

¿Cómo fomentar la competencia comunicativa intercultural desde el enfoque por tareas? ^{1 2 3 4}

Promoting the intercultural communicative competence from a task-based approach perspective

Diana Marcela Herrera-Torres ⁽ⁱ⁾

Claudia Milena Pérez-Guerrero ⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Pontificia Universidad Javeriana – PUJ, Bogotá, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-7948-6925>. kirudiany82@gmail.com, dherrerat@javeriana.edu.co.

⁽ⁱⁱ⁾ Universidad de San Buenaventura – USB, Bogotá, Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-7644-3076>. cmilenne@gmail.com.

Resumen

La didáctica de las lenguas extranjeras ofrece diversas posibilidades para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el salón de clase que enriquecen el quehacer pedagógico de los profesores de esta área. En la actualidad, una de las más reconocidas e implementadas en el aula es el enfoque por tareas. Este enfoque se caracteriza por romper el paradigma tradicional de la visión estudiante-profesor, ubicando al estudiante en el centro de la actividad pedagógica, y por fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa. Sin embargo, a pesar de abordar aspectos culturales propios de la adquisición de esta competencia, este enfoque puede soslayar elementos transversales tales como la competencia comunicativa intercultural. A partir de una reflexión sobre la didáctica de las lenguas, este artículo tiene el propósito de difundir una posibilidad didáctica que complementa los principios del enfoque por tareas (Nunan, 2004; Willis, 1996) con las características de la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997; Galindo, Loaiza y Botero, 2013). Este trabajo plantea una revisión teórica alrededor del enfoque por tareas y la competencia comunicativa intercultural que desemboca en la creación de una secuencia didáctica tangible que combina los aportes más importantes de estas dos bases didácticas.

Palabras clave: enfoque por tareas, competencia comunicativa intercultural, didáctica de lenguas, secuencia didáctica, transporte, interculturalidad

¹ Editor Responsable: Norma Sandra de Almeida Ferreira. <https://orcid.org/0000-0002-3078-2168>

² Normalización bibliográfica: Ailton Junior (Tikinet) – revisao@@tikinet.com.br

³ Preparación y revisión de textos (Español): Glaiane Quinteiro (Tikinet) – revisao@tikinet.com.br

⁴ Revisión de texto (Inglés): Andreza Aguiar (Tikinet) – revisao@tikinet.com.br

Abstract

Foreign language didactics offers several possibilities to guide learning and teaching processes in the classroom that enrich the teacher's pedagogical teaching practices in this area. Currently, one of the most recognized and applied possibilities is the Task-based Approach. Among other things, this Approach has broken the traditional paradigm about teacher-students' vision, where the teaching becomes student-centered, and promoted the Communicative Competence development. Nevertheless, even though such approach addresses certain cultural aspects issued by the acquisition of the Communicative Competence, it might disregard transversal elements such as the Intercultural Communicative Competence. Hence, this article aims at sending out a didactical possibility that merges the principles of the Task-based Approach (Nunan, 2004; Willis, 1996) with the characteristics of the Intercultural Communicative Competence (Byram, 1997; Galindo, Loaiza y Botero, 2013) which is the result of a reflection upon the Foreign Languages Didactics. Thereby, this article displays a theoretical discussion focused on the Task-based Approach and the Intercultural Communicative Competence resulting in the creation of a tangible didactic unit that combines the most important contributions from these two theoretical underpinnings.

Keywords: *task based learning, intercultural communicative competence, foreign languages didactics, didactic unit, transport, interculturality*

Introducción

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, existen diversas propuestas pedagógicas, metodológicas y didácticas cuyo objetivo ha sido determinar la forma más efectiva de asegurar los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua meta. Según el momento de la historia, dichas propuestas han respondido a visiones epistemológicas de las ciencias y disciplinas que estudian el lenguaje y la lengua. Stern (1983) explica que la manera como se enseñan las lenguas ha transitado desde la perspectiva estructural con las propuestas lingüísticas de Ferdinand de Saussure y Noam Chomsky hasta el debate sobre la competencia comunicativa que propone reconocer las dimensiones sociales, interpersonales y culturales de la lengua como atributos de la misma importancia que tienen los factores lingüísticos. De este modo, “el paradigma de la enseñanza de lenguas empieza a migrar hacia la relación lengua y cultura, lengua en la cultura o cultura en la lengua” (Stern, 1983, p. 206).

A este punto, reflexionamos sobre cómo, a pesar de que un cambio de paradigma ha sido evidente en la enseñanza de lenguas extranjeras, desde lo metodológico y lo didáctico, el reto sigue siendo fomentar elementos culturales y lingüísticos en una proporción similar en las

clases. Justamente, dentro de los enfoques metodológicos que propenden al desarrollo de la competencia comunicativa y que han tenido mayor impacto a nivel global, se encuentran el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas. No obstante, desde nuestra experiencia como profesoras en el campo, consideramos que pueden resultar aún insuficientes si se tiene la intención de favorecer el desarrollo, por ejemplo, de la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes. Es así que, a partir de nuestra reflexión sobre el fomento de las competencias comunicativa e intercultural dentro de la didáctica de las lenguas, surge este artículo, cuyo propósito es diseñar una posibilidad didáctica en que los principios del enfoque por tareas (Nunan, 2004; Willis, 1996) se complementan con las características de la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997; Byram & Fleming, 2001; Byram, Gribkova, & Starkey, 2002; Fantini, 2000; Galindo, Loaiza, & Botero, 2013; Rico Troncoso, 2012).

En un primer momento, se realizará un acercamiento teórico que abarca los conceptos competencia comunicativa, competencia comunicativa intercultural y enfoque por tareas. Posteriormente, se presentará la conceptualización de un modelo y un método para realizar secuencias didácticas desde este enfoque. Finalmente, se presentará la secuencia didáctica que tiene como objetivo proporcionar un insumo tangible para los profesores de lenguas interesados en fomentar la competencia comunicativa intercultural desde el modelo del enfoque por tareas.

Competencia comunicativa

El fenómeno de la comunicación ha sido objeto de estudio desde diversas perspectivas a lo largo de la historia. Es así que disciplinas como la lingüística, la pragmática, la sociología, la antropología y la etnografía de la comunicación han contribuido a las explicaciones de los procesos imbricados cuando nos comunicamos. Para presentar una idea general, la discusión de dicho fenómeno ha pasado por entenderlo desde un simple intercambio de información entre emisor y receptor (Jakobson, 1985); una forma de interacción social impredecible con un propósito específico (Breen & Candlin, 1980); “el intercambio y negociación de información entre al menos dos individuos a través del uso de símbolos verbales y no verbales” (Richards & Schmidt, 1983, p. 4); hasta un fenómeno o evento social e intersubjetivo con dimensiones políticas, culturales e ideológicas que sucede y se nutre dentro de un contexto concreto (Rico

Troncoso, 2018). Se puede entender entonces la comunicación como ese acontecimiento contextualizado en varias esferas que usamos para interactuar, negociar e intercambiar ideas.

Dicho acontecimiento tiene un rol en el campo de la pedagogía y didáctica de lenguas, pues uno de los objetivos es precisamente que los sujetos logren aprehender una lengua para comunicarse de manera competente.

De esta manera, el concepto competencia comunicativa, utilizado y reconocido como uno de los aportes de mayor relevancia en el discurso reciente de la enseñanza de lenguas, se establece a partir de los planteamientos iniciales de Chomsky (1965) cuando definió actuación y competencia lingüística desde la existencia de un hablante-oyente ideal con un conocimiento estructural de la lengua que le permite hacer uso de ella de manera efectiva en situaciones concretas. No obstante, este postulado fue refutado por su perspectiva meramente instrumental e ideal. A partir de estas premisas, el concepto de competencia comunicativa ha sido construido por autores como los que referenciamos en la Figura 1, los cuales tomamos como plataforma para proponer una definición de dicho concepto de manera cronológica. Según los siguientes autores, la competencia comunicativa significa:

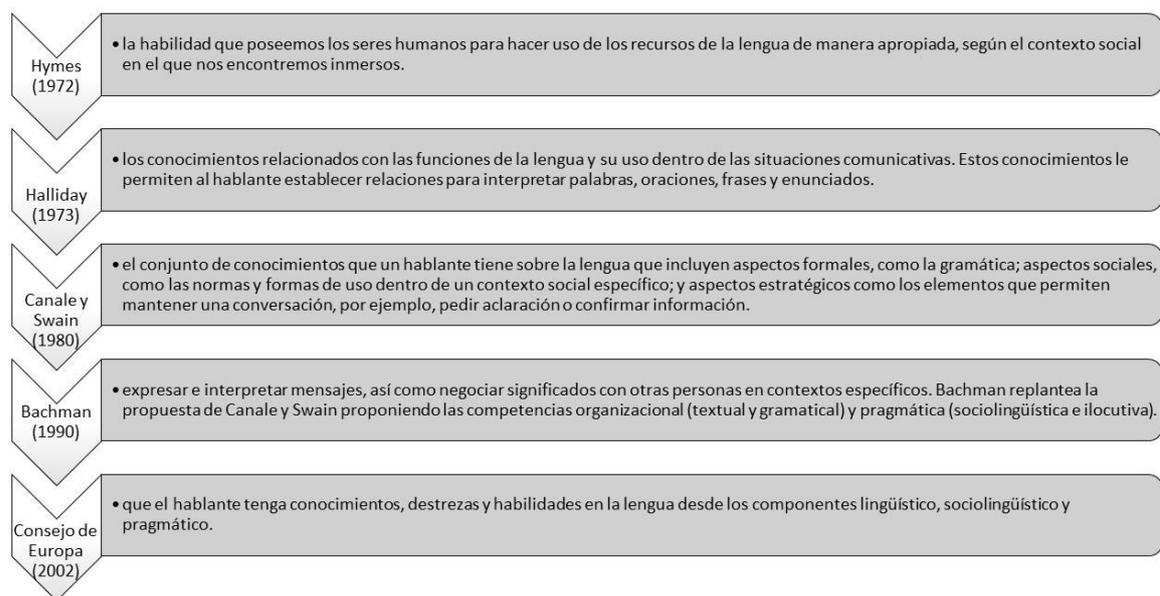


Figura 1. Evolución del concepto de competencia comunicativa. Esta figura relaciona cronológicamente los autores que han aportado al concepto de competencia comunicativa. Fuente: elaboración propia.

Figura 1 – Evolución del concepto de competencia comunicativa

Al analizar estos aportes, definimos la competencia comunicativa como el conjunto de saberes que le permiten al hablante hacer uso eficaz de la lengua e interactuar según el contexto comunicativo (Bachman, 1990; Canale, 1983; Canale & Swain, 1980; Hymes, 1972). Estos saberes pueden ser de orden lingüístico, sociolingüístico, pragmático o estratégico (Consejo de Europa, 2002).

Dichos saberes magnifican su importancia en la práctica docente dado que para optimizar la enseñanza y aprendizaje de lenguas se requiere conocer cómo funcionan los procesos de comunicación y los sistemas de las lenguas como tal, lo cual puede facilitar la definición de los propósitos y contenidos necesarios para orientar secuencias didácticas.

Entonces, el estudio de la lengua con fines didácticos convoca, por un lado, a la apropiación de un conjunto de saberes ligados al entendimiento de los procesos de comunicación como esos acontecimientos contextualizados en las diversas esferas que usamos para interactuar, negociar e intercambiar ideas; y por otro, a involucrar aspectos pedagógicos y didácticos en la enseñanza de lenguas que promuevan aprendizajes relacionados con lo social y cultural.

Competencia comunicativa intercultural

Lengua y cultura

Lengua y cultura son conceptos que ya se han estudiado separadamente y en interrelación. Desde un sentido primitivo, el concepto de lengua convoca los postulados del curso de lingüística general (Saussure, 1916) que la entienden como sistema conformado por unos elementos que dependen unos de otros y que tienen al signo como unidad básica referente. En contraste, los estudios antropológicos de Benjamin Lee Whorf de inicios del siglo XX concluyeron, entre otras cosas, que el estudio de las lenguas en uso refleja prácticas socioculturales (Stern, 1983). Desde entonces, la lengua en uso se ha estudiado por disciplinas como la lingüística del texto, la pragmática, la sociolingüística, la etnografía de la comunicación y el análisis del discurso. Con base en estas perspectivas, además de su característica estructural, la lengua permite la construcción de identidades, refleja las sociedades a través del discurso, (Moreno, 2007; Van Dijk, 2007) es susceptible a la transformación y se entiende en relación a la

interacción entre sujetos, al comportamiento social (Labov, 1972), a la cognición (Bronckart, 1997) y a la cultura (Byram, 1997; Kramersch, 1998).

La cultura, por su parte, es un concepto ampliamente estudiado desde disciplinas como la antropología, la etnografía de la comunicación y los estudios culturales y tiene una multiplicidad de definiciones. Partiremos de las nociones que se encuentran en el Diccionario de la lengua española: “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social” y “conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico” (“Cultura”, 2002), para evidenciar que cada sociedad desarrolla, además de un código lingüístico común, una manera de comportarse, actuar, pensar y juzgar las situaciones que la rodean, una idiosincrasia que le permite tener un criterio y un conocimiento del mundo. Así, las sociedades desarrollan o acumulan una serie de conocimientos sobre la vida a partir de la experiencia, del trabajo y de la interacción con los otros, que varían según el territorio.

A estos dos conceptos subyace una relación intrínseca y recíproca. La lengua es un fenómeno individual y colectivo toda vez que es uno de los vehículos por medio de los cuales un individuo, perteneciente a una comunidad, manifiesta su visión de mundo, refleja actitudes, valores, tradiciones y creencias. En otras palabras, la lengua personifica la realidad cultural (Kramersch, 1998). Igualmente, al momento de establecer comunicación con otras personas se realiza una negociación de significados que permite transmitir ideas personales que reflejan valores culturales y, del mismo modo, reconocen las ideas y valores culturales de los demás interlocutores del acto comunicativo (Galatanu, 2011).

Bajo estas premisas, podríamos intuir que en el evento de interferencias en la comunicación entre individuos de una misma comunidad lingüística, estos serían identificados y reparados siempre y cuando el usuario fuese comunicativamente competente. Esto le implicaría encontrar, entre otros, los recursos lingüísticos y culturales que facilitasen la interpretación de los mensajes. Sin embargo, partiendo del supuesto que los desarrollos tecnológicos han favorecido el acercamiento entre las diferentes sociedades –gracias al uso de Internet y a la facilidad de la movilidad– en la actualidad es cada vez más común tener que interactuar con personas de diferente origen y en lenguas que no necesariamente son la materna, circunstancia que genera retos en la comunicación producto de relaciones interpersonales en las que es inevitable el contacto entre culturas, principio fundamental de la interculturalidad.

Interculturalidad

Las situaciones de contacto entre culturas y comunidades lingüísticas distintas han existido a lo largo de la historia de la humanidad. Sin embargo, a partir del interés de entender cómo suceden estas relaciones en los procesos de comunicación, el concepto interculturalidad aparece oficialmente en Europa en la década de 1970 en el contexto escolar francés al referirse a la interacción entre los inmigrantes con los nativos del país (Bourse, 2008). Se vincula al discurso sobre la enseñanza de las lenguas a partir del estudio de la relación lengua-cultura y, particularmente, gracias a la aparición del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Desde entonces, este concepto ha evolucionado, se ha seguido estudiando y se ha asociado al discurso de la pedagogía de las lenguas. En consecuencia, actualmente, se propone incorporar la cultura en las clases de lengua no solo desde el aspecto referencial, sino desde el entendimiento entre culturas al momento de la comunicación. Ahora bien, para entender la trascendencia de este concepto nos serviremos de la Tabla 1, la cual condensa algunos de los aportes más representativos de los teóricos que han abordado el estudio de este tema.

Tabla 1 – Conceptos de interculturalidad

Autor	Concepción de interculturalidad
Block (2007)	Explica la interculturalidad teniendo en cuenta el uso del inglés como lengua franca. Analiza la relación que tendría un grupo de personas que se encuentran en un mismo lugar, que tienen orígenes diferentes y que utilizan una lengua para comunicarse. Es decir que cada hablante pone en escena sus creencias, visión de mundo y modos de actuar al momento de las interacciones en el acto comunicativo.
Hofstede (1997)	Realiza, desde el mundo corporativo, descripciones culturales que buscan establecer generalidades comunes a grupos culturales específicos. Según este autor, los incidentes y fallas en la comunicación y las relaciones interculturales están relacionados con las dimensiones de poder, la masculinidad, la feminidad, el individualismo, el colectivismo y las orientaciones de tiempo, entre otras.

Byram (1997)	Desarrolla un modelo de competencia intercultural que se compone de: el saber, el saber ser, el saber hacer y el saber aprender (Delors, 1996). Estos saberes hacen referencia a cómo aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a ser, aprender a vivir con los demás, y aprender a hacer. En este sentido, Byram y Flemming (citados por Galindo et al., 2013) definen esta competencia como “la habilidad [sic] negociar los significados culturales y actuar comunicativamente de manera eficaz con respecto a la multiplicidad de la identidad de los participantes” (p. 130). Es decir, al abordar el componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras se debería promover el entendimiento mutuo sin privilegiar culturas.
Kramersch (1998)	Parte de la premisa de que la comunicación intercultural se refiere a la búsqueda del entendimiento mutuo entre personas, teniendo en cuenta limitantes como nacionalidad, ubicación geográfica, ocupación, etnicidad, clase social, género, entre otras. Desde esta perspectiva no solo se tiene en cuenta la parte referencial de la cultura, sino que se busca propiciar una comunicación en la que se tenga en cuenta las diferencias, intentando romper la barrera de los estereotipos culturales. Propone que la comprensión de una cultura extranjera requiere ponerse en relación con la propia para propender por el entendimiento mutuo. Además, reconoce que este entendimiento debe buscarse también entre personas que comparten la lengua y la cultura.
Consejo de Europa (2002)	Sugiere, en varias instancias, el desarrollo de la competencia intercultural dentro del marco del plurilingüismo y multiculturalismo, mediante los postulados del Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas. En este sentido, se pretende que la enseñanza de lenguas prepare a los estudiantes como ciudadanos del mundo, que tengan un entendimiento claro de las distintas identidades culturales que les permita funcionar en un mundo globalizado.
Galindo et al. (2013)	Conciben la interculturalidad como “un proceso dinámico de relación entre culturas, en el que el diálogo, el respeto por las diferencias, el reconocimiento a la igualdad de condiciones y la preservación de la identidad cultural son los factores esenciales para su desarrollo.” (p. 125).

A partir de estas definiciones, como ya lo hemos enunciado, se entiende que cuando se aborda el concepto de interculturalidad nos referimos a la comunicación en situación de contacto entre culturas. Sabemos que en el presente este contacto es mucho más fácil, pues la tecnología ha permitido la comunicación inmediata con personas de casi cualquier parte del mundo. Además, como consecuencia de la globalización, las posibilidades de movilidad académica y laboral se han incrementado, lo que ha generado el encuentro con personas

extranjeras en contextos de trabajo o estudio. Esta situación refleja la inclusión de otras culturas en el tejido social y el menester de buscar maneras para lograr el entendimiento mutuo. Los retos que subyacen en esta situación incluyen una visión crítica de sí mismo y del otro que contribuya a entenderse como sujeto cultural, reconocer su propia cultura e identidad cultural y ponerla en relación con las demás evitando visiones de superioridad o inferioridad, en situaciones enmarcadas en el respeto y el reconocimiento del otro.

Por estas razones, consideramos que la definición de Galindo et al. (2013) conviene para los efectos de este artículo. El reto de la enseñanza de lenguas es proveer herramientas que le ayuden a un sujeto a interactuar en diferentes contextos a sabiendas que puede encontrarse tanto con experiencias satisfactorias como desagradables o incómodas, derivadas del intercambio comunicacional. En consecuencia, se debería promover la formación de personas emocionalmente resilientes (Hall, 1998) capaces de buscar el entendimiento mutuo. En conclusión, la enseñanza de lenguas debería aportar a la construcción de ciudadanos globales que sean comunicativa e interculturalmente competentes, por ello surge la necesidad de hablar de la competencia comunicativa intercultural.

Competencia comunicativa intercultural

A este punto, se ha determinado que el aprendizaje de lenguas y el ser competente comunicativamente no solo implican el manejo de un código lingüístico, sino también la apropiación, reflexión y construcción de saberes sociales, pragmáticos, culturales e interculturales. De hecho, estos últimos dos aspectos reflejan una de las más recientes preocupaciones de la didáctica de las lenguas: el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997; Byram & Fleming, 2001; Byram, Gribkova, & Starkey, 2002; Fantini, 2000; Galindo et al., 2013; Rico Troncoso, 2012).

Así, el concepto competencia comunicativa intercultural (en adelante CCI) aparece en las discusiones didácticas contemporáneas que entienden la lengua y la comunicación como procesos intersubjetivos que se construyen desde la cultura y construyen cultura. Tal como el concepto de competencia comunicativa, la CCI ha sido definida por varios autores. La Tabla 2 nos permite explorar algunas de esas nociones pertinentes para efectos de este artículo.

Tabla 2 – Nociones de CCI

Byram & Fleming (2001)	Rico Troncoso (2012)	Galindo et al. (2013)
Capacidad de generar una comunicación eficaz a partir de la negociación de los significados culturales teniendo en cuenta las múltiples identidades de los participantes.	“Conjunto de capacidades sociales y psicológicas de un individuo para manejar apropiadamente encuentros con gente de otros contextos culturales.” (p. 138)	“... desde una perspectiva pragmática global, [la CCI se entiende] como la habilidad del sujeto bilingüe o en formación bilingüe para actuar lingüística y culturalmente en el marco de la comunicación intercultural en la que se desenvuelve.” (p. 130)

Al analizar esta conceptualización de la CCI presentada por cada uno de estos autores, el punto de convergencia de las tres definiciones es la palabra “habilidad”. Así, la CCI es definida como una habilidad que desarrollaría el sujeto que aprende lenguas. Cada uno de estos autores relaciona la habilidad con un saber particular: negociar significados y actuar comunicativamente; manejar apropiadamente encuentros con personas de otros contextos; y actuar lingüística y culturalmente desde una perspectiva intercultural en un contexto determinado. Sin embargo, Byram y Fleming (2001) y Rico Troncoso (2012) determinan que dicha habilidad debe ser llevada a cabo de manera eficaz o apropiada. Galindo et al. (2013) difieren a este respecto dado que no consideran relevante para la definición la manera como se lleva a cabo dicha habilidad. Esta última definición es sobre la que decidimos partir para entender la CCI en el presente artículo.

No obstante, es importante agregar que la comunicación intercultural no se reduce a la interacción con personas o productos culturales de contextos diferentes al propio, sino que involucra la habilidad de reconocer las construcciones culturales propias para reconocer al otro.

Asimismo, la definición que presenta Galindo et al. se ajusta a la propuesta del presente artículo y debe ser entendida en relación tanto al concepto de interculturalidad, presentado en el apartado inmediatamente anterior, como a los saberes que plantea Delors (1996), desde la discusión de los pilares de la educación en el siglo XXI, que retoma Byram (1997) para caracterizar la CCI. Las características de dichos saberes son las presentadas en la Tabla 3.

Tabla 3 – Saberes de la CCI

SABER	SABER APRENDER	SABER SER	SABER HACER
Sistema de conocimientos culturales (propios o de otras culturas) que el estudiante adquiere durante el aprendizaje de lenguas y que le posibilitan la comprensión de sí mismo, su entorno y del otro.	Capacidad para adquirir nuevos conocimientos de una cultura y aplicar saberes o habilidades en situaciones culturales y comunicativas de la vida real.	Capacidad afectiva que permite relacionar la cultura propia frente a las demás, evitando el etnocentrismo.	Resultado de la integración del saber, saber aprender y saber ser en situaciones específicas o de contacto intercultural que desembocan en acciones situadas en un contexto real de comunicación.

Fuente: Adaptado de Byram (1997).

Desde lo que proponen estos saberes, ser competente interculturalmente a la hora de comunicarse con personas de un bagaje cultural diferente requiere pensarnos como seres empáticos capaces de aceptar lo diferente como un complemento, evitando así el etnocentrismo. De hecho, Kerzil y Vinsonneau (como se citó en Galindo et al., 2013) señalan la existencia de cuatro valores que los docentes que deseen incorporar el desarrollo de la CCI en sus prácticas educativas deberían cultivar. Dichos valores se presentan en la Figura 2.

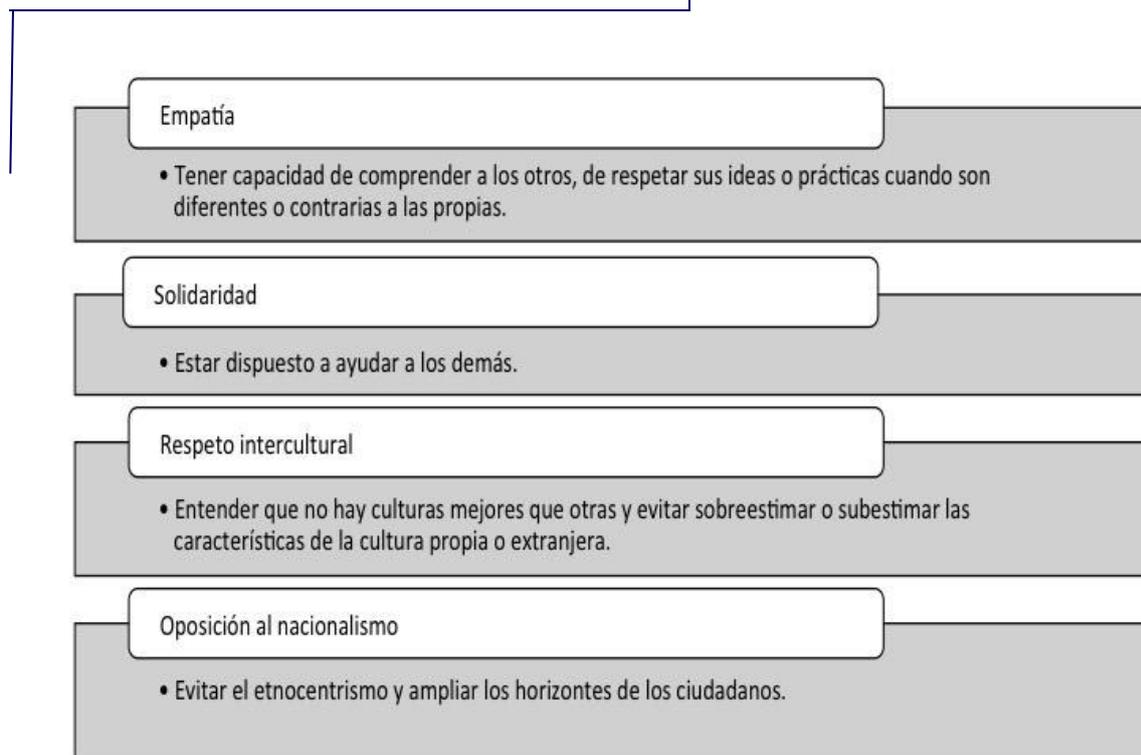


Figura 2 – Valores que propenden al desarrollo de la CCI

Fuente: Galindo et al. (2013)

Podría afirmarse entonces que el mejor profesor no es el hablante nativo ni el no nativo, sino aquella persona que es capaz de ayudar a los estudiantes a establecer relaciones entre su cultura y otras, quien trata de despertar interés, curiosidad, empatía y aceptación hacia personas que tienen visiones de mundo, valores y comportamientos diferentes.

Finalmente, en armonía con los valores mencionados anteriormente Gagnon y Lacovino (como se citó en Galindo et al., 2013) enuncian condiciones para incorporar la CCI en las prácticas pedagógicas de lengua extranjera:

- Conocimiento de las culturas asociadas a la lengua enseñada
- Interés por incorporar aspectos culturales de otras lenguas
- Conocimiento sobre cómo incorporar un enfoque intercultural en las clases
- Inclinação a la utilización de las estrategias pedagógicas que incluyan la cultura desde una perspectiva de comprensión y de formación para la comunidad (p. 132).

En otras palabras, la manera como se aborda la interculturalidad depende, en gran parte, del profesor y debe ser entendida siempre como un proceso, pues este tipo de cambios conceptuales requieren tiempo y la reevaluación de las concepciones y prácticas didácticas en el aula. A propósito de esto, el diálogo entre las posturas didácticas y metodológicas contemporáneas con el fomento de la CCI es un camino viable y necesario. Es así como, desde la experiencia y formación que hemos venido construyendo como profesoras de lenguas por varios años, consideramos que el enfoque por tareas posibilita la toma de decisiones metodológicas para incorporar aspectos relativos a la competencia comunicativa que a su vez favorezcan el desarrollo de la CCI.

Enfoque por tareas

El enfoque por tareas (en adelante TBL por sus siglas en inglés) tiene unas raíces e implicaciones definidas desde y para la adquisición de segundas lenguas (en adelante SLA por sus siglas en inglés). De acuerdo con Ellis (2003), este enfoque aparece en el panorama de la enseñanza de lenguas cuando las teorías de SLA buscaban explicar la manera cómo los aprendices adquieren la lengua de manera natural y pretendían describir cómo actividades con ciertas características llevaban a los aprendices a enfocarse bien fuera en la forma o el significado de la lengua estudiada. En este trasegar, el TBL pretendía ofrecer una posibilidad de lograr la adquisición al enfocarse en el significado de la lengua mediante el uso de tareas, que son actividades que “involucran procesos cognitivos como seleccionar, razonar, clasificar, secuenciar y transformar información de unas características a otras” (Ellis, 2003, p. 7).

Así, el TBL acoge los principios que las apuestas metodológicas derivadas del enfoque comunicativo promulgan (Brandl, 2007). Dichos principios se encuentran enunciados en la Figura 3.

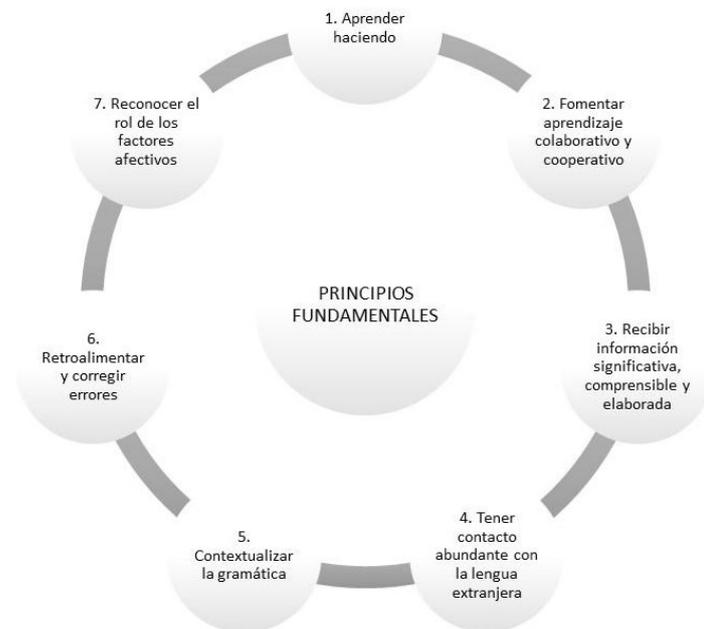


Figura 3 – Principios fundamentales del enfoque comunicativo

Fuente: Brandl (2007)

Estos principios estimulan procesos de adquisición y aprendizaje dialógicos y coconstruidos entre estudiantes y profesores, en los cuales se hace énfasis en el significado de la lengua y su uso real. En efecto, este enfoque tiene tres características principales: el instructor asume rol de guía y el aprendiz es activo, las competencias pragmáticas y sociolingüísticas son tan importantes como la lingüística, y las tareas deben reflejar contextos reales de comunicación (Nunan, 2004; Willis, 1996).

Generalmente, una de las situaciones que complejiza la aplicación y uso de un enfoque u otro para enseñar tiene que ver con tener claridades sobre las maneras concretas en que dichos enfoques pueden materializarse en la planeación de clase. Por esta razón, y teniendo en cuenta que nuestro objetivo con este artículo es proporcionar al lector un ejemplo concreto de cómo fomentar el desarrollo de la CCI desde la perspectiva del TBL, describimos a continuación una posibilidad de entender este enfoque para su aplicación en el aula. Vale la pena resaltar que esta es la base metodológica que usaremos en la descripción de la propuesta didáctica en el apartado posterior.

El TBL propone la enseñanza y aprendizaje de lenguas mediante un modelo, método y ciclo que contemplan como elemento central la tarea como herramienta para desarrollar la competencia comunicativa, tal como se ilustra en la Figura 4.

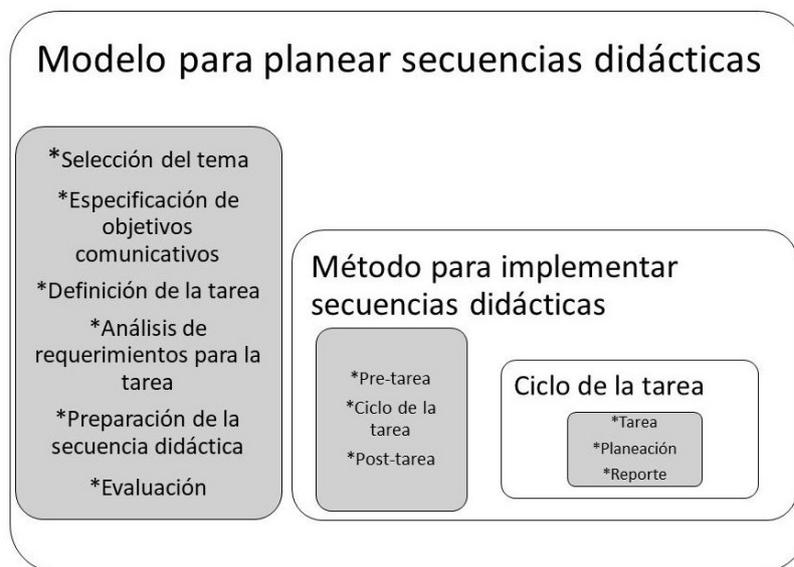


Figura 4 – Componentes didácticos del TBL

Fuente: Estaire y Zanón (1990), Willis (1996) y Nunan (2004)

Modelo para planear secuencias didácticas de TBL

Este modelo, adaptado de Nunan (2004), Willis (1996) y Estaire (2009) comprende seis pasos en total: selección del tema, especificación de los objetivos comunicativos, definición de la tarea a desarrollar por parte de los estudiantes, análisis de los requerimientos para que el estudiante haga la tarea, preparación de la secuencia didáctica a ser implementada en la clase y evaluación.

1. Selección del tema: seleccionar el tema que se quiere enseñar. Este tema debe proveer un contexto que permita el desarrollo de los objetivos comunicativos propuestos para la secuencia didáctica. Por tanto, el tema no debería ser un elemento gramatical como el “presente simple”, sino una actividad que pueda ocurrir en la vida real.

2. Especificación de los objetivos comunicativos: identificar o proponer (en caso de que no estén discriminados en el programa del curso) los objetivos comunicativos, es decir, lo que el estudiante será capaz de hacer durante el desarrollo de la tarea. Los objetivos comunicativos se distinguen de los lingüísticos porque implican el desarrollo de una o varias funciones comunicativas de la lengua. En la propuesta presentada más adelante en este artículo se adiciona a este modelo la especificación de los objetivos comunicativos interculturales.
3. Definición de la tarea a desarrollar por parte de los estudiantes: determinar la/las tarea/s que esperamos que los estudiantes desarrollen al final del proceso. No se debe olvidar que la naturaleza de esa tarea debe apuntar a la materialización tanto del tema como de los objetivos propuestos.
4. Análisis de los requerimientos para que el estudiante haga la tarea: analizar, seleccionar e identificar los componentes lingüísticos que el estudiante necesita conocer para realizar la tarea con éxito. De la misma manera, seleccionar y preparar los materiales para ser utilizados en la clase con los estudiantes. Es necesario entonces:
 - Determinar los elementos lingüísticos (gramaticales, fonéticos y léxicos), sociolingüísticos, pragmáticos e interculturales que puede requerir el estudiante para llevar a cabo la tarea. No obstante, desde la teoría, el elemento intercultural no constituye un elemento de análisis. Este aspecto se convierte entonces en un aporte de la presente propuesta didáctica.
 - Especificar la manera en que se abordará la temática (decidir qué habilidades tendrán prioridad según la tarea a realizar por parte del estudiante).
 - Seleccionar o elaborar un modelo similar a lo que se espera que el estudiante haga.
 - Precisar los materiales a ser estudiados durante la secuencia didáctica. Por ejemplo: registros de audio o vídeo, avisos publicitarios, imágenes, guías de trabajo, entre otros.
5. Preparación de la secuencia didáctica a ser implementada en la clase: En este paso se sugiere seguir el método para implementar secuencias didácticas propuesto por Willis

(1996) ya mencionado en la Figura 4. Este método se compone de la pretarea, el ciclo de la tarea, y la postarea, elementos que se explicarán en detalle más adelante.

6. Evaluación: Esta fase debería permitir verificar la medida en que se alcanzan los objetivos previstos para las clases, así como tener en cuenta los diferentes agentes del proceso, a saber: los estudiantes, las actividades, los materiales utilizados, la pertinencia de la tarea, la implementación de cada una de las fases del ciclo de la tarea y del profesor.

Método para implementar secuencias didácticas de TBL

Varios autores han sugerido métodos para la implementación de secuencias didácticas por tareas (Ellis, 2010; Estaire & Zanón, 1990; Lee, 2000; Prabhu, 1987; Willis, 1996). Estos autores coinciden en que la implementación de una sesión por tareas tiene tres momentos: antes, durante y posterior a la tarea. Para efectos del presente artículo se acoge la propuesta de Willis (1996), la cual propone:

1. Pretarea: momento preliminar con diversas actividades comunicativas cuyo propósito es que los estudiantes reciban información comprensible y suficiente acerca del tema, los elementos lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos e interculturales y las instrucciones a seguir para el desarrollo de la tarea.
2. Ciclo de la tarea: consiste en el desarrollo de tres fases: tarea, planeación y reporte, presentadas en la Figura 4.
3. Postarea: Momento de cierre en el que se produce un “análisis explícito de algunos de los elementos lingüísticos usados de manera natural durante la tarea”⁵ (Willis, 1996, p. 40, traducción propia). Aquí se propone realizar un trabajo lingüístico y reparar en el uso de la lengua de manera explícita a partir del análisis de los elementos usados en el ciclo de la tarea. Este trabajo se compone de un espacio de análisis y otro de práctica.

Ciclo de la tarea. Constituye un elemento nuclear para la ejecución de secuencias didácticas desde el TBL. Está constituido por “la ejecución de la tarea, la planeación de un

⁵ Cita original en inglés: The last phase in the framework, language focus, allows a “closer study of some of the specific features naturally occurring in the language during the task cycle”.

reporte individual o grupal por parte de los estudiantes y la presentación del mismo ante sus compañeros de clase”⁶ (Willis, 1996, p. 38, traducción propia).

Tarea. A pesar de ser un concepto comúnmente utilizado en la enseñanza de lenguas, no existe un consenso frente a su definición desde la teoría. Por el contrario, la mayoría de las definiciones convergen en que son actividades con un objetivo comunicativo (Kumaravadivelu, 2006). Una definición de tarea debe contemplar aspectos relacionados con:

- el énfasis en el significado;
- la vinculación de la gramática;
- el uso de elementos pragmáticos y comunicación auténtica;
- la importancia de la interacción social;
- la integración de las habilidades comunicativas y la conexión a los procesos psicolingüísticos;
- la metacognición (Kumaravadivelu, 2006).

Al analizar las propuestas teóricas sobre el TBL de los autores hasta aquí mencionados, hemos evidenciado que tarea y actividad comunicativa se enuncian usando el mismo término – tarea– por lo cual tienden a confundirse. Esta interpretación ha causado que se piense que cualquier actividad es una tarea o viceversa.

Por un lado, una actividad comunicativa es de naturaleza oral o escrita. Su objetivo es promover aspectos como la interacción, la negociación de significados, la precisión y la fluidez de la lengua desde situaciones comunicativas (Littlewood, 1981; Richards, 2006). Por otro lado, y para el alcance de este artículo, una tarea es una actividad comunicativa que hace parte del método para TBL (Willis, 1996), la cual implica la planeación y elaboración de un producto final comunicativo que puede ser oral o escrito y permite a los estudiantes comprender, manipular, producir e interactuar en la lengua estudiada a partir de situaciones comunicativas, con elementos muy similares a los que se tienen en el mundo real (Nunan, 2004; Willis, 1996). Los

⁶ Cita original en inglés: [during the task cycle “the students do the task, prepare to report to the whole class how they did the task and then present their reports.”].

tipos de actividades comunicativas más comunes que pueden implementarse en una secuencia didáctica según el TBL se muestran en la Figura 5.

Este tipo de actividades comunicativas, por lo general, están presentes en el momento de la pretarea. Durante el momento en que los estudiantes llevan a cabo la tarea, ellos trabajan por sí mismos. El rol del profesor debe concentrarse entonces en monitorear el desarrollo de la actividad. Según Willis (1996), el educador debería tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Asegurarse de que todas las parejas o grupos estén desarrollando la tarea correcta y tienen claros los objetivos.
- Propiciar ambientes que generen la motivación para participar, sin importar las debilidades que puedan tener por su nivel de lengua.
- Intervenir y ayudar a los estudiantes siempre y cuando manifiesten grandes dificultades para desarrollar la tarea.
- Identificar cuando alguna pareja o grupo acude a la lengua materna para comunicarse, y, en otro momento, averiguar por qué
- Controlar el tiempo.⁷ (p. 54, traducción propia)

⁷ Cita original en inglés:

- [(...) Teacher's monitoring role should now be: "to make sure that all pairs or groups are doing the right task and are clear about the objectives;
- to encourage all students to take part, no matter how weak their language is;
- to interrupt and help out only if there is a major communication breakdown;
- to notice if and when any pairs or groups switch to mother tongue, and, later perhaps, to find out why.
- to act as a time keeper."

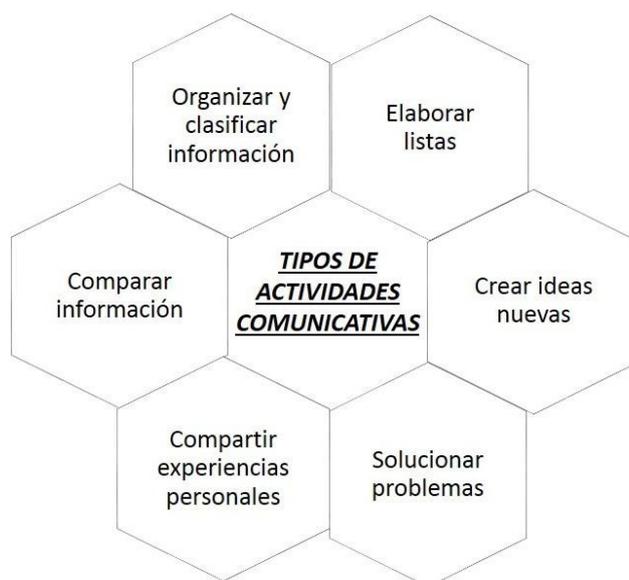


Figura 5 – Tipos de atividades comunicativas

1. Planeación. En esta fase, los estudiantes realizan un ejercicio de reflexión que tiene como producto un reporte oral o escrito sobre la tarea. Este reporte puede ser de diferente naturaleza, por ejemplo:
 - Comparar la forma cómo las diferentes parejas o grupos elaboraron la tarea, si encuentran diferencias y similitudes entre ellos.
 - Resaltar lo que más les gustó del trabajo de los otros compañeros.
 - Compartir las estrategias que emplearon para resolver problemas, compararlas con las de los demás compañeros y definir las más apropiadas.
 - Comentar el trabajo de los compañeros (Willis, 1996, p. 53).
2. El rol del profesor se centra en el asesoramiento de los aspectos lingüísticos que requieran los estudiantes para desarrollar la actividad y expresar lo que quieren decir, también para reflexionar sobre la necesidad de precisión en el uso de la lengua. Por ello, los estudiantes anotan lo que quieren escribir, crean un borrador del reporte y una versión final para presentarlo.
3. Reporte. Esta última fase comprende la socialización del informe, sea en forma oral o escrita, previsto con relación a la tarea (Willis, 1996). Al estar inmersos en un proceso

de aprendizaje, es natural que los estudiantes presenten sus reportes con equivocaciones. El rol del profesor es entonces el de motivarlos y enfocarse en los aspectos en los que han mejorado durante su proceso. Una vez los estudiantes terminan la actividad, el profesor hace un cierre de la sesión.

Propuesta didáctica

A este punto, donde ya se han presentado los conceptos de CCI y TBL, exponemos a continuación la secuencia didáctica para ser implementada en las aulas de lenguas. La información presentada es susceptible a modificación en función de la lengua a enseñar.

Tabla 4 – Ficha pedagógica

Lengua	Inglés
Nivel	A2
Público	Adolescentes y adultos jóvenes
Duración	6 horas aprox. 3 sesiones de 2 horas
Tema	El transporte público en diferentes contextos
Habilidades a trabajar	Producción oral y escrita/comprensión escrita
Objetivos Comunicativos	1. Hablar de medios de transporte público en diferentes países del mundo. 2. Dar consejos acerca del uso del transporte público.
Objetivo Intercultural	1. Entender el uso del transporte público en diferentes contextos (favorecer el desarrollo del saber, saber aprender, saber ser y saber hacer)
Tarea	Elaborar un vídeo para participar en un concurso que promueve la alcaldía de su ciudad en que se presenten recomendaciones para hacer uso del transporte público, haciendo hincapié en las actitudes que se deben o no adoptar.
Análisis de requerimientos para que el estudiante haga la tarea	Componentes lingüísticos: Imperativos en inglés en oraciones afirmativas y negativas. Componentes interculturales: Saber: Identificar los comportamientos en el transporte público Saber aprender: Motivar al estudiante a cuestionarse sobre lo que conoce acerca del uso del transporte público en su contexto y en contextos extranjeros. Saber ser: Entender que hay maneras diferentes de comportarse al hacer uso del transporte público en diferentes contextos. Saber hacer: Sugerir comportamientos ideales para hacer uso del transporte público en la ciudad donde el estudiante reside.
Modelo	Se presenta un texto escrito sobre lo que se debe hacer y lo que no al viajar en avión para ser tomado como modelo a seguir en la producción de la tarea.

Materiales

Fichas de trabajo
Documentos de lectura
Implementos del salón de clase: tablero, televisor, computador, conexión a internet, etc.

Secuencia didáctica

A continuación se presentan las actividades e instrucciones correspondientes al ciclo de la tarea de esta secuencia didáctica.

a) Pretarea

Actividad 1 – Trabajo en parejas. Entregar una tarjeta a cada estudiante y realizar la actividad descrita. Posteriormente, socializar las respuestas en el tablero y realimentar.

<p><u>STUDENT A</u> Talk to student B and find the definitions of the following words:</p> <ul style="list-style-type: none">• Commute• Airplane• Bus• Car• Bike <p>Discuss: what do all these concepts have in common?</p>	<p><u>STUDENT B</u> Talk to student A and find the words that match the following definitions:</p> <ul style="list-style-type: none">• A big motor vehicle for a lot of passengers• A two-wheeled vehicle• An automobile• A heavy aircraft that has wings• To travel regularly from home to work <p>Discuss: what do all these concepts have in common?</p>
---	---

Figura 6 – Actividad 1. Fichas de trabajo para intercambiar información

Actividad 2 – Entregar el documento 1 a los estudiantes para su correspondiente lectura individual y realizar el ejercicio de comprensión. Posteriormente, socializar las respuestas en el tablero y realimentar.

Document 1

**VIDEO
CONTEST
FOR
TEENS!**

Tired of rude people when you commute?

Help us solve this situation and *Become* the new city's mass media influencer!

Send us a video where you give us 10 do's and don'ts to commute effectively in our city. The best 2 videos will be broadcasted on TV! *Be* creative!

Terms and conditions: The mayor of the city supports the contest. All videos must be submitted in English. The length of the video can't be longer than 2 minutes. The speech must sound natural. Due date: November 2020.

Figura 7 – Documento 1. Volante con información sobre concurso

Actividad 3 – Comprensión de lectura del texto anterior. Realizar la actividad y socializar las respuestas.

Read document 1 again and answer the following questions.

1. What type of text is document 1?
 - a. An advert
 - b. A sports event
 - c. A flyer of a contest
2. What is the prize?

3. What do you need to do to participate?

4. What are the conditions to participate?

5. When is the due date?

Figura 8 – Actividad 3. Comprensión de lectura del documento 1

Actividad 4 – Realizar la actividad por parejas. Posteriormente, socializar tomando nota de los comportamientos enunciados descritos por los estudiantes en el tablero y clasificarlos según sus respuestas (saber). Terminar la actividad con la socialización de las respuestas de las preguntas 1 y 2 (saber aprender y saber ser). Guiar la discusión evitando generalizaciones y explicando que no se debe juzgar a una comunidad entera por el comportamiento de algunas personas.

Pair work. List the behaviors you have noticed in people when they commute using public transport in the city.

Positive (+)

- _____
- _____
- _____

Negative (-)

- _____
- _____
- _____

Group discussion. Share your opinion about the following questions with 3 to 4 classmates.

1. Do you identify yourself with any of the activities listed above?
2. Are the behaviors listed above similar in other societies around the world?

Figura 9 – Actividad 4. Ficha de trabajo sobre comportamientos en el transporte público

Actividad 5 – Realizar la lectura individual del documento 2.

Document 2

Do's and don'ts when traveling by plane.

Travelling by plane is fun, but there are some things we need to consider during the flight. Here you find a list of instructions you must follow whenever you travel by means of an aircraft.

- **Make sure** you keep your seat belt fastened when the signal is on.
- **Don't smoke!** It is banned!
- **Treat** the flight attendants respectfully
- **Keep** your bags under the seat in front of you.
- **Be** gentle, traveling by plane can be stressful for some people.

Figura 10 – Documento 2. Lectura sobre los comportamientos al viajar en avión

Actividad 6 – Realizar en parejas el ejercicio de comprensión de la lectura anterior.

Read document 2 again and answer the questions below.

1. What do you think is the most important piece of advice?

2. What is something you can choose not to do?

3. What is something you must do?

Figura 11 – Actividad 6. Comprensión de lectura del documento 2

Actividad 7 – Solicitar a los estudiantes que realicen la actividad de gramática. Guiar a los estudiantes en el descubrimiento de cómo dar órdenes y hacer solicitudes en inglés a partir del análisis de los documentos 1 y 2.

Grammar Focus

Take a look at the phrases where you find words in **bold** in documents 1 and 2. Use the following words to complete the missing information in the text.

subject – requests - commands – verb - orders - imperatives

We use _____ to make _____, give _____ or _____.
When we use imperatives, we start the phrase with the _____ and we don't use the _____.

Figura 12 – Actividad 7. Ficha para actividad de gramática

Respuesta: We use imperatives to make requests, give commands or orders. When we use imperatives, we start the phrase with the verb and we don't use the subject.

- a) Ciclo de la tarea
- Tarea (saber hacer): Elaborar un vídeo para participar en el concurso que se promocionó en el documento 1.

Task

Imagine you are going to take part in the contest advertised in document 1. Make a video following the terms and conditions and upload it to youtube.

Figura 13 – Instrucción para presentar la tarea a los estudiantes

Asesorar a los estudiantes en la preparación del vídeo. Darles tiempo suficiente para que preparen lo que van a decir, guiar la elaboración del material previo a la grabación de los vídeos

y demás actividades necesarias para ejecutar la tarea. Los estudiantes hacen el vídeo usando los dispositivos electrónicos que tengan en clase. Posteriormente, suben el vídeo a YouTube o a una plataforma educativa como Moodle o Edmodo y se les solicita que comenten el vídeo de otros compañeros de clase (saber aprender / saber ser).

- Planeación: Los estudiantes elaboran un reporte escrito en el que comparan la forma cómo realizaron la tarea en relación a los productos observados de sus compañeros y resaltan lo que más les gustó de dicho trabajo. De la misma forma, comparten las estrategias que emplearon para resolver problemas, preguntan a sus compañeros qué estrategias usaron, las comparan con las propias y definen las más apropiadas.
- Reporte: Los estudiantes socializan el reporte en clase.

b) Postarea

A partir de la observación del trabajo elaborado por los estudiantes durante el ciclo de la tarea, el profesor retoma los aspectos lingüísticos que resultaron difíciles a los estudiantes y los explica de manera explícita enfatizando en el uso de imperativos en frases afirmativas y negativas.

De otro lado, el profesor orienta una reflexión sobre los vídeos de los estudiantes, resaltando los comportamientos inapropiados e inadecuados al hacer uso del transporte público en diferentes contextos y fomentando el respeto por la producción de los miembros de la clase (saber aprender y saber ser).

Evaluación: El profesor presenta a los estudiantes la rúbrica de evaluación (Tabla 5) que les permite cuestionarse si alcanzaron los objetivos comunicativos e interculturales propuestos para la secuencia didáctica. Asimismo, puede proponer otros instrumentos para autoevaluación de las actividades, los materiales, la pertinencia de la tarea y la implementación de las fases del modelo. Idealmente, el profesor debe hacer seguimiento constante del desempeño de los estudiantes llevando a cabo la realimentación cuando lo considere pertinente en el transcurso del ciclo de la tarea.

Tabla 5 – Rúbrica de autoevaluación

Después de esta lección puedo:		
	Sí	En construcción
hablar del transporte público.		
aconsejar acerca del uso del transporte público.		
manifestar empatía porque entiendo que la gente se comporta diferente según el contexto en el que se encuentra.		
opinar sobre el trabajo de mis compañeros de clase de manera respetuosa.		

Conclusiones

Luego de este ejercicio de planeación didáctica que surge de las reflexiones desde nuestras prácticas pedagógicas, podemos concluir que el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, a pesar de tener unos parámetros históricamente definidos sobre cómo abordar el proceso enseñanza-aprendizaje, puede y requiere seguir siendo explorado frente a las necesidades de formar hablantes comunicativa, social, cultural y políticamente competentes que sean capaces de ser empáticos y asertivos como ciudadanos globales.

La propuesta anteriormente descrita representa una de múltiples posibilidades para responder a la idea de la lengua como algo más allá de un instrumento para comunicarnos de manera eficaz. En ese sentido, la lengua es aquel elemento que nos permite, además de identificar lo que constituye una cultura extranjera, re-conocernos como sujetos miembros de una comunidad para poder reconocer al otro a partir de los disensos y las diferencias. Así, la propuesta apunta a que los estudiantes reflexionen sobre las conductas en el transporte público desde su propio contexto para entender las prácticas culturales de este tipo en otros contextos con una visión más incluyente y serena que propicie la escucha y el entendimiento del otro.

Otro elemento que se puede resaltar de este ejercicio didáctico es que busca sobrepasar la memorización de construcciones lingüísticas para comunicar una idea; por el contrario, se generan espacios en el aula para el análisis, tanto de la problemática social del transporte allí incluida (desde la promoción de la CCI) como de los aspectos lingüísticos a partir del uso que los estudiantes hacen de la lengua (en las fases de planeación y reporte de la tarea). De hecho, el llevar a cabo un ciclo como el propuesto por el TBL genera oportunidades en el aula para que

estudiantes y maestros reflexionen sobre problemáticas sociales y culturales que, a pesar de que puedan usar su lengua materna, podrán provocar pensamientos y procesos cognitivos de orden complejo.

Además, es importante mencionar que el éxito de este tipo de propuestas didácticas depende altamente del interés, la actitud y la apertura de espíritu de profesores y estudiantes. Los profesores deben ser claros en la formulación de los objetivos en la construcción de sus currículos y compartirlos con los estudiantes, quienes, por su parte, se comprometen a trabajar para adquirir los conocimientos a lo largo de su proceso de aprendizaje, conscientes de los objetivos de las sesiones formativas, por lo que esta tarea puede que no sea sencilla.

Finalmente, el fomento de la CCI en las aulas de lengua extranjera, sin duda, desemboca en que ambos actores de los procesos de enseñanza-aprendizaje exploren y construyan sus identidades como sujetos diversos y empáticos, por lo que apuntarle a estas dinámicas se convierte en una oportunidad para formar seres integrales en un mundo que necesita de más entendimientos, participación y fraternidad.

Referencias

- Bachman, L. (1990). Constructing Measures and Measuring Constructs. In B. Harley, J. Cummins, M. Swain, & P. Allen. (Eds.), *The Development of Second Language Proficiency* (pp. 26-38). Cambridge University Press.
- Block, D. (2007). *Second Language Identities*. Continuum
- Bourse, M. (2008). Interculturel ou multiculturel: itinéraires sémantiques et evolution idéologique. *Signes, discours, sociétés*, 1. Recuperado de <http://www.revue-signes.info/document.php?id=495>
- Brandl, K. (2007). *Communicative Language Teaching in Action: putting principles to work*. Pearson.
- Breen, M., & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 89-112. doi:10.1093/applin/1.2.89

- Bronckart, J. P. (1997). Teorías de la acción, lenguaje, lenguas naturales y discurso. In J. Wertsch, A. Alvarez, & P. del Río (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 63-76). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M., & Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A practical Introduction for Teachers*. Council of Europe.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In J. C. Richards, & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication*. London: Longman. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics Journal*, 1(1), 1-47.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes, trad.). Anaya.
- Cultura. (2002). En Diccionario de la lengua española (edición del tricentenario). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=BetrEjX>
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2010). The methodology of task-based teaching. *Proceedings of the Asian EFL Journal Cebu Conference* (6-23). Recuperado de: <http://asian-efl-journal.com/4101/quarterly-journal/2009/12/the-methodology-of-task-based-teaching-2/#sqelch-taas-tab-content-0-3>

- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas de la programación al aula*. Editorial Edinumen.
- Estaire, S., & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua. *Comunicación, lenguaje, y educación*, 7-8, 55-90.
- Fantini, A. E. (2000). A central concern: developing intercultural competence. *Adapted in part from a report by the intercultural communicative task force*. World Learning.
- Galatanu, O. (2011). Les valeurs affectives des marqueurs discursifs illocutionnaires en français et en anglais. In S. Hancil (Ed.), *Marqueurs discursifs et subjectivité (173-190)*. PURH.
- Galindo, A., Loiza, N., Botero, M. A. (2013). *Bilingüismo, biliteracidad y competencia intercultural*. Kinesis.
- Hall, E. (1998). The Power of Hidden Differences. In M. Bennett (Ed.), *Basic Concepts of Intercultural Communication (53-68)*. Intercultural Press.
- Halliday, M. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. Edward Arnold.
- Hofstede, G. (1997). *Cultures and organizations: software of the mind*. McGraw Hill.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics Selected Readings (269-293)*. Penguin.
- Jakobson, R. (1985). *Ensayos de lingüística general*. Planeta Agostini.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Lawrence Erlbaum.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Lee, J. (2000). *Tasks and communicating in language classrooms*. McGraw Hill.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Moreno, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y sociolingüística. *Revista de Educación*, 343, 55-70.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.

- Prabhu, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press.
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
- Richards, J., & Schmidt, R. (1983). *Language and Communication*. Longman.
- Rico Troncoso, C. (2012). Language teaching materials as mediators for ICC development: a challenge for materials developers. *Signo y Pensamiento*, 31(60), 130-154.
- Rico Troncoso, C. (2018). La competencia comunicativa intercultural (CCI) en los contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Signo y Pensamiento*, 37(72), 77-94. doi:10.11144/Javeriana.syp37-72.ccic
- Saussure, F. (1916). *Course in General Linguistics*. Duckworth.
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- Van Dijk, T. (2007). Cincuenta años de estudios del discurso. *Discurso & Sociedad*, 9(1-2), 15-32.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Longman.

Datos de sumisión

Sometido a evaluación el 5 de julio de 2018; revisado el 28 de junio de 2019; acepto para publicación el 2 de diciembre de 2019.

Autor correspondiente:

*Pontificia Universidad Javeriana, Carrera 7 No. 40 – 62, Bogotá, 110231.
dberrera@javeriana.edu.co.*