

# Enfoque de aprendizaje basado en tareas para el desarrollo del deseo de comunicación en la clase de inglés

Learning approach based on tasks for the development of the desire to communicate in the English class.

**Yojana Del Carmen Morales Contreras**, *yojanamorales09@hotmail.com*

Docente

Institución Educativa San Luis Campo Alegre, Colombia

**Melquisedec Hernández Arteaga**, *melhear@hotmail.com*

Docente

Institución Educativa Tomás Santos, Colombia

**José David Herazo Rivera**, *jherazo4@hotmail.com*

Docente

Universidad de Córdoba, Colombia

## Abstract

The purpose of this study was to determine the influence of the task-based learning approach on the development of the desire to communicate in the English class in seventh grade students with little desire to communicate in the second language (L2), belonging to the educational institution San Luis Campo Alegre. An investigative design of analysis of variance of repeated series was followed, in which repeated measurements of the dependent variable were made desire to communicate of the students, at the beginning, during and at the end of the intervention. For the measurement of this variable, the WTC scale McCroskey & Richmond (2013) was used. For the analysis and tabulation of the information, the statistical program SPSS v 21 was used, using the Wilcoxon test and anova model in repeated measures. The analysis of the data could confirm that the application of the task-based approach positively influenced the improvement of students' communication desire, with statistically significant results. This suggests that the task-based approach, in addition to promoting the improvement of competencies in L2, contributes to the development of motivational aspects such as the desire to communicate in the new language. Based on these results, task-based learning is proposed as an alternative to transform classroom practices in the teaching of English in the context of public schools.

**Keywords:** willingness to communicate, tasks-based learning, variance analysis.

## Resumen

Este estudio tuvo como propósito determinar la influencia del enfoque de aprendizaje basado en tareas en el desarrollo del deseo para comunicarse en la clase de inglés en estudiantes de séptimo grado con poco deseo para comunicarse en segunda lengua (L2), pertenecientes a la institución Educativa San Luis Campo Alegre. Se siguió un diseño investigativo de análisis de varianza de series repetidas, en el que se hicieron mediciones repetidas de la variable dependiente: deseo de comunicarse de los estudiantes, al inicio, durante y al finalizar la intervención. Para la medición de esta variable se usó la escala WTC McCroskey & Richmond (2013). Para el análisis y tabulación de la información se utilizó el programa estadístico SPSS v 21, usando la prueba Wilcoxon y un modelo anova en medidas repetidas. El análisis de los datos pudo constatar que la aplicación del enfoque basado en tareas influyó positivamente en el mejoramiento del deseo de comunicación de los estudiantes, con resultados estadísticamente significativos. Esto sugiere que el enfoque basado en tareas, además de promover el mejoramiento de competencias en L2, contribuye al desarrollo de aspectos motivacionales situados como el deseo de comunicarse en la nueva lengua. A partir de estos resultados, el aprendizaje basado en tareas se propone como una alternativa para transformar las prácticas de aula en la enseñanza de inglés en el contexto de las escuelas públicas.

**Palabras claves:** Deseo de comunicarse, tareas de aprendizaje, análisis de varianza.

# I Introducción

Existen tres razones principales para procurar que los estudiantes hablen en la clase de inglés. Primero, el desarrollo del habla les brinda a los estudiantes oportunidades para practicar. Segundo las tareas en las cuales los educandos pueden usar la nueva lengua proporcionan una realimentación tanto a ellos mismos como al docente, ya que pueden darse cuenta si han tenido avances o dificultades en el desarrollo de la competencia oral al momento de llevar cabo una tarea. Finalmente, entre más oportunidades tienen los pupilos para activar los diferentes elementos de la lengua, más automática será su producción (Van Lier, 1996). Como resultado de este proceso de automatización, los chicos podrán usar la lengua de una forma natural usando palabras y frases con muy poco esfuerzo (Harmer, 2007).

Para lograr lo anterior es fundamental que los estudiantes desarrollen el deseo para comunicarse en la segunda lengua (L2). El deseo de comunicarse o WTC, por su sigla en inglés (McCroskey & Richmond, 2013), se entiende como la disponibilidad que tienen los estudiantes para comunicarse en la clase usando la L2. A mayor deseo de comunicación, mayores oportunidades de práctica tendrá el estudiante. Por el contrario, un deseo de comunicación reducido implica que el estudiante se involucre poco en actividades que le requieran comunicarse. Este último es el caso de los estudiantes del grado 7º del establecimiento Educativo San Luis Campo Alegre, quienes muestran muy poco deseo para participar de actividades que buscan desarrollar competencias orales durante la clase de inglés. Por lo anterior, es pertinente implementar un enfoque de aprendizaje basado en tareas que promueva en los estudiantes el deseo para comunicarse en la clase de inglés con el fin de que usen la lengua efectivamente.

El deseo que tienen los estudiantes para comunicarse se ve afectado por varios factores motivacionales, los cuales son altamente sensibles a las actividades o tareas que se desarrollan en la clase (Huang, 2010). Un individuo con deseo para comunicarse posee un deseo natural por aprender la nueva lengua, por lo cual disfrutará de cada una de las actividades en donde se desarrollen competencias que le permitan usar la lengua oralmente, lo que además podría permitirle interactuar culturalmente con los miembros de la lengua objeto. Este deseo de comunicarse se evidencia en la dedicación de los estudiantes a las actividades de clase y en el desarrollo de estas, demostrando interés, disfrute y participando activamente.

A pesar de lo anterior, es muy común encontrar estudiantes en las aulas de clases de inglés con poco deseo por participar de las actividades durante la clase, manifestado en estudiantes que muestran poco gusto o comodidad al estar en un aula de clase donde todo el tiempo el docente les hable en el nuevo idioma o donde se le pide hablar en él. Esto lleva a que participen muy poco en clases, lo cual se refleja en un bajo dominio del inglés (Peng, 2006). Ahora bien, cuando los estudiantes se ven involucrados en actividades que están relacionadas con su vida diaria, estos suelen presentar una disponibilidad para comunicarse en la L2, generando el desarrollo de competencias comunicativas en la L2, (Qunyang 2011).

La experiencia de varios años como docentes en la Institución Educativa San Luis Campo Alegre (Lorica) ha permitido evidenciar el poco deseo para comunicarse que muestran los estudiantes de grado séptimo. Es común que, durante el trabajo de actividades orales, ya sea en pareja o en grupo, estos estudiantes no se concentren y empiecen a divagar, desviándose de su realización. Contrario a lo anterior, los estudiantes demuestran gran dedicación o concentración cuando se les pide escribir del tablero o hacer ejercicios gramaticales. Lo que, es más, a medida que van avanzando en los grados escolares de la educación, los educandos parecen ir perdiendo poco a poco el mismo interés natural que reflejan en grados inferiores, es decir, paulatinamente van perdiendo las ganas, el deseo por

aprender o comunicarse en la L2.

Cuando se llevan a cabo actividades del habla, la participación de los estudiantes es muy escasa. Muchos de ellos argumentan que no participan oralmente porque no tienen la capacidad para sostener o mantener una conversación, y además sienten timidez, por lo cual la escritura y memorización de las conversaciones les genera seguridad. Si bien eso puede funcionar con propósitos afectivos o de auto-estima, también es cierto que dicha estrategia no permite desarrollar la habilidad del habla de una forma natural, al interrelacionarse dentro o fuera del aula (Herazo, 2010).

En resumen, se puede decir que el problema que aborda esta investigación es el hecho de que los estudiantes presentan poco deseo para comunicarse oralmente en la clase de inglés, lo que resulta en su poca concentración y dedicación en las actividades orales durante las clases. Creemos que las causas de esta problemática pueden estar asociadas a una aplicación de un enfoque didáctico que genera muy poca motivación en el desarrollo de la competencia oral de la L2. Por lo anterior esta investigación propone un enfoque de aprendizaje basado en tareas, para la enseñanza del inglés en grado séptimo. En este enfoque el docente facilita la enseñanza desde escenarios donde el estudiante pueda desarrollar su conocimiento, llevando a cabo actividades o tareas, a través de situaciones cotidianas, que el educando pueda personalizar, relacionándolas con escenarios reales de su vida (MEN, 2016).

Este estudio parte del siguiente interrogante: ¿Cuál es la influencia del uso de tareas de aprendizaje en el deseo para comunicarse en la clase de inglés de los estudiantes de séptimo grado de la institución Educativa San Luis Campo Alegre?

La motivación es un factor importante, que estimula a los estudiantes hacia el aprendizaje de la L2 y su participación oral. En el aula de clases, las actitudes para la disposición en la L2 incluyen otras actitudes tales como las relaciones con los compañeros de clase, los materiales del curso y otros (Peng, 2006). Por lo anterior, la disposición que presentan los estudiantes para comunicarse en la L2 depende no solo del deseo que estos tengan para comunicarse oralmente en la nueva lengua, sino del significado que tenga las tareas que se realizan en clases, las cuales deben promover actividades que se relacionen con las situaciones cotidianas de la vida real de los estudiantes.

Las investigaciones realizadas sobre el deseo para comunicarse en el aula de L2 han demostrado que tal deseo depende entre otras variables de las actividades de aprendizaje que se realicen y sugieren que el enfoque de aprendizaje basado en tareas permite que los estudiantes tengan disponibilidad y motivación para comunicarse durante la clase usando la L2 con diferentes receptores y contextos.

Los estudios realizados por Tainio (2009), Eddy (2015), Huang (2010), Sampson (2015) y Hashimoto (2002); se refieren al deseo para comunicarse en el aula, generado por las actividades que se lleven a cabo en clases, ya sean juegos o cualquier otra tarea, donde el estudiante debe usar la L2 de forma comunicativa. Estas tareas fomentan en los educandos el interés por participar en ellas, haciendo uso del idioma, de tal manera que los estudiantes le encuentren sentido y significado al aprendizaje de la lengua, reconociendo que determinadas tareas son útiles en su contexto. Así mismo, la motivación que se genera en los estudiantes a través de las tareas en clase, cuando estas son entretenidas, dinámicas y relevantes; fomentan en ellos la participación para comunicarse en la L2, lo cual tiene que ver con la motivación situada en las tareas y el deseo para usar la lengua comunicativamente.

Estudios llevados a cabo por Farahanni (2007) y Mohammad (2008); confirman que el enfoque basado en tareas y sus técnicas influyen social y humanísticamente en el desarrollo de la competencia oral específicamente aquellos estudiantes quienes presentaron un alto nivel cognitivo y psicolingüístico, y además permiten que los estudiantes mejoren significativamente el desarrollo de las competencias orales en inglés y la disposición para participar de una forma motivada en el aula de clases favoreciendo en su desempeño para comunicarse de una manera efectiva con los compañeros de clase

y con el profesor.

## 1. Aprendizaje basado en tareas

La tarea es una construcción y herramienta pedagógica, situada dentro de un contexto educativo. Se considera un elemento básico dentro del currículo y dentro de una gama de planes de estudio, ya que contribuye a desarrollar los diferentes tipos de aprendizajes, habilidades y meta aprendizajes de los estudiantes, teniendo en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje. Así mismo, las tareas permiten que los alumnos desarrollen relaciones sociales dentro del aula y fuera de ella, favoreciendo el desarrollo del aprendizaje autónomo, de la expresión y exploración de diferentes tipos de identidad cultural (Samuda, 2007).

## 2. Motivación

La motivación es un concepto hipotético que ha sido usado para explicar el origen, la dirección, la intensidad y persistencia que se ponen de manifiesto en la conducta, a la hora de alcanzar un objetivo determinado (Good & Brophy, 1990), citado por Bellido (2005, p.197).

Trasladándonos al contexto escolar y teniendo en cuenta el carácter intencional de la conducta humana, es evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico. Pero también hay que tener en cuenta las variables externas procedentes del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, aspecto que les influye (Maquilón y Hernández, 2011).

## 3. Deseo para comunicarse (WTC)

La mayor parte de las investigaciones llevadas a cabo sobre la enseñanza de la L2, se han centrado en establecer la influencia de la motivación a largo plazo en la adquisición de una L2 (Dornyei, 2001). Recientemente, el constructo de motivación y su influencia en el aprendizaje de L2, se ha entendido como un conglomerado de factores dinámicos que afectan la adquisición de la misma. Este conglomerado se ha esgrimido en un concepto denominada voluntad situada de comunicarse (WTC) y en él se fusionan aspectos psicológicos, lingüísticos, educativos y comunicativos del lenguaje, que frecuentemente se han estudiado de manera desligada (Pawlak&Mystkowska, 2015).

Adicionalmente, los investigadores mencionan que existen otros elementos que pueden afectar el aprendizaje de la L2. Entre estos están la personalidad, la experiencia, los antecedentes culturales y sociales, las dinámicas de grupo y la presencia del sexo opuesto (Cao y Philp, 2006; Chan y McCroskey, 1987; Dornyei, 2001; Freiermuth y Jarrell, 2006; Jin y Cortazzi, 1998).

En esta investigación se plantearon las siguientes hipótesis: hipótesis alterna; La aplicación del enfoque de aprendizaje basado en tareas de acuerdo con el currículo sugerido, genera deseo para comunicarse y la hipótesis nula; La aplicación del enfoque de aprendizaje basado en tareas de acuerdo al currículo sugerido, no genera deseo para comunicarse.

## II Metodología

El diseño de esta investigación es un análisis de varianza para medidas repetidas, en el cual se observará en el tiempo el comportamiento de las variables dependientes deseo para comunicarse con respecto a la variable independiente enfoque de aprendizaje basado en tareas.

Un análisis de varianza para medidas repetidas permite tener una clara visión del progreso de los estudiantes, en lo que respecta a la intervención aplicada, en nuestro caso el enfoque de aprendizaje basado en tareas de acuerdo a lo estipulado en el currículo sugerido diseñado por el (MEN, 2016). Es

importante resaltar que un análisis en medidas repetidas permite una gran precisión. Las observaciones repetidas de los mismos sujetos a través del tiempo, con frecuencia resulta ser más eficiente que el uso de nuevos sujetos para cada observación en el tiempo. No solo se requieren menos sujetos, lo que reduce los costos del análisis, también la estimación de la tendencia en el tiempo será más precisa. El aumento de la precisión se debe a que las mediciones en los mismos estudiantes tienden a ser menos variables que las mediciones en es distintos estudiantes; por lo que el efecto de las mediciones repetidas es similar al efecto del uso de bloques (Kuehl, 2001).

Al grupo 7º se le aplicó una prueba diagnóstica a manera de escala que permitió medir el deseo para comunicarse y a su vez evaluar el estado actual en el que se encontraban los estudiantes, de acuerdo a la escala de (WTC, McCroskey & Richmond, 2013). A esta escala se aplicó un pilotaje a un grupo de seis estudiantes, del mismo grado, diferente a la muestra con la que se realizó la investigación, para esta prueba el alfa de Cronbach fue de 0,71, según la escala de confiabilidad de Ruiz (2003), es alta. Esto se llevó a cabo para analizar la comprensión de cada uno de los ítems. Luego que se conocieron estos resultados se procedió a diseñar las tareas de aprendizaje, de acuerdo a lo propuesto en el currículo sugerido (MEN, 2016). Después de la implementación de cada tarea se aplicó la escala que mide el deseo para comunicarse en cuatro (4) ocasiones; una de ellas en el pretest y las demás posteriormente a cada tarea.

La escala original de McCroskey & Richmond (2013), permite medir el deseo de comunicarse en la clase de inglés. Esta fue modificada para esta investigación en algunos de los elementos del contexto y del interlocutor, además fue adaptada al contexto en donde se realizó esta investigación. Las adaptaciones que se realizaron fueron relacionadas con el receptor, al que se le agregaron el interlocutor con el compañero de clases, mejor amigo, estudiante nuevo y profesor, es decir, la interrelación con otra persona. En lo que tiene que ver con el contexto de interlocución el agregado fue con toda la clase.

La escala utilizada, después de las intervenciones al grupo, contó con 25 ítems, cada uno con una afirmación, esta permite la concentración de los estudiantes al momento de asignar la valoración de los ítems, a los que se debía asignarles una puntuación (0 – 100). Para poder medir el deseo de comunicación se relacionaron las puntuaciones otorgadas entre varios ítems, se sumaban las puntuaciones y luego se dividieron por el número de ítems relacionados, en relación con el interlocutor 5 y con el contexto 4; lo que generó un promedio. Este permitió determinar el nivel de deseo de comunicación con base en los rangos establecidos en la escala. Para la puntuación total de toda la escala se agregaron las subpuntuaciones de los ítems de interlocutor. Todos los resultados de las puntuaciones y subpuntuaciones, se sitúan en el rango de 0 a 100 puntos. Existen unas normas para las puntuaciones de la escala WTC, McCroskey & Richmond (2013), que se muestran a continuación:

1. GRUPO DE DISCUSION >89 ALTO WTC, < 57 BAJO WTC
2. INTERPERSONAL > 94 ALTO WTC, < 64 BAJO WTC
3. ACTIVIDAD PUBLICA > 78 ALTO WTC, < 33 BAJO WTC
4. TODA LA CLASE >80 ALTO WTC, < 33 BAJO WTC
5. PAREJA >89 ALTO WTC, <57 BAJO WTC
6. ESTUDIANTE NUEVO > 63 ALTO WTC, < 18 BAJO WTC
7. COMPAÑERO > 90 ALTO WTC, < 57 BAJO WTC
8. MEJOR AMIGO > 99 ALTO WTC, < 71 BAJO WTC
9. PROFESOR > 92 ALTO WTC, <57 BAJO WTC
10. TOTAL WTC > 82 ALTA
11. TOTAL WTC > 52 BAJA

Para analizar los datos arrojados después de aplicar cuatro veces, la escala WTC, relacionada con

la variable dependiente deseo para comunicarse en inglés, fue necesario utilizar el software SPSS, versión 21; aplicando la prueba de Wilcoxon y un análisis de varianza de medidas repetidas cada una de las veces posteriores a las que se aplicó el instrumento, con un nivel de significancia del 0.05.

### III Resultados

Los resultados del pretest se pueden observar en la tabla 1, correspondientes a la primera aplicación de la escala WTC. Estos indican que, al promediar todos los contextos y los interlocutores, el deseo de comunicación es de 20.80, lo que según la escala de McCroskey & Richmond (2013), se considera muy bajo de acuerdo al contexto de la comunicación.

Tabla 1. Resultados del deseo de comunicación en la fase pretest.

Contexto	Grupo de discusión	Toda la clase	Pareja	Actividad pública	Interpersonal
	18,77	20,67	25,54	11,48	21,58
Receptor	Mejor amigo	Compañero	Estudiante nuevo	Docente	Distractores
	25,85	23,32	23,82	20,24	12,02

Tabla 2. Resultados del pretest para los dos factores

Factor	Variable a	Media	Mediana	Desviación	Confiabilidad
Contexto	Grupo de	18,17	12,50	17,56	0,65
	Toda la clase	20,67	13,75	21,27	0,79
	Pareja	25,54	19,25	22,13	0,81
	Actividad pública	11,48	3,25	17,71	0,73
	Interpersonal	21,58	16,5	21,16	0,74
	Mejor Amigo	25,85	23,5	21,49	0,69
Receptor	Compañero	23,31	19,25	17,56	0,67
	Estudiante Nuevo	13,82	10,00	10,05	0,71
	Profesor	20,24	17,00	12,43	0,76

Los valores muestran que el deseo de comunicación a nivel de interlocutor y el contexto son supremamente bajos, ya que la escala de McCroskey & Richmond (2013), indica que el deseo de comunicación es bajo si los resultados son menores de 71 y 64 respectivamente en cuanto al promedio. Después de iniciar la intervención, se aplicó la escala para determinar el nivel de deseo de comunicación tanto en los receptores como en los interlocutores.

Al realizar una comparación de estos promedios obtenidos con la escala, se observa que, aunque los mismos subieron notablemente con respecto al pretest, sólo los ítems actividad pública (79,58) y compañero nuevo (79,58), pueden considerarse con deseo de comunicación alto de acuerdo con la escala WTC. Como discutiremos posteriormente, lo anterior permite inferir que, el deseo para comunicarse en el aula está permeado por las actividades que se lleven a cabo en clases, ya sean tareas de aprendizaje cualquier otra actividad, donde el estudiante debe usar la L2 de forma comunicativa. Para el caso de las tareas, estas parecen fomentar el interés de los educandos por participar en ellas, haciendo uso del idioma, de tal manera que los alumnos le encuentren sentido y significado al aprendizaje de la lengua, reconociendo que determinadas actividades o tareas son útiles en su contexto (Eddy, 2015).

En este caso la WTC total es de 81,74, según la escala no puede considerarse como alto el deseo de comunicación, ya que debe ser superior al 82,00. El promedio no es superior debido a que se

Enfoque de aprendizaje bajado en tareas para comunicación en inglés incluyen los promedios obtenidos en los distractores. A nivel de todos los elementos del contexto y del interlocutor, salvo el de mejor amigo, el deseo de comunicarse puede considerarse como alto. Después de finalizada la intervención de las actividades situadas se hizo una última aplicación de la escala, los resultados se muestran a continuación en la tabla 3:

Tabla 3. Resultados de las intervenciones al grupo

Variable	Media			D.E.			Mín			Máx			Mediana		
	Primera	Segunda	Final												
G_Discusión	80,66	96,65	95,8	3,76	4,87	2	73,25	72,75	90,5	87,5	100	99,8	80	98	96
Toda_Clase	80,62	95,67	95,5	3,94	9,57	5,77	71,75	50	73,8	95	100	99,5	80	98	96,8
Parejas	80,67	96,83	96,3	5,8	3,69	3,03	61	78,75	86,8	95	100	100	80,5	97,25	96,5
Act_Pública	79,58	95,75	93,9	3,12	9,58	8,67	72	50	74	87,5	100	100	80	98	97,3
Interpersonal	78,42	95,67	97,3	3,82	6,7	1,55	70,5	74,5	93,5	86,5	100	100	78,75	97,75	97,5
Mejor_Amigo	79,96	95,87	97,7	5,37	6,11	1,26	66,2	80	94,2	92,6	99,8	100	78,6	98	97,8
Compañero	80,44	97,39	96,1	4,5	2,1	3,93	66,2	88	77	92	100	100	80	97,6	96,6
Compañero_Nuevo	79,58	95,28	94	2,61	8,74	6,27	74	57	75	85,8	100	100	80	98	95,6
Profesor	80	95,92	95,2	3,69	5,56	5,41	67,4	76,4	78,6	89	100	99,2	80	97,4	97
Distractores	80,58	24,27	20,7	2,32	20,3	19,4	76	0	0	87,4	79,8	79,6	80	21,6	17,4
WTC_Total	80,11	81,74	80,7	2,25	3,79	3,9	74,36	75,2	73,8	85,2	91,08	93,4	80,08	81,2	80,4

Los resultados siguen mostrando que en cada uno de los ítems de las dos variables el deseo de comunicación según la escala WTC es alto, excepto en el mejor amigo cuyo promedio es de 97,72, este no supera la barrera de los 99,00, promedio indicado para considerarse alto el deseo de comunicación para este caso específico. La WTC total en esta etapa fue de 80,73, lo que indica que el deseo de comunicación es bajo.

Los resultados anteriores, a pesar de la tendencia a aumentar presentada desde el pretest, disminuyeron en esta última etapa. Esto puede obedecer al cansancio manifestado por los participantes de este estudio en esta última fase, debido a la aplicación reiterada de este instrumento. En conclusión podemos afirmar que, las tareas de aprendizaje aplicadas durante cada uno de los módulos, conllevaron a que los participantes tuvieron un mayor deseo para comunicarse en la L2.

Se pudo observar como el mayor promedio en WTC Total se presentó en la segunda aplicación, un promedio de 81,74, comparativamente con la escala no alcanzó a ser alto. Al igual que el WTC Total, los promedios en cada uno de los ítems fueron mayores en la segunda aplicación de la escala.

Para el análisis comparativo entre los resultados en los dos momentos posteriores a la aplicación de la escala, se utilizó una prueba de rangos con signo Wilcoxon, esta permitió contrastar las hipótesis asociadas a un parámetro de interés, en este caso, el promedio; con un nivel de significancia del 5 %. Para el caso de esta investigación también permitió contrastar si el puntaje promedio de WTC para cada uno de los individuos registrados en la muestra es igual o difieren estadísticamente. Para determinar si se produjeron los efectos deseados en los estudiantes al aplicar el tratamiento, se realizó una comparación entre el pre-test y el tercer momento (test 4), después de aplicada la escala para medir el deseo de comunicación. Los resultados se muestran en las tablas 4 y 5.

Tabla 4. Resultados de la prueba Wilcoxon.

N°	Media	Desviación estándar	Mínimo	Maximo	Porcentiles		
					25th	50 <sup>th</sup> (Mediana)	75th
Test 1 31	18.45	15.14	.40	52.80	6.52	14.72	32.00
Test 4 31	3.90	80.73	73.80	93.36	78.44	80.44	82.16

Tabla 5. Estadísticos de contraste

Deseo de comunicación al finalizar el tratamiento - Test4 -	
Deseo de comunicación antes de iniciar el tratamiento -Test1	
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

- a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon
- b. Basado en los rangos negativos

La prueba de rangos con signo Wilcoxon muestra que el tratamiento generó un cambio significativo en los resultados de las pruebas realizadas a los estudiantes ( $p = .00$ ). Elementos adicionales a la anterior y que demuestran el cambio generado, se observa en las medianas de los resultados, estas aumentaron de 14.72 en el primer test a 80.44 en el cuarto. Similarmente, se puede observar que los 31 estudiantes incrementaron su promedio. En tal sentido, los datos de la prueba de Wilcoxon evidencian que el enfoque de aprendizaje basado en tareas, promueve el deseo de comunicación en la clase de inglés.

Las pruebas anteriores no resultan ser definitivas por lo que no son inferenciales y están basadas en aspectos teóricos, por tanto, se propone un modelo de análisis de varianza de medidas repetidas, en la cual se comprueba la misma hipótesis.

A continuación, se muestran las estadísticas de resumen para las medidas repetidas en el tiempo por semanas para la aplicación de la escala WTC.

Tabla 6. Medidas descriptivas por semana

	Varianza	n	Media	Desviación estándar	Mediana	Mín	Máx	Rango
<i>Semana 0</i>								
Sujetos	1	31	16.00	9.09	16.0	1.0	31.00	30.00
Condiciones	2	31	1.00	0.00	1.00	1.0	1.00	0.00
WTC	3	31	18.46	15.15	14.72	0.4	52.8	52.4
<i>Semana 2</i>								
Sujetos	1	31	16.00	9.09	16.0	1.0	31.00	30.00
Condiciones	2	31	2.00	0.00	2.00	2.00	2.0	0.00
WTC	3	31	80.11	2.26	80.08	74.36	85.2	10.84
<i>Semana 4</i>								
Condiciones	2	31	3.00	0.00	3.00	3.00	3.0	0.00
WTC	3	31	81.75	3.80	81.2	75.2	91.08	15.88
<i>Semana 8</i>								
Sujetos	1	31	16.00	9.09	16.0	1.0	31.00	30.00
Condiciones	2	31	4.00	0.00	4.00	4.00	4.0	0.00
WTC	3	31	80.73	3.90	80.44	73.8	93.36	19.56

Como se puede observar los sujetos evaluados son los mismos; en la media WTC de cada una de las medidas descriptivas (sem 0=16.00; sem 2=80.11; sem 4=81.75 y sem 8=80.73), existe variación

Enfoque de aprendizaje bajado en tareas para comunicación en inglés antes, durante y después de iniciado el tratamiento (semana 0 a 8), en cada uno de los momentos en los que se aplicó la escala WTC. Lo anterior evidencia que el número de semanas en las que se aplicó el tratamiento incide en los resultados de los estudiantes. Esto obedeció a la aplicación de las tareas de aprendizaje durante varias semanas, en consecuencia, estas tareas promovieron el deseo de comunicarse en la clase de inglés.

A continuación, se ajusta un modelo anova en medidas repetidas en el tiempo para probar la hipótesis de que el número de semanas de entrenamiento si afecta los puntajes de las pruebas WTC.

Tabla 7. Anova medidas repetidas

<i>Fuente de variación</i>	<i>Gl</i>	<i>SC</i>	<i>CM</i>	<i>Fc</i>
Sujetos	31	2442	81.39	
Tratamientos	3	90592	30197	491.6
EE	90	5483	61	

El p-valor resultante en esta prueba fue de  $2 \times 10^{-6}$ ,  $< 0.05$ . Por tanto las tareas de aprendizaje situado generan deseo para comunicarse en la clase de inglés; además se puede comprobar que no todos los grupos son simplemente muestras aleatorias de la misma población, sino que el número de semanas de entrenamiento afecta los puntajes de WTC.

## IV Discusión

La enseñanza del inglés en Colombia se ha caracterizado por un enfoque didáctico que usualmente genera muy poca motivación para que los estudiantes desarrollen la competencia oral y por ende el deseo de comunicarse, ya que dentro del enfoque didáctico, las tareas que se promueven son estructuradas con actividades que despierten su interés y en el mayor de los casos no son contextualizadas, para poder relacionarlas con su vida cotidiana (Freirmuth & Huang, 2012). Estos autores también plantean que se desconoce por parte de los docentes de inglés, que existen diferentes factores motivacionales que inciden en el deseo de comunicarse y que este, es influenciado por el desarrollo de tareas atractivas e innovadoras. Teniendo en cuenta lo anterior y para mejorar esa situación, se requieren acciones que permitan implementar una propuesta curricular como la que se desarrolla en esta investigación; de acuerdo a los resultados obtenidos, se evidencia que la aplicación de las tareas de aprendizaje situado de acuerdo al currículo sugerido, permiten un mejor aprendizaje de unasegunda lengua, en este caso el inglés.

Muchas de las investigaciones sobre la enseñanza de la L2 se han centrado en establecer la incidencia de la motivación en el aprendizaje (Dornyei, 2001). Es reciente el hecho de entender que el constructo Motivación y su incidencia, obedecen a un cúmulo de factores que interactúan constantemente y al cual se le conoce como voluntad situada de comunicarse (WTC). En él influyen aspectos como el psicológico, lingüístico, educativo y comunicativo del lenguaje y que hasta ahora habían sido estudiados de forma desligada (Pawlak & Mystkowska, 2015). Adicional a lo anterior, también existen otros factores que determinan la participación de una persona en una comunicación, en este caso en una segunda lengua: factores como la introversión, la aprehensión de la comunicación, su autoestima y la percepción de la competencia comunicativa, (McCroskey y Richmond, 1991). Con base en los resultados obtenidos, a las observaciones realizadas en clase y a las respuestas obtenidas por los estudiantes en el grupo focal, se evidenció que la aplicación de las tareas de aprendizaje: motivaron, mejoraron la autoestima y permitieron perder el temor a equivocarse.

Lo que demuestra que estos factores influyeron en el deseo de comunicarse de los estudiantes de

séptimo grado. En consecuencia, se valida lo planteado por McCroskey y Richmond (1991).

Realizando un recorrido por algunas de las diferentes investigaciones que se han rastreado y los resultados que estas han obtenido, en comparación con la presente investigación y sus resultados, encontramos en cuanto a la variable deseo de comunicarse, la llevada a cabo por Eddy (2015). En esta investigación al igual que en la presente se tiene en cuenta el papel que juega la motivación en la adquisición de una segunda lengua y como esta se ve influenciada por la realización de tareas dinámicas, entretenidas, relevantes y que fomenten el deseo de comunicarse.

Dawood (2014) encontró y en la presente investigación se evidencia, que existe una relación entre la disposición que tiene los estudiantes para comunicarse, las características de la persona y los tipos de situaciones comunicativas con los interlocutores. Esto demuestra que las situaciones comunicativas como reuniones y conversaciones públicas se ve afectada por la personalidad y si en ella participan conocidos o extraños. En estos dos ítems utilizados en esta investigación y que hacen parte del aspecto interlocutor, se observó mayor promedio para el primero y menor para el segundo en el deseo de comunicación. Esto evidencia que la comunicación en la clase de inglés se ve influenciada por el tipo de interlocutor.

Los resultados demuestran que, al implementar en los estudiantes de séptimo grado, las primeras actividades del enfoque de aprendizaje basado en tareas acorde con el currículo sugerido, se generó un mayor deseo de comunicación tanto en el receptor como en el interlocutor, sorprende el efecto inmediato que estas producen, y se evidencia en la aplicación de la escala en un primer momento. Se presentaron diferencias notables en cuanto a los promedios en cada uno de los ítems, con respecto al pretest e incluso en dos de estos ítems; según la escala, el deseo de comunicarse puede considerarse como alto. Con base en lo anterior creemos que se debe implementar un modelo pedagógico que tenga en cuenta la propuesta curricular de las tareas de aprendizaje como actividades situadas, se obtendrían mejores resultados y los estudiantes de Colombia se sentirían más motivados y serían más competentes en la clase de inglés.

Se desconoce el por qué los estudiantes asignan esas altísimas puntuaciones al aplicar en el instrumento después de las primeras intervenciones, dado a que, si bien se esperaba que estas surtiesen los efectos deseados, no se esperaba que tales efectos fuesen inmediatos. Por ello, se presume un efecto inmediato en la disposición de los estudiantes de séptimo grado en el aprendizaje del inglés. También podría corroborarse el efecto inmediato de las tareas de aprendizaje como actividades situadas en otras áreas del currículo. Esto también sugiere que a medida que se siga implementando el modelo, la tendencia puede ser más moderada, lo que necesitaría un estudio longitudinal para determinar sus efectos. Por otro lado, sugiere la necesidad de mantener siempre la novedad y el desafío, para mantener igualmente un alto deseo de comunicación. Esto presume una búsqueda constante de alternativas, situadas y motivantes, que promuevan el aprendizaje de L2 en las aulas.

Una futura investigación podría demostrar si los motivos que conllevan a los estudiantes a asignar estas puntuaciones son sinceros, si es realmente su voluntad expresarlo de esa manera y si las tareas implementadas fomentan el interés y surten efecto inmediato o si obedecen a asignar puntuaciones sin suficiente rasgo de conciencia, a decisiones tomadas prematuramente o por cualquier otro motivo. En todo caso creemos, que los motivos obedecen a lo planteado en el inicio del párrafo, ya que se tomaron las precauciones del caso y se hizo control de variables.

En correspondencia con lo anterior y teniendo en cuenta los datos obtenidos en los resultados de esta investigación; se demuestra que la aplicación del enfoque de aprendizaje basado en tareas de aprendizaje del currículo sugerido por el Ministerio de Educación Nacional (2016), promueven el deseo para comunicarse en la clase de inglés, en los estudiantes de séptimo grado de la institución Educativa San Luis Campo Alegre.

## V Referencias

- Cao, Y., & Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: a comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34(4), 480e493.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). Esquema curricular sugerido grados de 6° a 11°. English for diversity and equity.
- Chan, B., & McCroskey, J. (1987). The WTC scale as a predictor of classroom participation. *Communication Reports*, 4, 47-50.
- Dawood, A, M. (2014). Willingness to Communicate in English: A Case Study of EFL Students at King Khalid University. *English Language Teaching*, (7), No. 7.1-9. Doi:10.5539/elt.v7n7p17
- Dornyei, z. (2001). The motivational basis of language learning tasks. 1-12. University of Nottingham.
- Eddy, M. (2015). Motivation for participation and non-participation in group tasks: a dynamic system model of task-situated willingness to communicate. *Elsevier*, (50), 43-55. Doi.org/10.1016/j.system.2015.03
- Farahanni, A. (2007). A Study of Task-based Approach: The Effects of Task- based Techniques, Gender, and Different Levels of Language Proficiency on Speaking Development. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 49, 23-41.
- Freiermuth, M. & Jarrell, D. (2006). Willingness to communicate: can online chat help. *International Journal off applied linguistics*, (16). 189-21 Doi: 10.1111/j.1473-4192.2006.00113.x
- Freiermuth, M. R., & Huang, H. C. (2012). Bringing Japan and Taiwan closer electronically: A look at an intercultural online synchronic chat task and its effect on motivation. *Languaje Teaching Reserach*, 16(1). 61-88. Doi: 10.1177/13621688114223341
- Good, T. y Brophy, J.E. (1990). *Psicología educacional*. México: Interamericana.
- Harmer, J. (2007). “*How to teach English*”, England: new edition. Pearson Education limited Edinburgh Gate Harlow Essex CM20 2JE England and Associated companies.
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: the Japanese ESL context. *Second Language Studies*, VOL 20(2), 29-70.
- Herazo, J. (2010). Authentic Oral Interaction in the EFL Class: What It Means, What It Does not. *Revistas. unal.edu.co*, 12(1), 47-61.
- Huang, J. & Andrews, S. (2010) Situated development and use of language learner strategies: voices from EFL students, *The Language Learning Journal*, 38:1, 19-35. DOI: 1080/09571730902717430
- Jin, L. & Cortazzi, M. (1998). The culture the learner brings: A bridge or a barrier?, In *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (pp. 98-118). Cambridge: Cambridge University Press. viii Op cit
- Kuehl, R. (2001). *Diseño de experimentos*. México. D.F. (2ª ed.). Thomson Learning.
- Maquilón, J. y Hernández, P. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *REIFOP*, 14 (1), 81-100.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1991). Willingness to communicate: a cognitive view. In M. Booth-Butterfield (Ed.), *Communication, cognition, and anxiety* (pp. 19e37). Newbury Park, CA: Sage.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (2013). Willingness To Communicate (WTC). Measurement Instrument Database for the Social Science. Retrieved from www.midss.ie
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1991). Willingness to communicate: a cognitive view. In M. Booth-Butterfield (Ed.), *Communication, cognition, and anxiety* (pp. 19e37). Newbury Park, CA: Sage.
- ~~Mohammad, A. (2008). A Study of Reading Strategies Using Task-Based Strategy Assessment.~~

Morales, Hernández, Herazo

Journal of English Language Teaching and Learning Year 53 No. 217

- Pawlak, M, & Mystkowska, A (2015). Investigating the dynamic nature of L2 willingness to Communicate. *Elsevier*,(50), 1-9. Doi.org/10.1016/j.system.2015.02.001
- Peng, J, (2006). Willingness to Communicate in an L2 and Integrative Motivation among College Students in an Intensive English Language Program in China. *University of Sydney Papers in TESOL*, (2), 33-59.
- Qunyang, M, (2011). Understanding Chinese learners' willingness to communicate in a New Zealand ESL classroom: A multiple case study drawing on the theory of planned behavior. *Elsevier*,(41), 740-751. Doi.org/10.1016/j.system.2013.08.001
- Ruiz, B, C. (2013). Instrumentos y Técnicas de Investigación Educativa. *DANAGA. Texas, USA*.
- Samuda, V, (2007). Tasks, design, and the architecture of pedagogical spaces. *TBLT Conference*, 2nd International TBLT Conference, Hawai'i USA
- Sampson, R, J. (2015). Tracing motivational emergence in a classroom language learning project. *Elsevier*, (50), 1-20. Doi.org/10.1016/j.system.2015.03.001
- Tainio, S. (2009). Collaborative Game-play as a Site for Participation and Situated Learning of a Second Language. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53, No. 2, 167-183. Doi 10.1080/00313830902757584
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity Applied linguistics and language study*. London, Inglaterra: Longman