

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PEDAGÓGICOS DEL ENFOQUE DE LAS DESTREZAS INTEGRADAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

### *Theoretical and Pedagogical Bases of the Skills Integrated Approach in Foreign Language Teaching*

*Carlos Alberto Mayora Pernía*

Departamento de Idiomas  
Universidad Simón Bolívar  
Edificio de Estudios Generales, Piso 2  
Valle de Sartenejas, Baruta, Edo. Miranda, Venezuela  
Apartado postal 89000  
Telf. (58 212) 906 37 82

#### RESUMEN

En las dos últimas décadas, la literatura especializada en metodología de lenguas extranjeras (LE) ha enfatizado un cambio de paradigma en lo referente a la manera de enseñar las cuatro destrezas del lenguaje. Dicho cambio implica el paso desde una perspectiva separatista (cada destreza por separado y en un orden rígido) hacia una más integracionista (integrando dos o más destrezas en tareas realistas y significativas). Esta tendencia ha sido denominada el enfoque de las destrezas integradas. Sin embargo, en muchas aulas de LE parecen predominar aún prácticas de naturaleza separatista. El presente trabajo representa una primera aproximación a dicha disparidad entre teoría y práctica, al exponer de manera breve, pero sistemática, los orígenes y fundamentos teóricos y pedagógicos que subyacen al mencionado enfoque. El artículo finaliza con una propuesta de cómo esta problemática pudiese encararse de una manera más empírica a través de la investigación de campo.

**Palabras clave:** destrezas, integración, fundamentos teóricos, autenticidad, lengua extranjera.

**ABSTRACT**

In the last two decades, specialized literature on Foreign Language (FL) teaching methodology has emphasized a paradigm shift regarding the way the four language skills are taught. This implies a shift from a segregationist perspective on the skills (each taught unconnectedly and in a fixed sequence) towards a more integrationist one (two or more skills integrated in realistic and meaningful tasks). The latter has been labeled as the skills-integrated approach. However, in many FL classrooms segregationist practices still seem to be dominant. This article proposes a first step towards solving the above mentioned disparity between theory and practice by briefly, yet systematically, describing the origins and main underlying bases of the approach. The author ends with a proposal on how this issue might be further addressed through field research.

**Key words:** skills, integration, theoretical underpinnings, authenticity, foreign languages.

**RÉSUMÉ*****Principes théoriques et pédagogiques de l'approche des compétences intégrées dans l'enseignement d'une langue étrangère***

Dans ces deux dernières décennies, la littérature spécialisée dans le domaine de la méthodologie de langues étrangères (LE) a remarqué un changement de paradigme quant à la manière d'enseigner les quatre compétences du langage. Ce changement entraîne le passage d'une perspective séparatiste (chaque compétence à son tour et dans un ordre rigide) à une perspective favorisant l'intégration (de deux ou plusieurs compétences dans des tâches réalistes et significatives). Cette tendance est connue sous le nom d'approche des compétences intégrées. Or, les pratiques d'ordre séparatiste semblent prédominer encore dans beaucoup de classes de LE. Ce travail constitue une première approximation en ce qui concerne l'écart entre la théorie et la pratique, car il comporte une exposition brève et systématique sur les origines et les principes théoriques et pédagogiques de l'approche. Pour finir, l'auteur propose

comment cette problématique pourrait être étudiée d'une façon plus empirique à travers la recherche sur le terrain.

**Mots clés** : compétences, intégration, principes théoriques, authenticité, langue étrangère.

## RESUMO

### ***Fundamentos teóricos e pedagógicos do enfoque das habilidades incluídas no ensino de línguas estrangeiras***

Nas últimas duas décadas, a literatura especializada em metodologia de línguas estrangeiras (LE) tem salientado uma mudança de paradigma no referente à forma de ensinar as quatro habilidades da linguagem. Esta mudança pressupõe a passagem de uma perspectiva separatista (cada habilidade separadamente e numa estrita ordem) para outra mais integracionista (duas ou mais habilidades juntas em atividades realistas e significativas). Esta tendência é denominada habilidades integradas. Porém, em muitas salas de aula de LE aparentemente ainda prevalecem práticas de tipo separatista. Este trabalho é uma primeira análise sobre as diferenças entre a teoria e a prática e mostra de maneira breve e sistemática as origens e os fundamentos teóricos e pedagógicos que apóiam este enfoque. O autor finaliza mostrando como esta problemática poderia ser encarada mais empiricamente através da pesquisa de campo.

**Palavras-chave**: habilidades, integração, fundamentos teóricos, autenticidade, língua estrangeira.

Recibido: 14/11/08

Aceptado: 05/05/09

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PEDAGÓGICOS DE LOS ENFOQUES DE LAS DESTREZAS INTEGRADAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

### I. INTRODUCCIÓN

A partir de la década de los noventa y a lo largo de la presente, se ha citado con frecuencia, en el área de enseñanza de inglés como lengua extranjera (ILE)<sup>1</sup>, un enfoque de enseñanza de las destrezas del lenguaje (comprensión auditiva y de lectura, producción oral y escrita) basado en tareas que integran dos o más de estas (Celce-Murcia, 2001a y 2001b; Oxford, 2001; Puppín, 2007). Dicho enfoque es conocido como el enfoque de las destrezas integradas (del inglés *skills-integrated approach*). Dada su tendencia hacia la integración de las destrezas, el mencionado enfoque contrasta con metodologías precedentes en las cuales las destrezas se enseñaban y evaluaban de manera aislada y secuencial (una a la vez y en un orden específico) (Celce-Murcia, 2001b; Larsen-Freeman, 2000).

En principio, el enfoque de las destrezas integradas se ubica dentro de los llamados derivados de la Enseñanza Comunicativa de Lenguas (ECL) (Richards y Rodgers, 2001) y su principal rasgo es que propone que la instrucción se estructure en función de metas comunicativas o de contenidos reales, por medio de tareas o proyectos en los cuales los aprendices integren de manera realista y recursiva las cuatro destrezas del lenguaje con un énfasis primordial en la generación y negociación de significado (Brinton, Snow y Wesche, 1989; Celce-Murcia, 2001a; Hinkel, 2006; Kern, 2000; Oxford, 2001; Richards, 2002). Del mismo modo, el área de evaluación de LE también ha adoptado este enfoque en años recientes (Asención, 2004; Brown, 2004; Puppín, 2007). De hecho, la última versión del conocido Examen de Inglés como Lengua Extranjera (mejor conocido por sus siglas en inglés TOEFL) incluye tareas que integran las destrezas perceptivas y productivas clasificadas como a) leer-para-escribir (el examinado lee un texto y escribe bien sea un resumen o una respuesta personal al texto); b) escuchar-para-escribir (el examinado escucha una

---

<sup>1</sup> En el presente artículo se hace especial énfasis en la situación de aprendizaje de inglés como lengua extranjera (aprender inglés en Venezuela) por ser este el idioma extranjero más ampliamente enseñado en Venezuela en distintos niveles educativos. Sin embargo, el enfoque que se describe, así como sus principios, aplica por igual a la situación de aprender inglés como segunda lengua (aprender inglés en Estados Unidos, por ejemplo) o inclusive a la enseñanza de cualquier otro idioma.

conversación o conferencia breve y escribe bien sea un resumen o una respuesta personal al texto); c) leer-para-hablar (el examinado lee un texto y responde de manera oral varias preguntas sobre el texto); y d) escuchar-para-hablar (el examinado escucha una conversación o conferencia breve y responde de manera oral varias preguntas al respecto) (Cumming, Grant, Mulcahy-Ernt y Powers, 2004; Jamieson, Jones, Kirsch, Mosenthal y Taylor, 2000; Zareva, 2005). Asimismo, otros reconocidos exámenes de ubicación y admisión han incorporado en la última década tareas de destrezas integradas (ACTFL, 2005; Bachman, 2002; Brown, 2004; Lee y Anderson, 2007).

Sin embargo, la implementación del enfoque directamente en las aulas de ILE alrededor del mundo no ha sido equivalente a su recurrencia en publicaciones especializadas (López de D'Amico, 2008; Waters y Vilches, 2008). Por una parte, existe a menudo un vacío entre teoría y práctica, toda vez que los docentes de LE mantienen metodologías desactualizadas y/o inadecuadas dentro del aula, bien sea por desconocimiento de los nuevos enfoques o por motivos prácticos o incluso actitudinales (Carless, 2003; Deckert, 2004; Nolasco y Arthur, 1990; Waters y Vilches, 2008). Por otra parte, también se observa a menudo una disparidad entre el enfoque "explícito" (que los docentes dicen seguir en el aula) y el "implícito" (que realmente siguen) de varios docentes de LE (Gregson, 2006; Nunan, 1999; Sakui, 2004; Thompson, 1996; Williams y Burden, 1997). Ante estas dos situaciones parece pertinente una revisión de los orígenes del enfoque y de los principales preceptos teóricos y pedagógicos que le subyacen con el fin de informar a los docentes de LE en general acerca de lo que involucra la enseñanza de las destrezas integradas. Esta revisión, sin embargo, no es suficiente para resolver las situaciones antes descritas, pero representa un paso inicial, desde el punto de vista documental.

## **2. DEL "SEPARATISMO" A LA INTEGRACIÓN: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA**

En una reflexión acerca de tres décadas en la enseñanza de lenguas, Richards (2002) destaca que hace treinta años las destrezas se enseñaban de manera aislada. Dicha tendencia al aislamiento o separación de las destrezas ha sido denominada por algunos autores como el enfoque "separatista" en la enseñanza de las destrezas (Kern, 2000; Oxford, 2001). Este consiste en organizar la instrucción y evaluación de manera tal que los ejercicios o actividades se centren en una destreza específica excluyendo otras destrezas productivas o receptivas. Este enfoque se ha mantenido consistente con los paradigmas que han dominado la lingüística en diferentes momentos históricos (Larsen-Freeman, 2000; Richards y Rodgers, 2001). Por ejemplo, en un

determinado momento se consideró que el lenguaje escrito contenido en las obras de los grandes autores clásicos era la forma más “pura” de lenguaje y, por ende, la enseñanza de LE consistía en el análisis sintáctico y la traducción de estas obras. Este método, conocido inicialmente como el método tradicional y posteriormente como el método de la gramática-traducción, resaltaba las destrezas de lectura y escritura<sup>2</sup>, relegando completamente la comprensión y producción oral (Celce-Murcia, 2001b; Larsen-Freeman, 2000). Igualmente, cuando la lingüística estructural proclamó la supremacía del lenguaje hablado, ello trajo consigo métodos de enseñanza que enfatizaban la comprensión auditiva y la producción oral<sup>3</sup> y que prácticamente dejaban de lado las destrezas escritas (*ibid.*).

En el enfoque separatista, la decisión acerca de cuáles destrezas enseñar o resaltar podía venir de dos fuentes: a) de acuerdo con un modelo teórico del lenguaje (como en los ejemplos antes citados); o b) de acuerdo con las necesidades o metas profesionales o académicas para las cuales los aprendices necesitaban aprender una LE (como en el caso de Lenguas con Fines Específicos o LFE) (Dudley-Evans, 2001; Dudley-Evans y St. John, 1998; Hamp-Lyons, 2001). Esta última fuente trajo consigo lo que Oxford (2001) considera la cumbre del separatismo, al promover el diseño de cursos dedicados exclusivamente a una destreza en detrimento de las demás, tales como cursos de escritura académica, conversaciones telefónicas, comprensión auditiva en conferencias, lectura de textos técnicos, etc.

En aquellos métodos que proponían la enseñanza de las cuatro destrezas se estableció que estas debían enseñarse por separado y en una secuencia tal que imitase la del niño que desarrollaba las destrezas en su lengua materna (Asher, 1972; Dulay, Burt y Krashen, 1982; Krashen y Terrel, 1983). En otras palabras, la secuencia de instrucción de las destrezas debía ser: comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y finalmente la escritura<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Cabe hacer la salvedad de que lo que se entendía para aquel entonces por lectura y escritura difiere enormemente de lo que se entiende por estas destrezas hoy en día. La concepción actual de la lectura y la escritura se deriva principalmente de los modelos cognitivos propuestos en lengua materna en las décadas de los setenta en adelante, por psicólogos tales como Goodman (1976) para la lectura y Flower y Hayes (1981) para la escritura.

<sup>3</sup> Valga la misma salvedad que se hizo con respecto a las destrezas de lectura y escritura. Difícilmente, algún modelo actual consideraría que el escuchar y repetir representan ejemplos legítimos de las habilidades que implican las destrezas de comprensión auditiva y producción oral. Ver Field (2002) y Bygate (2001).

<sup>4</sup> Métodos tales como el de “Respuesta Física Total” o el “Enfoque Naturalista” son ejemplos representativos de dicha tendencia.

Con el surgimiento de la ECL, el énfasis en la didáctica fue trasladado de la memorización de unidades sintácticas y lexicales discretas a los usos genuinos del lenguaje dentro de condiciones contextuales concretas (Richards y Rodgers, 2001; Savignon, 2001). Aunque la ECL tuvo una etapa inicial en la cual se dio preponderancia a las destrezas orales por sobre las escritas, este enfoque en la enseñanza de idiomas pronto reconoció la importancia de enseñar las cuatro destrezas (Celce-Murcia, 2001b; Pino-Silva, 2007; Richards y Rodgers, 2001; Thompson, 1996). Sin embargo, la materialización de este principio preservó una tendencia separatista ya que el esquema de instrucción consistía (y aún consiste, mayormente) en dedicar igual tiempo de clase y dar igual importancia a cada destreza pero de manera separada. Los planes de clase en esta tradición, por ejemplo, generalmente toman el formato de tablas con columnas donde se describen los objetivos y procedimientos para cada una de las destrezas y se planifica un tiempo específico para cada una.

En el área de enseñanza de lenguas ha venido surgiendo, fuertemente propulsada por principios comunicativos y por las teorías socioconstructivistas del aprendizaje, la visión de que el aislamiento de las destrezas genera una perspectiva artificial del uso del lenguaje que se traduce en un dominio limitado y no comunicativo de la LE que no prepara al aprendiz para la comunicación en la vida real (Hinkel, 2006; Kern, 2000; Oxford, 2001). Además, también se critica al enfoque separatista por: a) tratar al lenguaje como objeto de estudio, no como medio de comunicación; b) separar las destrezas (habilidades) del contenido (significados); c) carecer de autenticidad; y d) limitar el concepto de estrategias de aprendizaje (Oxford, 2001; Savignon, 2001). Sería en función de estas críticas que emergería una concepción de que las destrezas, si se pretendía enseñarlas de manera “comunicativa”, debían enseñarse de manera integrada y recursiva y no aislada y secuencial.

El enfoque de la enseñanza de las destrezas integradas se concentra específicamente en el tratamiento pedagógico de las destrezas. Como tal, no se le puede clasificar como un tipo de currículo o como un método concreto. De hecho, el enfoque a menudo se manifiesta dentro de las propuestas metodológicas y modelos curriculares de otros derivados de la ECL. Así como el método audiolingüe o el de la gramática-traducción asumían un enfoque separatista en cuanto a las destrezas, distintos “enfoques comunicativos” contemporáneos asumen una perspectiva integracionista. Entre estos se encuentran: la instrucción basada en tareas (Ellis, 2003; Skehan, 1998), la enseñanza de idiomas basada en contenidos (Brinton, Snow y Wesche, 1989; Grabe y Stoller, 1997; Murphy y Stoller, 2001), la metodología

basada en proyectos (Alan y Stoller, 2005; Beckett y Slater, 2005; Stoller, 2002) y el aprendizaje cooperativo (Kessler, 1992; Shaaban y Ghaith, 2005).

También en LFE se han dado cambios similares. Si bien LFE mantiene como principio para la selección de aspectos y destrezas a enseñar las necesidades específicas de los aprendices, esta área se ha abierto en los últimos años a aceptar la integración de varias destrezas incluso en cursos orientados a una específica (como el caso de la integración entre la lectura y la escritura, ver Hirvela, 2004 y Grabe y Stoller, 2002). Esto ha sido consecuencia de la mezcla del componente lingüístico con los contenidos de las áreas profesionales específicas de cada programa (Dudley-Evans y St. John, 1998; Grabe y Stoller, 1997).

Por obvias razones de espacio, esta perspectiva histórica del enfoque ha sido breve y sucinta. A continuación se exponen de igual modo los fundamentos teóricos y pedagógicos subyacentes al enfoque en discusión.

### **3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

#### **3.1 Las destrezas en la mente humana**

¿Cómo funcionan las destrezas en la mente humana? La visión predominante al respecto ha sido una perspectiva “modular”, la cual postula que la mente está segmentada en módulos independientes entre sí que se comunican con un sistema central y que desempeñan funciones específicas (Fodor, 1983, 1987; Gerrans, 2002). En este modelo, aquí descrito *grosso modo*, existe un módulo para el procesamiento del lenguaje escrito y otro para el procesamiento del lenguaje oral por separado, los cuales envían sus “productos” a un sistema central que los almacena en la memoria a largo plazo (Carroll y Slowiaczek, 1987). Finalmente, otros módulos se encargan de recuperar la información desde el sistema central y de la producción del lenguaje oral o escrito. Esta visión se sustenta en el hecho de que distintas zonas del cerebro se activan en la realización de distintas tareas lingüísticas (Fodor, 1983, 1987). Otra argumento propuesto a favor de la visión modular de la mente lo constituye el concepto de “competencias independientes” para la comprensión y producción del lenguaje (Flynn, 1986). Un niño, al aprender su lengua materna, es capaz de comprender un mayor número de mensajes de los que es capaz de producir. Igualmente, los aprendices de una LE a menudo manifiestan ser capaces de “entender” mucho más de lo que son capaces de “producir” (Flynn, 1986). Desde este punto de vista, las funciones de cada destreza se llevan a cabo en módulos



separados e independientes uno del otro, lo cual asume que el desarrollo de una destreza es independiente del desarrollo de otra.

No obstante, la visión modular de los procesos del lenguaje ha sido criticada en varios puntos (Marslen-Wilson y Tyler, 1987). De hecho, algunos estudios parecen apuntar hacia lo contrario, que la instrucción y práctica en una destreza favorece el desarrollo de otras.

En primer lugar, en tareas de narración y de dar instrucciones en forma oral, tanto con participantes nativos como con aprendices de LE, se ha encontrado que se desempeñan mejor aquellos participantes que tuvieron práctica como oyentes de narraciones e instrucciones que aquellos que recibieron instrucción directa en estrategias de producción oral previa a la ejecución de la tarea (Anderson y Lynch, 1988). Otro ejemplo notable es el hecho de que en niños nativos del inglés y del francés que no han aprendido a leer, se ha encontrado que los índices de habilidad en comprensión auditiva son predictores altamente confiables de la velocidad y eficacia con la que estos desarrollarán la destreza de comprensión de lectura, salvo en casos de niños con dislexia o alguna otra dificultad de aprendizaje diagnosticada (Geva, 2000; Merbaum, 1998). Además, se han encontrado correlaciones significativas entre los puntajes obtenidos por hablantes no nativos del inglés en los componentes de comprensión de lectura y comprensión auditiva del TOEFL (Devine, 1978). Asimismo, se ha encontrado que tanto en lengua materna como en LE los buenos lectores tienden a ser buenos escritores y viceversa (Eisterhold, 1990; Flower *et al*, 1990; Hirvela, 2004; Kern, 2000).

A nivel del discurso producido en tareas de escritura integrada a otras destrezas (leer-para-escribir o escuchar-para-escribir), en comparación con el discurso producido en tareas de escritura independiente, Cumming *et al* (2005) encontraron que los 36 sujetos de su estudio (aprendices de inglés como LE) mostraron una tendencia a escribir; en las tareas de escritura integrada, ensayos caracterizados por: a) ser más breves; b) mostrar una mayor variedad de tipos de palabras; c) mostrar un mayor número de cláusulas; d) presentar una menor orientación argumentativa; e) indicar con mayor frecuencia las fuentes de la información distintas a sí mismos; y f) recurrir con mayor frecuencia al uso de la paráfrasis, la copia mecánica y el resumen de la información de la fuente por sobre el uso de declaraciones basadas en conocimiento personal. Estos rasgos sugieren que, en las tareas integradas, aumenta la complejidad del lenguaje producido por los sujetos y promueven el ejercicio de funciones cognitivas del lenguaje propias de la escritura académica (Beke, 2008), en la que se espera una mayor proporción de declaraciones basadas en fuentes que en

conocimiento propio (aunque el uso de la copia mecánica como una estrategia para afrontar las tareas de escritura integrada es un aspecto negativo). Por otro lado, al comparar los ensayos de los sujetos producidos para las tareas leer-para-escribir y escuchar-para-escribir, los citados autores destacan que “no hubo diferencias en el discurso provocado por los dos tipos de tareas de escritura integrada<sup>5</sup>” (Cumming *et al.*, 2005: 32.), salvo por el hecho de que la copia mecánica del texto fuente ocurría en los ensayos basados en una fuente escrita y estaba ausente en los ensayos basados en una fuente oral. Esto último, argumentan los autores del estudio en cuestión, pudo haberse debido al hecho de que, en la tarea integrada a la lectura, los sujetos tenían acceso continuo al texto fuente, en tanto que en aquella que suponía la integración de la escritura con la comprensión auditiva solo podían escuchar una vez el texto oral. Este hallazgo pudiese indicar que la relación entre la comprensión auditiva y la comprensión lectora es más fuerte de lo que se había pensado hasta el momento y, a su vez, sugiere la similitud de los procesos de integración de estas dos destrezas con la destreza de producción escrita.

Esta breve consideración de algunos estudios muestra como la integración de las destrezas en distintos tipos de tareas tiene efectos significativos en el desempeño de los aprendices de LE; además, esta revisión apunta al hecho de que las destrezas parecen estar más relacionadas a un nivel cognitivo y psicológico que lo propuesto por una visión modular o de competencias independientes. Algunos autores (Kern, 2000; Kroll, 1993) han llegado a proponer que la lectura y la escritura, por dar un ejemplo, no son dos destrezas separadas sino facetas distintas de un único proceso cognitivo de generación de significados a partir y a través de textos escritos. Otros, como Grabe (2002, también en Grabe y Stoller, 2002) consideran que la lectura y la escritura son destrezas separadas pero que implican procesos comunes, lo cual justifica su integración en la enseñanza y la evaluación. Ciertamente, los estudios a la fecha no permiten erradicar por completo un modelo de cuatro destrezas, pero sí apuntan hacia el hecho de que estas no son tan independientes o aisladas como se consideró por mucho tiempo.

### **3.2 Condiciones psicolingüísticas óptimas para el aprendizaje de lenguas**

Desde la perspectiva de la psicolingüística, algunas de las condiciones óptimas bajo las cuales el aprendizaje de una LE se favorece incluyen aquellas situaciones del

---

<sup>5</sup> Todas las traducciones del inglés al español son del autor de este trabajo. Original en inglés: “There were no differences in the discourse elicited for the two types of integrated tasks.”

contexto de aprendizaje en las cuales los aprendices:

- tienen amplias oportunidades de recibir mensajes relevantes y significativos (*input*) en la lengua meta (Chaudron, 1985; Krashen, 1982 y 2003);
- tienen oportunidades de usar la LE (producir) con un propósito comunicativo (Chaudron, 1985; Swain, 1995);
- generan voluntariamente situaciones en las que reciben *input* y producen lenguaje (Nunan, 1999; Oxford, 1990; Rubin, 1975);
- tienen oportunidades de encontrar evidencia negativa en el entorno que les permita identificar (de manera inductiva o deductiva) diferencias entre las formas que producen ellos y aquellas que encuentran en el entorno (Ellis, 2003; Skehan, 1998; VanPatten, 1990)
- perciben la utilidad y relevancia para su vida personal de las actividades que llevan a cabo con la lengua meta (Ellis, 2003; Hinkel, 2006; Kern, 2000; Nunan, 1999)

Un fin fundamental de la enseñanza de LE es tratar de que se den todas (o al menos la mayoría de) estas condiciones dentro de la situación específica de enseñanza y aprendizaje. Es evidente como varios métodos de la tradición separatista fallan en proveer las citadas condiciones al crear situaciones de práctica del lenguaje que resultan irrelevantes al aprendiz, artificiales o inauténticas y que limitan sus oportunidades tanto de recibir *input* como de producir lenguaje.

Por otra parte, al estructurar la instrucción en torno a metas o contenidos y propiciar la integración del *input*, tanto oral como escrito, con oportunidades de producir significados a partir de varias fuentes, se crea una situación más propicia para que se den varias de las condiciones anteriormente mencionadas.

### **3.3 La centralidad del significado**

La centralidad del significado surge de la lingüística sistémica funcional, en la que las formas del lenguaje dejan de ser el eje central de su funcionamiento para ocupar el lugar de sistemas de opciones con significados potenciales (Halliday, 1975; 1978). El lenguaje es el medio para la comunicación y esta va más allá de la formación de "oraciones gramaticalmente correctas" sino que implica la generación de "textos" orales o escritos cargados de significados, expresados a través de formas socialmente aceptables y acordes con contextos, intenciones y situaciones específicas. La ECL adoptó esta visión del lenguaje por lo que la centralidad del significado llegó a ser uno de sus principios fundamentales.

Al enfatizar el significado en la enseñanza de LE, se hace evidente “la complejidad e interrelación de las destrezas tanto en la comunicación oral como en la escrita”<sup>6</sup> (Savignon, 2001: 15). En modelos estructuralistas, el significado era considerado exclusivamente en una dimensión semántica, sin referencia a ningún contexto o situación específicos (Savignon, 2001; Widdowson, 1998). Desde este punto de vista, el significado es visto como una propiedad fija y constante, que es codificada en el lenguaje a través de los procesos específicos de las destrezas “activas” (producción oral y escrita), y decodificada, a su vez, a través de los procesos específicos de las destrezas “pasivas” (comprensión auditiva y de lectura) (Kern, 2000; Savignon, 2001).

Por el contrario, desde una perspectiva comunicativa del lenguaje, los conceptos de codificación y decodificación son insuficientes para abarcar la naturaleza dinámica del proceso de comunicación, la cual queda mejor representada por los conceptos de expresión, interpretación y negociación del significado (Savignon, 2001). El oyente y el lector ya no son entes pasivos que reciben significados del hablante o escritor; sino que son activos en el proceso de reconstruir y generar significados a partir de los mensajes que reciben (Hirvela, 2004; Kern, 2000; Savignon, 2001; Widdowson, 1998).

Cuando una persona ve una película, su comprensión de esta no se limita a simplemente entender lo que “se dice”. La persona genera una representación mental del original, le asigna valores e incluso puede llegar a reutilizar dicha información. Es bastante probable que la persona se siente con otras a “conversar sobre” o “comentar” la película (escuchar-para-hablar). Pero más allá de eso, hoy en día es posible para cualquier usuario de Internet publicar un comentario escrito o una breve reseña acerca de una película (escuchar-para-escribir) en uno de los tantos portales que ofrecen esta opción a sus usuarios o visitantes sin la necesidad de que sean “especialistas” (Mayora, 2008; Pino-Silva, 2007). Procesos similares resultan de la lectura de un libro. Los mensajes de estos textos dan pie para la generación de nuevos textos, los cuales no son solo una reproducción de los originales sino textos propios en sí mismos.

#### **4. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS**

Hasta este punto, se han discutido preceptos de distintas disciplinas que subyacen la integración de las destrezas en la didáctica de LE. En esta sección se describen

---

<sup>6</sup> Original en inglés: “...the complexity and interrelatedness of skills in both written and oral communication.”

principios derivados del área de educación que también dan sustento a la idea de que las destrezas deben enseñarse de manera integrada.

#### **4.1 La instrucción orientada a procesos**

La instrucción basada en procesos es un resultado del cambio de paradigma en la educación en general a mediados del siglo XX, desde un modelo conductista hacia modelos cognitivos y constructivistas. El aprendizaje ya no es visto como dependiente de respuestas mecánicas y exactas (productos) a estímulos en el ambiente sino de “los procesos que ocurren en nuestro interior; los cuales pueden ser de naturaleza propiamente cognitiva o afectiva, relacionados con el interés, la necesidad, la intención o la conciencia” (Araya de Neira, 2003: 27).

En la didáctica de LE, el énfasis en productos se materializó en metodologías que buscan que los aprendices produzcan respuestas precisas a distintos niveles del lenguaje: fonético, morfosintáctico, ortográfico, recuperación de información correcta de un texto, o, en el caso de la escritura, de estilo. Todo esto se buscaba a través de la imitación de modelos correctos, en tanto que los criterios de aceptación se basaban en la proximidad a la norma nativa (Richards, 2002). Estos preceptos se rechazaron sobre la base de varios argumentos entre los cuales se incluyen: a) la visión del lenguaje como un medio para lograr propósitos y funciones sociales y personales; b) la centralidad del significado; c) el rol activo del aprendiz en la construcción de su conocimiento de la LE; d) la visión de los errores como parte natural del proceso de desarrollar competencia en una LE; y e) el rechazo de la norma nativa como fin último de la instrucción en LE (Celce-Murcia, 2001b; Nunan, 1999; Richards, 2002; Richards y Rodgers, 2001; Savignon, 2001).

El esquema de trabajo tradicional en el aula de LE, el cual consistía principalmente en la presentación y repetición de modelos, dio paso a esquemas de trabajo en los que a los aprendices se les presenta un problema comunicativo o una meta a alcanzar (Skehan, 1998). Para la solución de este problema o la consecución de la meta, a los aprendices se les provee de “datos de entrada” tales como una secuencia de imágenes o un texto oral y/o escrito; generalmente trabajan en parejas o pequeños grupos y deben utilizar sus propios recursos lingüísticos y cognitivos para procesar los datos de entrada y negociar en conjunto una vía para la solución del problema o el logro de la meta. Todo esto se realiza en varios pasos o etapas y existen oportunidades de evaluar el proceso y empezar de nuevo. Finalmente, el producto del proceso se evalúa en términos de correspondencia con el fin asignado (solucionar el problema, alcanzar la meta) y de su contenido proposicional. Estos

procesos pueden, además, incluir una o varias etapas posteriores en las que se cambia el énfasis hacia la precisión y forma del lenguaje dando oportunidades a los estudiantes de analizar y editar el lenguaje que ellos mismos han producido (Skehan, 1998; Swain, 1995).

La integración de las destrezas dentro de este esquema ocurre de manera natural. Puede darse el caso de que los datos de entrada sean un texto escrito y que el resultado esperado sea un texto oral o viceversa. Tareas como elaborar un póster, llevar a cabo una encuesta sobre un tema de interés local, hacer presentaciones orales, o realizar un debate entre los miembros de la clase se fundamentan en este esquema y pueden involucrar distintas destrezas en más de una combinación.

## **4.2 La autenticidad en la enseñanza de LE**

Desde sus inicios, la ECL promulgó como estandarte fundamental que debía enseñarse al aprendiz usos genuinos de la LE a través de modelos “auténticos”<sup>7</sup> (Nunan, 1999; Richards y Rodgers, 2001; Widdowson, 1998). El enfoque de las destrezas integradas asume que el uso de las destrezas en combinación se aproxima a la forma en que el lenguaje se usa en el mundo real. A este respecto, Hinkel (2006: 113) señala que las “perspectivas comúnmente aceptadas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas reconocen que, en la comunicación significativa, las personas utilizan las destrezas cada vez más de manera combinada, y no aislada”<sup>8</sup>. Ciertamente, en todo evento comunicativo intervienen dos o más personas, bien sea como hablantes u oyentes, o como lectores y escritores, o en cualquier combinación de estos roles. Cada mensaje emitido provoca algún tipo de respuesta. En el contexto pedagógico, y bajo el enfoque separatista, esta respuesta debía ser lo más restringida posible, al punto de que evitase que el aprendiz recurriera a destrezas productivas, si el foco de la lección eran las destrezas receptivas. Pero en el mundo real, cuando un hablante interactúa con otro, no espera como respuesta un dibujo, por ejemplo, ni tampoco presenta opciones múltiples de las cuales escoger, sino que espera, a menudo, una respuesta productiva, es decir, discurso<sup>9</sup>. Debido a lo anterior, Hinkel

<sup>7</sup> El término “auténtico” ha sido en sí mismo fuente de controversia en el área. En el presente artículo no es posible profundizar en este debate. Para más información al respecto ver Bachman y Palmer (1996); Ellis (2003); Lewkowicz (2000) y Nunan (1999).

<sup>8</sup> Original en inglés: “...commonly accepted perspectives on language teaching and learning recognize that, in meaningful communication, people employ incremental language skills not in isolation but in tandem.”

(2006) agrega que “para lograr que el aprendizaje de lenguas sea lo más realista posible, la instrucción integrada tiene que enfocarse de manera simultánea en un rango de destrezas de la L2, todas necesarias para comunicarse”<sup>10</sup> (*ibid.*).

El comentario de Hinkel está apoyado, además, por investigaciones del área de evaluación sobre tareas de destrezas integradas. Los estudios de análisis de necesidades y análisis de ‘Usos de la Lengua Meta’ (término acuñado por Bachman y Palmer en 1996) realizados en universidades de países angloparlantes han demostrado que, en esos contextos, las tareas que integran varias destrezas (leer para escribir; escuchar para escribir; hacer presentaciones a partir de fuentes escritas, etc.) son representativas de las tareas académicas, basadas en el uso del lenguaje, que los estudiantes internacionales deben realizar para completar exitosamente sus estudios (Ginther y Grant, 1996; Rosenfeld, Leung y Oltman, 2001). Del mismo modo, Cumming et al. (2004) encontraron que las tareas en las que se integra la escritura a otras destrezas en exámenes de admisión como el TOEFL son, en opinión de docentes expertos en enseñanza de ILE e IFE: a) realistas; b) adecuadas a los contenidos y situaciones académicas de las universidades norteamericanas; y c) representativas de los niveles de habilidad en la LE demostrados por distintos grupos de aprendices fuera de la situación de examen. Estos resultados, según los citados autores, dan fe de la autenticidad y validez de las tareas de escritura integrada.

### **4.3 Aprendizaje por competencias**

Otro movimiento educativo del siglo pasado que de forma indirecta apoya la enseñanza de las destrezas integradas es el aprendizaje por competencias. Tradicionalmente, la planificación y evaluación de los aprendizajes se ha estructurado alrededor de objetivos y en esto el área de LE no ha sido la excepción. En general, los objetivos se definen como descripciones de comportamientos observables y “medibles”, representativos del conocimiento o destreza que se espera que el aprendiz llegue a dominar una vez terminada su instrucción (Nunan, 2001; Richards y Rodgers, 2001). Las competencias, por su parte, también suponen enunciados de lo que se espera que el aprendiz sea capaz de hacer al final de la instrucción, es decir, comportamientos observables; sin embargo, tales comportamientos son más bien

---

<sup>9</sup> Aunque el ejemplo aquí presentado se centra en la interacción oral, cabe destacar que también en la lectura y escritura se da un proceso de negociación del significado entre el escritor y su audiencia de lectores (Kern, 2000; Kroll, 1993; Hirvela, 2004).

<sup>10</sup> Original en inglés: “...to make language learning as realistic as possible, integrated instruction has to address a range of L2 skills simultaneously, all of which are requisite in communication.”

“un esquema de tareas lingüísticas conducentes al dominio de una lengua [meta] y asociadas a destrezas específicas necesarias para el buen funcionamiento de los individuos en la sociedad”<sup>11</sup> (Grognet y Crandall, 1982: 3).

Pese a algunas críticas al modelo de aprendizaje por competencias (ver Nunan, 2001; Richards y Rodgers, 2001), este ha sido ampliamente aceptado a nivel mundial. Es uno de los pilares de la reforma de la Educación Básica promovida por la UNESCO y que en Venezuela se manifestó en la reforma del Currículo Nacional Básico en el año 1998 (Ministerio de Educación, 1997). En cuanto a programas de aprendizaje de una segunda lengua, el modelo ha sido adoptado en países como los Estados Unidos, Australia y Canadá en el diseño de programas de inglés para inmigrantes y refugiados (Nunan, 2001; Rance-Roney, 1995; Richards y Rodgers, 2001). El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) se basa principalmente en competencias y sus correspondientes indicadores o descriptores.

Una mirada al diseño de las competencias de varios de los programas específicos al área de enseñanza de lenguas revela como la integración de las destrezas se manifiesta comúnmente como parte de tareas asociadas al lenguaje necesarias para el funcionamiento de los individuos más allá del aula (ver cita anterior de Grognet y Candall, 1982). Por ejemplo, en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas un “usuario competente” con un nivel de “maestría” en una SL o LE es capaz, al expresarse de manera escrita, de “reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida” (Consejo de Europa, 2002: 26); y al expresarse de manera oral en público “realiza presentaciones claras y bien estructuradas con cierta extensión y defiende sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados” (*ibid.*: 63). Ambas son competencias en las que se asume que el texto resultante, escrito en el primer ejemplo y oral en el segundo, requiere del uso de información tomada de otras fuentes tanto orales como escritas. Ello implica la integración de destrezas de comprensión y producción dentro y a través de los canales orales y escritos. Este tipo de competencia no se desarrolla a través de ejercicios aislados para cada destreza y sin ninguna referencia al significado. Las competencias implícitas en estos actos comunicativos suponen que en el aula la enseñanza se guíe también por un enfoque de destrezas integradas.

---

<sup>11</sup> Original en inglés: “... a performance outline of language tasks that lead to a demonstrated mastery of language associated with specific skills that are necessary for individuals to function proficiently in the society in which they live.”



## 5. EL ENFOQUE DE LAS DESTREZAS INTEGRADAS EN EL AULA

Hasta este punto, se han presentado de manera breve algunos de los fundamentos teóricos y pedagógicos que subyacen la noción de enseñar las destrezas de forma integrada. Sin embargo, esta revisión no estaría completa sin un comentario acerca de la implementación del enfoque.

En muchos libros de texto comerciales, los autores afirman que asumen un enfoque de destrezas integradas. Sin embargo, en las páginas de dichos textos el docente y el aprendiz se encuentran con tareas como completar una tabla con datos de un texto escrito, dictados guiados y diálogos incompletos para que el estudiante los complete con “su información personal”. Sin cuestionar la efectividad de estas tareas<sup>12</sup> en la didáctica de LE, estas no se corresponden con el enfoque aquí descrito. Si bien el estudiante lee o escucha para responder de manera escrita, o lee y completa de manera oral, está simplemente transfiriendo significados a contextos fijos, sin referencias al significado pragmático del discurso; son tareas carentes de autenticidad y en las que se enfatiza el producto final.

Por otra parte, tareas como el ensayo, el resumen, los proyectos de investigación, las exposiciones sobre temas de interés para el estudiante, los debates, la creación y dramatización de historias son representativas de la perspectiva integracionista, en especial cuando se resalta la importancia del contenido a comunicar y del proceso de su elaboración. Claro está, la implementación y selección de estas tareas depende de los estudiantes (su nivel de competencia, intereses y otras características) y de la naturaleza y situación instruccional concreta (cursos de idiomas con fines comunicativos, generales o específicos). Otro aspecto importante a considerar por los docentes de aula es que la implementación efectiva de estas tareas se debe llevar a cabo en secuencias pedagógicas (Kern, 2000; Oxford, 2001; Stoller, 2002). Cada una de las fases de dichas secuencias comprende subtareas y submetas. Mientras que en algunas de las etapas se puede hacer más énfasis en una destreza sobre las otras o integrar solo dos de las destrezas, el resultado final de la secuencia debe involucrar tantas como sea posible. Los trabajos de Beckett y Slater (2005); Hirvela (2004); Kern (2000); Mayora (2008); Pino-Silva (2007) y Stoller (2005) incluyen propuestas pedagógicas y metodológicas muy completas con respecto a los materiales y etapas en las que estas tareas pueden ser implementadas más efectivamente en las aulas.

---

<sup>12</sup> Para algunos autores, como Skehan (1998) o Nunan (1999, 2001), los aquí citados no constituyen ejemplos de tareas, sino más bien de ejercicios.

## 6. CONCLUSIONES

En la introducción del presente artículo se planteaba como una realidad problemática el hecho de que en muchas aulas de LE se siguen observando prácticas de naturaleza separatista en cuanto a la enseñanza de las destrezas, pese a que la literatura en el área señala una preferencia por un enfoque integracionista. Se planteó, además, que dicho problema surge bien sea por desconocimiento por parte de los docentes de LE del presente enfoque o una mala interpretación del mismo. Por medio de una revisión de tipo documental, el artículo se ha planteado afrontar este problema, presentando de manera sistemática la evolución y principales fundamentos del enfoque de las destrezas integradas. En resumen, este enfoque se basa en una visión que asume que:

- el lenguaje es un medio para la comunicación de significados, no solo semánticos, sino también pragmáticos;
- el uso del lenguaje tiene propósitos funcionales, sociales y profesionales específicos;
- en la comunicación genuina, las destrezas se usan de manera integrada, no aislada;
- las destrezas parecen estar interrelacionadas incluso a niveles psicológicos;
- el aprendizaje es un proceso continuo y recursivo;
- la enseñanza de LE está orientada al desarrollo en el aprendiz de competencias pertinentes para su funcionamiento en contextos específicos más allá de la situación del aula; y
- la enseñanza de LE debe ser consistente con condiciones psicolingüísticas favorables para la adquisición de una lengua.

Si bien una revisión de este tipo ayuda a enfrentar el problema planteado, esta es solo una parte de la posible solución. La otra parte involucra investigación de campo en aulas de LE de diferentes contextos que, por medio de la observación de clases, entrevistas a docentes en servicio, encuestas sobre el conocimiento y percepción que tienen los docentes acerca del enfoque, determine la magnitud real del problema y permita elaborar propuestas concretas hacia una solución viable.

**REFERENCIAS**

- Alan, B. y Stoller, F. L. (2005). Maximizing the benefits of project work in foreign language classrooms. *English teaching forum*, 43(4), 10-21.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (2005). *Integrated performance assessment (IPA) project* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3565> [Consulta: 2006, septiembre]
- Anderson, A. y Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Araya de Neira, V. (2003). *Psicología de la educación*. Caracas: FEDEUPEL.
- Asención, Y. (2004). *Validation of reading-to-write assessment tasks performed by second language learners*. Tesis doctoral no publicada, Northern Arizona University, Arizona.
- Asher, J. (1972). Children's first language as a model of second language learning. *Modern Language Journal*, 50(1), 79-84.
- Bachman, L. F. (2002). Some reflections on task-based language performance assessment. *Language testing*, 19(4), 453-476.
- Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Beckett, G. H. y Slater, T. (2005). The project framework: A tool for language, content, and skills integration. *ELT Journal*, 59(2), 108-116.
- Beke, R. (2008). El discurso académico: La atribución del conocimiento en la investigación educativa. *Núcleo*, 25, 13-35.
- Brinton, D. M., Snow, M. A. y Wesche, M. B. (1989). *Content-based second language instruction*. Nueva York: Newbury House.

- Brown, H. D. (2004). *Language assessment. Principles and classroom practices*. White Plains, NY: Longman.
- Bygate, M. (2001). Speaking. En R. Carter y D. Nunan (Comps.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 14-20). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carless, D. R. (2003). Factors in the implementation of task-based teaching in primary schools. *System*, 31 (4), 485-500.
- Carroll, P. J. y Slowiaczek, M. L. (1987). Modes and modules: Multiple pathways to the language processor. En J. Garfield (Comp.), *Modularity in knowledge representation and natural-language understanding* (pp. 221-247). Cambridge, MA: MIT Press.
- Celce-Murcia, M. (2001a). Integrated approaches. En M. Celce-Murcia (Comp.), *Teaching English as a second or foreign language* (3a. ed., p. 301). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Celce-Murcia, M. (2001b). Language teaching approaches: An overview. En M. Celce-Murcia (Comp.), *Teaching English as a second or foreign language* (3a. ed., pp. 3-11). Boston, MA: Heinle & Heinle..
- Chaudron, C. (1985). A method for examining the input/intake distinction. En S. Gass y C. Madden (Comps.), *Input in second language acquisition* (pp. 285-299). Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Consejo de Europa. (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación* (Instituto Cervantes, Trad.). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.
- Cumming, A., Grant, L., Mulcahy-Ernt, P. y Powers, D. (2004). A teacher-verification study of speaking and writing prototype tasks for a new TOEFL. *Language Testing*, 21(2), 159-197.

- Cumming, A., Kantor, R., Baba, K., Erdosy, U., Eouanzoui, K. y James, M. (2005). Differences in written discourse in independent and integrated prototype tasks for Next Generation TOEFL. *Assessing Writing*, 10(1), 5-43.
- Deckert, G. (2004). The communicative approach: Addressing frequent failure. *English Teaching Forum*, 42(1), 12-17.
- Devine, T. (1978). Listening: What do we know after fifty years of research and theorizing? *Journal of Reading*, 2, 296-304.
- Dudley-Evans, T. (2001). English for specific purposes. En R. Carter y D. Nunan (Comps.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 131-136) Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. y St. John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford: Pergamon.
- Eisterhold, J. C. (1990). Reading-writing connections: Toward a description for second language learners. En B. Kroll (Comp.), *Second language writing. Research insights for the classroom* (pp. 88-101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Field, J. (2002). The changing face of listening. En J. C. Richards y W. A. Renandya (Comps.), *Methodology in language teaching. An anthology of current practice* (pp. 242-247). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M., McCormick, K. y Peck, W. (1990). *Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process*. Oxford y Nueva York: Oxford University Press.

- Flynn, S. (1986). Production vs. comprehension: Differences in underlying competences. *Studies in Second Language Acquisition*, 8(2), 181-200.
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of the mind*. Boston, MA: MIT Press.
- Fodor, J. A. (1987). Modules, frames, fridges, sleeping dogs, and the music of the spheres. En J. Garfield (Comp.), *Modularity in knowledge representation and natural-language understanding* (pp. 25-36). Cambridge, MA: MIT Press.
- Gerrans, P. (2002). Modularity reconsidered. *Language and Communication*, 22(3), 259-268.
- Geva, E. (2000). Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children – Beliefs and research evidence. *Dyslexia*, 6(1), 13-28.
- Ginther, A. y Grant, L. (1996). *A review of the academic needs of native English-speaking college students in the United States*. Monograph series report No. 1. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Goodman, K. S. (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. En H. Singer y R. B. Ruddell (Comps.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 497-508). Newark, DE: International Reading Association.
- Grabe, W. (2002). Reading in a second language. En R. B. Kaplan (Comp.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 49-59). Oxford: Oxford University Press.
- Grabe, W. y Stoller, F. (1997). Content-based instruction: Research foundations. En M. A. Snow y D. M. Brinton (Comps.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (pp. 1-15). Nueva York: Longman.
- Grabe, W. y Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading*. Nueva York: Addison-Wesley Longman.
- Gregson, M. (2006). English Next: ¿El fin del inglés como idioma extranjero? *Núcleo*, 23, 227-232.

- Grognet, A. G. y Crandall, J. (1982). Competency-based curricula in adult ESL. *ERIC/CLL News Bulletin*, 6, 3-4.
- Halliday, M.A.K (1975). *Learning how to mean*. Nueva York: Elsevier.
- Halliday, M.A.K (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Hamp-Lyons, L. (2001). English for Academic Purposes. En R. Carter y D. Nunan (Comps.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 126-130). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinkel, E. (2006). Current perspectives in teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 40(1), 109-131.
- Hirvela, A. (2004). *Connecting reading and writing in second language writing instruction*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Jamieson, J., Jones, S., Kirsch, I., Mosenthal, P. y Taylor, C. (2000). *TOEFL 2000 framework: A working paper* [Documento en línea]. TOEFL Monograph Series Report No. 16. Princeton, NJ: Educational Testing Service. Disponible: <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RM-00-03.pdf> [Consulta: 2003, noviembre 20]
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Nueva York: Oxford University Press.
- Kessler, C. (Comp.). (1992). *Cooperative language learning: A teacher's resource book*. Nueva York: Prentice Hall.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.

- Kroll, B. (1993). Teaching writing IS teaching reading: Training the new teacher of ESL composition. En J. A. Carson y D. Leki (Comps.), *Reading in the composition classroom: Second language perspectives* (pp. 61-81). Boston: Heinle and Heinle.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, H. y Anderson, C. (2007). Validity and topic generality of a writing performance test. *Language testing*, 24(3), 307-330.
- Lewkowicz, J.A. (2000). Authenticity in language testing: Some outstanding questions. *Language Testing*, 17(1), 43-64.
- López de D'amico, R. (2008, noviembre). *La enseñanza del inglés en Venezuela*. Ponencia presentada en el Congreso de Investigación en Educación UPEL 2008, Innovaciones en Educación: Retos y Acciones, Caracas, Venezuela.
- Marslen-Wilson, W. D. y Tyler, L. K. (1987). Against modularity. En J. Garfield (Comp.), *Modularity in knowledge representation and natural-language understanding* (pp. 37-62). Cambridge MA: MIT Press.
- Mayora, C.A. (2008). *Estudio preliminar de dos tareas de escuchar para escribir basadas en video*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Simón Bolívar, Caracas.
- Merbaum, C. (1998). *The relationship between listening and reading comprehension in first grade English L1 and L2 students* [Versión completa en línea]. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad de Toronto, Toronto, Canadá. Disponible: <http://www.collectionscanada.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp01/MQ33931.pdf> [Consulta: 2005, febrero 18]
- Ministerio de Educación (1997). *Currículo Básico Nacional: Primera y Segunda Etapa*. Caracas: Autor.
- Murphy, J. M. y Stoller, F. L. (2001). Sustained-content language teaching: An emerging definition. *TESOL Journal*, 10(2/3), 3-5.



- Nolasco, R. y Arthur, L. (1990). You try doing it with a class of forty. In R. Rossner y R. Bolitho (Comps.), *Currents of change in English language teaching* (pp. 188-196). Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston, Mass: Heinle & Heinle.
- Nunan, D. (2001). Syllabus design. En M. Celce-Murcia (Comp.), *Teaching English as a second or foreign language* (3a ed., pp. 55-65). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Nueva York: Newbury House.
- Oxford, R. L. (2001, septiembre). *Integrated skills in the ESL/EFL classroom* [Documento en línea]. Eric Digest (Tomado de ERIC Database No. ED-99-CO-0008.) Disponible: [http://www.cal.org/resources/Digest/digest\\_pdfs/0105-oxford.pdf](http://www.cal.org/resources/Digest/digest_pdfs/0105-oxford.pdf) [Consulta: 2004, mayo 12]
- Pino-Silva, J. (2007). The video-based short comment writing task. *Foreign Language Annals*, 40(2), 320-329.
- Puppin, L. (2007). A paradigm shift: From paper-and-pencil tests to performance-based assessment. *English Teaching Forum*, 45(4), 10-17.
- Rance-Roney, J. (1995). *Transitioning adult ESL learners to academic programs* [Documento en línea]. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. Disponible: [http://www.cal.org/caela/esl\\_resources/digests/RANCE.html](http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/RANCE.html) [Consulta: 2007, mayo 22]
- Richards, J. C. (2002). 30 Years of TEFL/TESL: A personal reflection. *RELC Journal*, 33(2), 1-36.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2a. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Rosenfeld, M., Leung, S., y Oltman, P. (2001). *The reading, writing, speaking, and listening tasks important for academic success at the undergraduate and graduate levels* [Documento en línea]. TOEFL Monograph 21. Princeton, NJ: Educational Testing Service. Disponible: <http://www.ets.org/Media/research/pdf/RR-01-03.pdf> [Consulta: 2003, noviembre 20]
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Sakui, K. (2004). Wearing two pairs of shoes: Language teaching in Japan. *ELT Journal*, 58(2), 155-163.
- Savignon, S. (2001). Communicative language teaching for the twenty-first century. En M. Celce-Murcia (Comp.), *Teaching English as a second or foreign language* (3a. ed., pp. 13-28). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Shaaban, K. y Ghaith, G. (2005). The theoretical relevance and efficacy of using cooperative language learning in the ESL/EFL classroom. *TESL Reporter*, 38(2), 14-28.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stoller, F. L. (2002). Project work: A means to promote language and content. En J. C. Richards y W. A. Renandya (Comps.), *Methodology in language teaching. An anthology of current practice* (pp. 107-119). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook y B. Seidhofer (Comps.), *Principle & practice in Applied Linguistics. Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Thompson, G. (1996). Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal*, 50(1), 9-15.
- VanPatten, B. (1990). Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 287-301.

- Waters, A. y Vilches, M. L. C. (2008) Factors affecting ELT reforms: The case of the Philippines Basic Education Curriculum. *RELC Journal*, 39(1), 5-24.
- Widdowson, H. G. (1998). Context, community, and authentic language. *TESOL Quarterly*, 32(4), 705-716.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zareva, A. (2005). What is new in the New TOEFL-iBT 2006 test format? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* [Revista en línea], 2(2), 45-57. Disponible: <http://e-flt.nus.edu.sg/v2n22005/zareva.pdf> [Consulta: 2006, abril 22]

### **CARLOS ALBERTO MAYORA PERNÍA**

Egresado con honores del Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL) como profesor de Inglés y como Magíster en Lingüística Aplicada de la Universidad Simón Bolívar. Fue profesor de Lectura y Escritura I en el Instituto Pedagógico de Caracas en el año 2000. Actualmente es profesor asistente en el Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar donde dicta cursos de Inglés General para los programas de Carreras Cortas y de Inglés para Ciencia y Tecnología para los programas de Carreras Largas. Sus áreas de investigación incluyen la metodología y diseño de materiales didácticos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y el aprendizaje de lenguas asistido por computadoras.