo real.

Este hallazgo, se relaciona con la limitación señalada por Quintero y Saenz (2015), quienes identificaron problemas de alfabetización informática. Esta investigación los anticipó al hacer del uso de las TIC un hilo conductor en los talleres. Los planes de lecciones orientaron explícitamente a los participantes sobre los recursos en línea y los propósitos de sus

aplicaciones. Por ejemplo, volvieron a reproducir los videos de la clase tantas veces como sea necesario. Estaban ansiosos por escuchar los textos que habían escrito desde la aplicación Text-to-Speech, ya que entendieron que les ayudó a imitar con éxito la pronunciación. Asimismo, aprendieron a identificar las palabras clave de un texto impreso con la aplicación Wordsift. La repetición de esas prácticas proporcionó seguridad en uno mismo. Los hallazgos de coinciden con Albino (2017), quien realizó un estudio con alumnos de noveno grado.

Discusión

Los resultados indican que los estudiantes mejoraron en términos de su fluidez al hablar al maximizar su velocidad de producción del habla, aumentar la precisión gramatical, desarrollar sus expresiones y desarrollar el lenguaje interactivo. Además, los estudiantes se sintieron animados a hablar, creyeron en su potencial para usar el idioma de destino, expandieron su vocabulario y reconocieron la relevancia del enfoque utilizado. Anamet al., (2020) atribuyen el éxito de TBI a la combinación de trabajo individual, en parejas y en grupo junto con el uso de multimedia. En nuestra experiencia, esos factores también contribuyeron a la fluidez y precisión en consonancia con lo expresado por Chong y Reinders (2020) quienes encontraron una conexión de TBI con TIC.

En esta investigación, las TIC fueron impuestas por las circunstancias de la Pandemia COVID-19. Sin embargo, los hallazgos sugieren que Chong y Reinders (2020) tenían razón en sus apreciaciones. Por otro lado, hubo problemas de conectividad que aumentaron sustancialmente la carga de trabajo de estudiantes y profesores. Afortunadamente, hubo un desarrollo de habilidades informáticas. De igual forma, este estudio se coincide con Torusdağ y Tunç (2020) en que las percepciones y creencias de los profesores de inglés sobre la TIC necesitan más investigación. Por otro lado, la formación continua del profesorado debería llenar la brecha entre el conocimiento teórico sobre TBI y las implementaciones relevantes para el contexto y el entorno.

Una mayor investigación sobre el potencial de un programa de estudios interdisciplinario que conecte los problemas locales y globales mejoraría la apropiación del conocimiento. Las indagaciones demandarían trabajo en equipo y una mente abierta hacia una interculturalidad que estudie y problematice las interacciones actuales e históricas entre los pueblos. El conocimiento y la comprensión de las culturas resultaría del uso de textos y lenguajes auténticos. Los instructores e investigadores deben intentar encontrar respuestas a estas preguntas:

- *¿Cómo puede un programa de idiomas proponer un aprendizaje significativo para su comunidad?*
- *¿Cómo pueden las instituciones implementar programas de lengua extranjera que sean coherentes con las pedagogías del siglo XXI?*

En el mundo actual, el dominio de otra lengua se considera parte de la alfabetización, valorada en todos los ámbitos, académico, económico, industrial, técnico, científico y de ocio. Las escuelas dedican recursos al estudio del inglés con diversos grados de éxito. Este trabajo espera contribuir a la educación sobre ciudadanía global. El centrarse en el alumno llevó a la docente- investigadora a diagnosticar y optar por temas más cercanos al corazón y la mente de los participantes.

Conclusiones

Este proyecto pone en primer plano la búsqueda de un aprendizaje significativo. La Instrucción Basada en Tareas (TBI) ayudó a identificar un objetivo común para la clase en línea, estructurar los equipos, organizar las actividades, secuenciar los contenidos, evaluar el aprendizaje y materializarlo. TBI allanó el camino para proponer un aprendizaje significativo y aumentar la interacción. La integración de asignaturas, contenidos y habilidades fortaleció los planes de estudio y las prácticas escolares.

Ante el interrogante ¿Cómo puede la TBI involucrar a los estudiantes principiantes del idioma inglés para que hablen?, se encontró que a través del TBI se pudo involucrar a los estudiantes principiantes del idioma inglés para que utilizaran un lenguaje auténtico con tareas significativas. Además, la secuencia descrita permitió desarrollar la confianza de los alumnos para hablar. Por otro lado, el docente proporcionó textos y tareas, y rúbricas usando modelos. TBI permitió que los roles del estudiante interactúen con los textos, con los compañeros y el instructor para comprender las actividades de esta intervención pedagógica. Recreó los textos en entrevistas, presentaciones orales, informes de televisión y descripciones narrativas verbales.

En suma, TBI ayuda a los estudiantes a desarrollar la confianza en sí mismos al pasar de tareas simples a complejas en interacciones y textos comunicativos y auténticos. Los textos deben ir en un crescendo de complejidad. Este proyecto demostró que la intervención pedagógica funcionó con estudiantes de nivel principiante tomando como punto de partida textos y tareas familiares. No era necesario que los participantes aprendieran formas lingüísticas antes de abordar los textos impresos o hablados. Los datos sugieren que los talleres de TBI resultaron efectivos ya que propusieron una secuencia de estudio de lenguaje y tema en la que el conocimiento y el significado situados son primarios. La estructuración de los talleres en tareas previas, de ejecución y seguimiento avanzó el lenguaje necesario para alcanzar las metas. La relación de la meta con el mundo de los participantes y la interacción entre los estudiantes, con el apoyo del profesor, fue el medio para lograr los resultados de la tarea. Hablar merece atención con el andamiaje de tareas sin apresurar a los alumnos a hablar. Deben trabajar en parejas, luego en grupos pequeños, y los voluntarios deben presentarse frente a la clase. Estas estrategias permiten a los estudiantes perder el miedo a hablar e interactuar en el idioma inglés.

Los hallazgos sugieren que TBI es compatible con la investigación de aprendizaje de FL (Ellis et al., 2020). El diseño de un programa de estudios con TBI implicó la selección cuidadosa de temas, canales multimodales para hacer comprensible la entrada, la selección y calificación del lenguaje, las instrucciones para completar con éxito la tarea y el resultado tangible que satisfizo a los participantes. Dar tiempo y apoyo a la preparación de la tarea demostró que los estudiantes se sentían preparados y confiados para hablar. Ofrecer diversas fuentes de información, adaptarlas y desarrollar los textos de los alumnos resultó útil. Un equilibrio entre el enfoque en la forma y el significado del programa de estudios y la retroalimentación contribuyó a desarrollar la confianza en uno mismo en la producción oral. Además, el primer y el segundo idioma estaban en pie de igualdad, especialmente para las discusiones más allá del nivel actual de dominio del idioma inglés de los participantes. La etapa de diagnóstico identificó un modelo pedagógico centrado en estructuras gramaticales y vocabulario con actividades rara vez conectadas con las necesidades e intereses de los alumnos. En la etapa de acción, la experiencia de la docente-investigadora y los datos recolectados la impulsaron a diseñar una innovación pedagógica en torno al conocimiento glocal, alejándose de temas y actividades que meramente ilustran formas del lenguaje. En comparación, la etapa de evaluación demostró que los textos auténticos y la discusión sobre la historia glocal involucraron a los participantes.

Por otro lado, la Pedagogía Crítica (Escarbajal-Frutos, 2010; Crookes, 2012) fue la opción para promover el conocimiento glocal y la interculturalidad. Por ejemplo, el tema de una visita guiada al Palacio de la Inquisición ligó el pasado y el presente y los estudiantes tomaron postura frente a temas locales y globales cercanos a sus corazones y mentes. El estudio de una lengua extranjera puede contribuir a un plan de estudios interdisciplinario e involucrar a los alumnos en la discusión de la identidad y la ciudadanía global.

Por último, dado que las TIC facilitan el contacto intencional o incidental con idiomas y comunidades del mundo, este proyecto espera transformar las prácticas actuales. La implementación en 2021 ha continuado con 11° grado en una modalidad de aprendizaje presencial y remoto. Los estudiantes manifestaron espontáneamente su deseo de continuar con la dinámica de TBI, discusiones de conocimiento local, y aprendizaje apoyado con las TIC, hechos que demuestran la confiabilidad y sustentabilidad del proyecto.

Referencias

- Albino, G. (2017). Improving Speaking Fluency in a Task-Based Language Teaching Approach: The Case of EFL Learners at PUNIV-Cazenga. Sage Open Journal. 1-11
- Anam, F., M. A Siti M.A, and M Hafidz. (2020). Task-Based Learning Used in Teaching Speaking at Senior High School. SELL Journal 6(1), 20-32
- Castillo, R., Silva-González, H. E., & Sanabria-Chavarro, L. (2018). Task-Supported-Teaching to Promote EFL Oral Fluency. GIST – Education and Learning Research Journal, (17), 106-12

- Chong S.W., & H. Reinders (2020). Technology-mediated Task-Based Language teaching: A qualitative Research Synthesis. *Language Learning & Technology*, 24(3), 70–86
- Crookes, G. (2012). *Critical Pedagogy in Language Teaching*. In L. Ortega, *The encyclopedia of applied linguistics*. Hawaii: Wiley Blackwell.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2020). *Using tasks in language teaching*. Cambridge University Press.
- At <https://www.youtube.com/watch?v=jsBTQgE8uhw>
- Escarbajal-Frutos, A. (2010). Pluriculturalidad, instituciones educativas y formación del profesorado. *REIFOP*, 13 (3), 95-103.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Ellis et al. (2020). *Using tasks in language teaching*. Cambridge University Press. At <https://www.youtube.com/watch?v=jsBTQgE8uhw>
- Kim, H. (2002). *Implementing Task-Based Language Teaching*. In: Richards J, Renandya W, (eds). *Methodology in Language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge University Press.
- McDougald, J. S. (2013). The use of new technologies among in-service Colombian ELT teachers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(2).
- M.E.N. (2005). *Bases Para Una Nación Bilingüe y Competitiva*. Colombia.
- M.E.N. (2016 a.). *Diseñando una propuesta de currículo sugerido de inglés de grado 6o a 11*.
- M.E.N. (2016 b). *Orientaciones y principios pedagógicos. Currículo sugerido de inglés, Grados 6o a 11*.
- M.E.N. (2016 c). *Derechos básicos de aprendizaje. Inglés Grados 6o a 11*.
- Nunan, D. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly*, 25(2), 279-295.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quintero Ojeda, L. M., & Sáenz Beira, V. (2015). *Estrategia Task Based Learning para la Producción Oral en inglés Por medio de Second Life*. Universidad De La Salle, Colombia.
- Torky, S. (2006). *The Effectiveness of a Task-Based Instruction Program in Developing the English Language Speaking of Secondary Stage Students*. Ph.D. Dissertation, Ain Shams University.
- Torusdağ, G., Tunç R.A. (2020). English Teachers' Perceptions of Task-Based Language Teaching. *Social and Humanities Sciences*. (1)102-114.
- Wordsift. (2021). Online application of word clouds Yaprak, Z., & Kaya, F. (2020). Improving EFL Learners' Oral Production through Reasoning-gap Tasks Enhanced with Critical Thinking.