

Diseño, implementación y evaluación de una propuesta para fomentar la comunicación oral entre los estudiantes de grado décimo del colegio Berchmans de la ciudad de Cali.

IVÁN DARÍO GÓMEZ VARÓN
Código 200642058

CARMEN CECILIA FAUSTINO
Directora

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
Santiago de Cali, 2013

TABLA DE CONTENIDO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
2. OBJETIVOS	6
3. JUSTIFICACIÓN	7
4. ANTECEDENTES	9
5. MARCO TEÓRICO.....	15
6. ENFOQUE METODOLÓGICO	25
6.1. La investigación-acción.....	25
6.2 Procedimiento	27
6.2.1. Etapa de diagnóstico del problema	27
6.2.2. Etapa de planeación de la propuesta.....	28
6.2.3. Etapa de intervención	28
6.2.4. Etapa de evaluación.....	29
7. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.	30
8. RESULTADOS.....	36
8.1. Resultados de la fase de diagnóstico.....	36
8.2. Resultados de la evaluación de la propuesta.....	38
CONCLUSIONES.....	49
UNIDAD DIDÁCTICA I	52
ANEXOS	72
BIBLIOGRAFÍA	

INTRODUCCIÓN

La enseñanza comunicativa dentro del aprendizaje de una lengua extranjera desempeña un papel importante, creando un contraste metodológico y conceptual entre el enfoque contemporáneo y la línea de enseñanza tradicional. Algunos aspectos importantes que se tienen en cuenta en el momento de abordar el enfoque comunicativo son la interacción entre los aprendices y el aprendizaje significativo y cooperativo de los temas propuestos. Así pues, la dinámica de esta propuesta educativa surge como una necesidad de comunicación real, genuina que involucre la interacción entre los individuos tal como es en la vida real. No obstante, algunos rezagos de las teorías tradicionales han permanecido en el tiempo, permeando las nuevas metodologías y generando fracturas procedimentales. Una prueba de ello es la forma de abordar la enseñanza de la lengua extranjera en grado décimo de un colegio privado del sur de Cali. Aunque la propuesta metodológica y pedagógica aplicada en el grupo investigado tiene una fuerte influencia del enfoque comunicativo y de visiones contemporáneas de la enseñanza (teoría del aprendizaje significativo), uno de los problemas identificados en el aula es la poca interacción entre los aprendices y su apatía en el momento de comunicarse en inglés entre ellos. De ahí surge la necesidad de investigar esta problemática y plantear el diseño, implementación y evaluación de una propuesta para fomentar la comunicación oral entre los estudiantes de grado décimo.

La propuesta de tres etapas inició con un ciclo de observaciones que permitió una mejor comprensión del problema para luego hacer una propuesta pertinente. Cada una de las observaciones se analizó teniendo en cuenta la teoría de la interacción y las etapas correspondientes al plan de clase. Se diseñaron actividades ligadas al plan de área para fomentar la interacción y la comunicación genuina entre los participantes. Para la planeación de este punto se hizo una búsqueda de estudios sobre el mismo fenómeno y de teorías con el fin de tener elementos suficientes para la propuesta pedagógica: el análisis funcional de la lengua, la competencia

comunicativa, el rol del docente y los aspectos motivacionales. Por último, se realizó la evaluación de la propuesta, analizando todos los ciclos y mostrando los resultados obtenidos.

Como enfoque investigativo se utilizó la investigación-acción; el docente titular del curso fue el mismo investigador. El ciclo adoptado fue el modelo de cuatro etapas de Kemmis y McTaggart(1980). Este estudio ha permitido al investigador confirmar la importancia de ser un docente reflexivo que investiga sobre su propia práctica, se apropia de la teoría y la utiliza para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y conocer mejor las necesidades y potencialidades de sus estudiantes.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los enfoques actuales de la enseñanza de lenguas extranjeras buscan promover la interacción en el aula de clase, lo que implica un conjunto de actividades que simulen el uso cotidiano de la lengua. En algunos casos, prevalece una habilidad más que otra denotando una especialidad en su manejo comunicativo. El enfoque comunicativo y sus desarrollos posteriores, tales como el aprendizaje basado en tareas y el enfoque holístico de la enseñanza de la lengua extranjera, brindan una serie de perspectivas metodológicas para el desarrollo de la comunicación en un contexto socio-cultural.

En la actualidad, dada la necesidad de aprender las lenguas extranjeras, la investigación sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje ha tenido desarrollos importantes. Como resultado, los enfoques de enseñanza que prevalecen en la actualidad centran su mirada en el desarrollo de la comunicación a través de tareas significativas que llevan al aprendiz a utilizar la lengua en situaciones variadas de comunicación. Sin embargo, la realidad del aula en nuestro contexto, en algunos casos muestra un desconocimiento de los avances investigativos; en otros casos hay poca disposición o dificultades para llevarlos a la práctica. La interacción en la lengua extranjera es restringida y se limita a preguntas del maestro y respuestas del estudiante. Como resultado, la interacción entre los estudiantes es casi inexistente y conlleva a que ellos no sientan la necesidad de utilizar la lengua objeto de estudio para propósitos comunicativos reales. Los estudiantes se limitan a responder las preguntas del docente de forma estructural y a memorizar textos para presentaciones de clase que develan una falta de creatividad y espontaneidad conduciendo las prácticas del aula a situaciones irreales y poco significativas.

Un análisis preliminar de mis prácticas como docente de lengua extranjera, me permite constatar que uno de los grupos de estudiantes de grado décimo interactúa en lengua materna para realizar las actividades grupales o individuales propias del área y sólo emplean la lengua extranjera en el momento de hacer

preguntas puntuales al profesor o presentaciones que se evalúan. La dinámica de clase, en la cual el profesor pregunta, da la palabra y el estudiante responde, no favorece la interacción guiada o espontánea entre pares, sino la ejecución esquemática de ejercicios, enfocados en gran parte a la práctica de las habilidades lingüísticas. Otro aspecto que se evidenció en este grado, es la alta participación por parte de los estudiantes en actividades que se calificaban. Al parecer, respondían eficazmente ante el estímulo valorativo y demostraban un elevado nivel de participación en L2. Sin embargo, una vez terminada la actividad, volvían a comunicarse en lengua materna, incluso en situaciones que requerían el uso de un vocabulario básico en lengua extranjera.

Algunos estudios consultados analizan la interacción y la comunicación en el aula de lengua extranjera: Escobar y Galvis (2007) examinan las interacciones orales profesor-estudiante y estudiante-estudiante. Rivas (2004) evalúa el impacto de una propuesta didáctica basada en la teoría de las inteligencias múltiples para la producción oral; Tenorio (2002) propone de actividades y estrategias para mejorar la habilidad oral de la conversación en inglés. Siguiendo la misma línea, Herazo (2009) enfatiza en la interacción oral auténtica estudiante-estudiante y profesor-estudiante que se desarrolla en el aula de clase a partir de actividades significativas orientadas a mejorar la habilidad oral en lengua extranjera; Peña y Onatra (2009) analizaron las exigencias diferenciadas de las actividades interaccionales y transaccionales para hablantes novatos del inglés como lengua extranjera; Fernández (2004), evaluó la competencia en lengua extranjera de un docente y analizó la metodología, las técnicas y las actividades que utilizan los maestros en clase de inglés las cuales podrían o no incentivar la interacción entre los estudiantes. Por último, Vivanco (2009) desarrolló una investigación cualitativa sobre rendimiento comunicativo en las simulaciones en inglés en dos grupos, el primero comunicativo, y el segundo integrativo.

Todas estas investigaciones plantean la necesidad de proponer actividades comunicativas en las cuales los aprendices se vean en la necesidad de usar la lengua para lograr los objetivos de las tareas. Este propósito común a todos los

estudios me llevan a plantear los siguientes interrogantes para emprender un estudio que me permita mejorar mi práctica y permita a los estudiantes utilizar el inglés en el aula:

- ¿Qué factores favorecen o desfavorecen la comunicación entre los estudiantes en inglés?
- ¿Cuál es la respuesta de los estudiantes frente a las actividades y tareas propuestas por el docente?
- ¿Qué actividades podrían favorecer el desarrollo de la producción oral en inglés?
- ¿Cómo recrear situaciones significativas que ayuden al estudiante en el fortalecimiento de su competencia comunicativa en inglés

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Diseñar, implementar y evaluar una propuesta para fomentar el uso de la lengua extranjera en el aula, entre los estudiantes de grado décimo del colegio Berchmans, año lectivo 2012-2013 de la ciudad de Cali.

2.2. Objetivos específicos

- Identificar algunos factores que favorecen o desfavorecen el óptimo desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.
- Diseñar una propuesta de actividades que fomenten la interacción oral en el aula, en lengua extranjera.
- Implementar la propuesta para fomentar la interacción oral en inglés entre los estudiantes del grado décimo.
- Evaluar la efectividad de la propuesta para promover el uso de la lengua extranjera en grado décimo.

3. JUSTIFICACIÓN

La formación orientada al desarrollo de competencias comunicativas, investigativas, organizativas pedagógicas y socio-culturales que propone la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, me permite analizar mis prácticas en el aula y emprender un proceso investigativo con miras a mejorarlas y lograr una mejor cualificación de mi profesión como docente. Una de las razones que me motivó a realizar esta investigación en el nivel de educación media es la falta de interacción en lengua extranjera entre los adolescentes que cursan grado décimo de bachillerato en una institución privada en proceso de bilingüismo.

Desde mi experiencia como docente de inglés en grados de educación media, he evidenciado una carencia de práctica de la comunicación oral en el aula. Al parecer, las clases se piensan desde una perspectiva rígida, poco productiva e irreflexiva en las cuales predomina la repetición y se hace énfasis en la demostración esquemática de la forma del lenguaje y no de su significado. El reto actual para los educadores no radica en incentivar la simple memorización de formas lingüísticas desligadas del contexto social, cultural y político del individuo; por el contrario, debe relacionar su área de estudio con eventos reales recreados en el aula que tengan un significado relevante para la vida del aprendiz y que puedan ser utilizados en cualquier contexto del día a día.

Por consiguiente, el desarrollo de la habilidad oral en los estudiantes debe ser un aspecto prioritario a analizar en el aula de clase ya que su uso, en cualquier contexto de la vida, sea académico, personal, familiar o laboral es de vital importancia para las relaciones interpersonales propias del ser social. No obstante, el desarrollo de esta habilidad no puede estar desligado de los aspectos formales de la lengua, deben estar articulados para un mejor aprendizaje de la lengua.

La problemática planteada en este trabajo de grado busca ofrecer un análisis cualitativo de lo observado en un aula de clase particular, donde no se evidencia la comunicación oral en la segunda lengua entre los compañeros, sino, una participación corta y simple en L2 entre el aprendiz y el maestro. Lo anterior se relaciona con lo evidenciado en muchos colegios estatales y privados de la ciudad de Cali, los cuales están supeditados a las exigencias crecientes del ministerio de educación con respecto al proyecto de Colombia bilingüe. Esta problemática es motivo de un sinnúmero de investigaciones previas enfocadas en el análisis de la comunicación oral en el aula, más no en un aspecto específico como lo es la comunicación en L2 entre compañeros de clase, lo cual podría hacer alusión a aspectos motivacionales, metodológicos o pedagógicos.

Esta investigación nace de una motivación personal que se ha forjado desde la dificultad que para desarrollar la habilidad oral en mis estudiantes y para crear un ambiente de comunicación en la lengua extranjera en el aula. Este trabajo contribuye a mi desarrollo profesional y espero que pueda ser útil para otros docentes con la misma problemática en su labor como docente.

4. ANTECEDENTES

Para el desarrollo de esta investigación se consultaron estudios afines y se seleccionaron algunos cuyas reseñas se presentan a continuación. En primer lugar presentamos monografías de estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, relacionadas con el uso y desarrollo de la oralidad en el aula. Luego presentamos investigaciones desarrolladas en los ámbitos nacional e internacional.

4.1 Antecedentes locales

En primera instancia, la investigación de **Escobar y Galvis** (2007), es relevante para examinar las interacciones orales entre profesor-estudiante y estudiante-estudiante. Es un estudio de corte etnográfico interpretativo que, basado en el modelo de análisis del discurso de Sinclair y Coulthard (1975), pretende observar la influencia que ejerce el profesor en el desarrollo en la habilidad oral y las interacciones orales. Esta investigación fue realizada en la Escuela de Ciencias de Lenguaje de la Universidad del Valle, en un curso de Habilidades Integradas en Inglés I, periodo agosto-diciembre de 2005. Para la recolección de datos se utilizó la encuesta y la entrevista. Uno de sus hallazgos está relacionado con la diferenciación entre los patrones interaccionales escolares y los dialógicos que se presentan en la cotidianidad. Los primeros tienen rasgos específicos y usualmente son liderados por el docente en el momento de otorgar la palabra, aprobar o desaprobar las intervenciones de los estudiantes, quienes a su vez, deben levantar la mano para intervenir. Los segundos usualmente tienen lugar en un espacio informal y en la mayoría de los casos no se rigen por convenciones académicas o formativas.

Las investigadoras encontraron que los estudiantes no interactúan lo suficiente en el aula por cuanto no hay suficiente exposición a la lengua objeto de estudio, lo que redundaría en el nivel de proficiencia de los alumnos. Además, se evidenció que algunos estudiantes se sintieron afectados por la capacidad de sus compañeros

de expresarse mejor en L2. Lo anterior se suma a los aspectos relacionados con la personalidad tanto del docente como el estudiante tales como la ansiedad, la timidez, el miedo a cometer errores, entre otros.

Se concluye que la motivación, la edad y la personalidad son aspectos que el profesor debe tener en cuenta en el momento de enfrentar un grupo heterogéneo de estudiantes, que y la interacción entre profesor y estudiantes en la lengua extranjera es vital en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Por su parte **Tenorio** (2002), a partir de una reflexión basada en otras investigaciones sobre la enseñanza del inglés en instituciones educativas monolingües de Colombia, presenta una propuesta de actividades y estrategias con el fin de mejorar la habilidad oral. Tenorio subraya la importancia de tener en cuenta una serie de pautas antes de iniciar la práctica de una conversación: el docente debe presentar el vocabulario pertinente, las expresiones idiomáticas, frases, estructuras gramaticales, pronunciación, acentuación y ritmo. Después de que el estudiante haya interiorizado todos estos aspectos, podrá revisar la conversación desde una perspectiva macro. Asimismo, el investigador resalta la labor constructiva del docente y argumenta que éste debe recrear un inventario de funciones y actos de habla con el fin de reflejar las necesidades sociolingüísticas de la comunicación.

Su principal preocupación es la metodología que se ha implementado en colegios monolingües en Colombia. Según Tenorio, el enfoque se centra en la forma lingüística gramatical y no el uso de la lengua en la cotidianidad.

Encontramos también la investigación de **Rivas** (2004), cuyo propósito fundamental es evaluar el impacto de una propuesta didáctica basada en la teoría de las inteligencias múltiples para la producción oral de estudiantes adultos de un instituto de inglés de la ciudad de Cali. Rivas realizó una investigación-acción en la cual concluye que la propuesta tuvo un impacto positivo. Finalmente, la autora corrobora las ventajas de la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples en el ámbito educativo.

4.2. Antecedentes nacionales e internacionales

En primer lugar, **Herazo** (2009), docente de la Universidad de Córdoba, Montería, realizó un estudio orientado a analizar el desarrollo de la interacción oral auténtica estudiante- estudiante y profesor - estudiante en el aula de clase, a partir de actividades significativas. Es una investigación de corte etnográfico en el cual se recurrió a la observación de clase como método principal de recolección de datos. Las sesiones fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis. Este estudio hizo parte de un proyecto de acción continua acerca del desarrollo de los estándares de comunicación y ciudadanía a través del uso del enfoque basado en tareas.

Uno de los grandes aportes de su investigación radica en el hecho de contrastar y caracterizar cuatro ejemplos de interacción oral comunes a las aulas de inglés de escuelas públicas de Montería, Colombia. Además, provee una discusión de la concepción que se tiene en el medio educativo sobre comunicación oral auténtica y las posibilidades que tiene en el aula en donde se da lugar a la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Sus análisis se enfocan en estudiantes adolescentes entre edades de once y doce años que cursan el grado sexto. El primer grupo de alumnos es expuesto a actividades dialógicas planeadas con base en un marco o modelo previamente presentado por el docente; el segundo grupo, también utiliza un modelo planeado para aprender a dar y a recibir información acerca de rutinas y horarios. Sin embargo, el autor destaca la espontaneidad del segundo grupo de estudiantes quienes debieron improvisar las respuestas, a diferencia del primer análisis en el cual se brindó un modelo a seguir. En el tercer y cuarto grupo, se evidencian actividades de corte participativo que implican una interacción profesor- estudiante, en el cual el docente tiene un rol mucho más activo que el estudiante. Se concluye que tanto los diálogos basados en modelos establecidos (guiones estructurados), como las actividades basadas

en la interacción maestro-alumno tienen poco por ofrecer en términos de mejorar el nivel de proficiencia en inglés.

Peña y Onatra (2009), llevaron un trabajo etnográfico sobre la producción oral a través del enfoque basado en tareas en un colegio público de Bogotá, Colombia. El objetivo de su investigación fue analizar las exigencias diferenciadas de las actividades interaccionales y transaccionales para hablantes novatos del inglés como lengua extranjera. El estudio buscaba además comprender las implicaciones de dichas actividades en el marco del enfoque de aprendizaje basado en tareas, de Willis (1996).

Este estudio etnográfico se realizó a través de una muestra de estudiantes pertenecientes a cuatro cursos de séptimo grado del colegio público Francisco de Paula Santander de Bogotá, durante nueve meses en el año 2004. Como parte del contexto educativo y social, las autoras mencionan el año en el que fue fundado el colegio (1940) y además, tienen en cuenta el estrato socio económico en el que se encuentran la mayoría de los estudiantes, que en este caso es catalogado como “bajo” (estratos uno y dos).

Las investigadoras conformaron dos grupos con estudiantes de grado séptimo de las jornadas de la mañana y la tarde, reuniendo un total de dieciséis estudiantes; la intervención les llevó a implementar un conjunto de actividades basadas en tareas siguiendo tres fases: pre-tarea. Ciclo de tarea y enfoque en el lenguaje. En la primera fase se introduce el tema a la clase brindando las frases relacionadas con el tema; en el segundo, se fomenta el uso holístico del lenguaje el cual favorece un estilo cognitivo e inductivo para recrear condiciones de aprendizaje natural en el aula; el último permite un estudio más exhaustivo con un espacio evaluativo de lo realizado en la segunda fase. Las autoras concluyen que la primera fase - ciclo de tarea- es una excelente guía para entender el propósito de la actividad que se realizará, y además, es el modelo que garantizará la consecución de la meta que se desea cumplir. Finalizan su trabajo investigativo

argumentando que comunicación oral en una lengua extranjera es un trabajo exhaustivo y reconfortante en el cual se deben considerar muchos elementos que inciden en su dominio.

En el campo investigativo a nivel internacional, **Fernández** (2004), investigadora y docente de la Universidad de Costa Rica realizó un estudio exploratorio de la interacción en el aula de inglés en un colegio público localizado en la provincia de Alajuela. Su mayor interés es brindar a los estudiantes el *input* necesario para desarrollar sus habilidades cognitivas, evaluar la competencia en lengua extranjera del docente y analizar la metodología, las técnicas y las actividades que utilizan los maestros en clase de inglés, las cuales podrían o no incentivar prácticas interaccionales en los estudiantes.

Su análisis cualitativo de corte etnográfico describe la interacción que ocurre en un grupo de grado noveno conformado por treinta y tres estudiantes (16 hombres, 17 mujeres), quienes fueron observados y entrevistados en seis ocasiones diferentes durante los días martes y viernes. La investigadora encontró que el docente interactuaba con la gran mayoría de los grupos a través de preguntas y respuestas, juegos, conversaciones y canciones. Las actividades realizadas por el docente generaron una actitud positiva frente al aprendizaje del lenguaje ya que se recrearon eventos reales y cotidianos que estimularon el pensamiento crítico de los aprendices. Como resultado, los estudiantes estaban motivados para aprender inglés ya que lo consideraban importante para sus vidas. Como conclusión, se plantea que los docentes deben ser más conscientes del valor que tiene la aplicación y diversificación de diferentes metodologías de la enseñanza, al igual que las técnicas y las actividades para promover la participación activa de los estudiantes. Aunque su estudio encontró deficiencias en el *language classroom* relacionadas con una prevalencia del profesor frente al estudiante y patrones interactivos por medio de pregunta-respuesta, la actitud positiva del docente puede ayudar a disminuir estos agravantes.

Vivanco (2009), profesora titular de la Universidad Politécnica de Madrid, desarrolló una investigación cualitativa sobre el rendimiento comunicativo en las simulaciones en inglés en dos grupos contrastivos: el primero integrado por estudiantes entrenados desde el enfoque integrativo (holístico); el segundo se basaba en una perspectiva más comunicativa de la enseñanza. El investigador analizó dos grupos de estudiantes entre 20 y 23 años del colegio de ingenieros aeronáuticos de Madrid (School of Aeronautical Engineers of Madrid) quienes asistían al curso “Idioma técnico moderno” con las características previamente mencionadas. Los resultados mostraron que los estudiantes que pertenecían al aula comunicativa parecían mucho más seguros de sí mismos; por el contrario, la clase que empleaba el método integrativo no se veía dispuesta a participar en actividades orales. Los estudiantes del aula comunicativa, a diferencia del aula integrativa, tenían un mejor desempeño en las habilidades orales; el segundo grupo era mucho más diestro con respecto al uso de la gramática, un parámetro lingüístico muy importante pero no suficiente para la comunicación.

5. MARCO TEÓRICO

En las últimas décadas, el aprendizaje de lenguas extranjeras se ha abordado desde los parámetros de la enseñanza comunicativa y las concepciones y modelos que derivan de ella, los cuales han venido desplazando los preceptos tradicionales de la educación. Así pues, el enfoque comunicativo implica el reconocimiento de diferentes teorías y conceptos, tales como la competencia comunicativa, la teoría del aprendizaje significativo, la motivación e interacción en el aula, y la alternancia de lenguas extranjeras los cuales están encaminados a fortalecer aspectos comunicativos dentro y por fuera del aula.

El enfoque comunicativo de la enseñanza de Lenguas Extranjeras, implementado en los años 70, involucra la comprensión, producción e interacción que tiene el individuo de L2 basándose principalmente en el significado y no en la forma. Una de sus características principales radica en la prioridad que se le concede al valor comunicacional de los elementos del lenguaje y no al aspecto puramente lingüístico y formal propio de la educación tradicional que enfatiza la enseñanza de estructuras gramaticales y vocabulario. Según Deckert (1989), se presta menos atención al dominio sistemático de los sonidos y estructuras. En cambio, el uso real de la lengua y su utilidad social son la prioridad.

La enseñanza comunicativa recoge en su teoría el Análisis funcional de la lengua propuesto por Halliday (1982), quien le atribuye un significado social, definiéndola como el canal principal por el que se transmiten modelos de vida, por el que el ser aprende a actuar como miembro de una sociedad; también abarca el desarrollo de la Competencia Lingüística planteada por Chomsky (1965), en la cual muestra la lengua como un sistema de reglas que determinan la interpretación de sus muchas palabras; por último, la Competencia Comunicativa enunciada por Hymes (1967), la define como el conjunto de conocimientos lingüísticos implícitos y las habilidades para comunicarse en situaciones reales de manera acertada y apropiada.

Las situaciones propuestas en el aula de clase, ejemplificadas desde actividades tales como juegos de rol, entrevistas, conversaciones y presentaciones, están estrechamente ligadas a un contexto real en donde se puede aplicar lo aprendido de forma significativa. De lo anterior subyace una característica de este enfoque, el interés que despierta en los aprendices. Los estudiantes se pueden ver mucho más motivados ante el reto de aprender a comunicar algo en L2 que usualmente realizan en su lengua materna sin dificultad alguna. Por lo tanto, es conveniente, en términos motivacionales, introducir una temática desde su función y aplicabilidad, más que desde su forma lingüística. En otras palabras, los aprendices se mostrarán más interesados en aprender a hacer algo que tenga relación con su vida o con su entorno, por ejemplo, comentar a sus compañeros lo vivido en las vacaciones pasadas, más que en saber construir una oración gramaticalmente correcta en pasado simple.

No obstante, hay quienes se oponen a ciertas prácticas de este enfoque. Según Byrne (1991), los aprendices usualmente se ven enfrentados a simular roles que nunca desempeñarán en su vida real, lo que resulta poco significativo para el estudiante. Además, algunos lingüistas argumentan que en el aula comunicativa se presentan un sinnúmero de dificultades relacionadas con la disciplina y el manejo grupal, ya que las actividades propuestas crean un ambiente de desobediencia y descontrol. De igual forma, se hace una crítica constante por la exigencia de una personalidad extrovertida por parte del aprendiz, quien se ve forzado a exponerse al público, rezagando a aquellos que no se destacan.

Sin embargo, en el aula comunicativa existe una interacción constante entre los individuos que la conforman lo que beneficia el ambiente de clase y propicia la interiorización significativa de las temáticas. Además, la interacción entre los aprendices edifica los cimientos para desarrollar un aprendizaje cooperativo, el cual crea una interdependencia positiva y una responsabilidad individual y grupal ya que el aprendiz desde su individualidad comparte un objetivo con el equipo y asume un rol determinado dentro de él. Según Casanny (2006), el aprendizaje

cooperativo se fundamenta desde la interacción cara a cara constructiva y esta no se opone al enfoque comunicativo o al enfoque por tareas.

El maestro y el aprendiz desempeñan roles complementarios que posibilitan una dinámica de clase encaminada al fortalecimiento de la competencia comunicativa y priorizan las actividades de producción que evocan aspectos rutinarios y prácticos. El rol del docente, según Littlewood (1996), no está vinculado al término instructor, comúnmente utilizado por los representantes de la escuela tradicional; es más bien un facilitador del aprendizaje, supervisor y coordinador de las actividades propuestas. El maestro no debe ser visto como una figura correctiva, lingüísticamente hablando ya que en el marco de la enseñanza comunicativa, no hay cabida para las correcciones minuciosas de errores en la producción del aprendiz, a menos que éstos afecten directamente la comunicación entre los individuos y perjudiquen la comunicación.

Una de las ventajas de la visión del docente como facilitador y coordinador de clase es que el estudiante puede asumir un rol mucho más activo en el aula ya que es quien realiza, participa y se expone a las actividades propuestas por el maestro. Según Nieto, (2002), investigadora de la Universidad Nacional, el facilitador debe promover la adquisición de L2 en diferentes formas, teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Además, argumenta que el docente debe generar un impacto en los aprendices desde su estilo de enseñanza personal.

Concluye que este desempeña un “multi-rol” en el aula comunicativa ya que es él quien provee y presenta nuevo vocabulario, organiza las actividades, selecciona los materiales, guía a los estudiantes en sus grupos de trabajo, destaca la labor de sus aprendices y diagnostica su proficiencia en la segunda lengua.

Por otro lado, el rol del aprendiz en la enseñanza comunicativa, como se mencionó antes, pareciese acoplarse fácilmente a las actividades planteadas por el docente lo cual se evidencia en su papel creativo, autónomo, activo y expositivo en el momento de liderar proyectos grupales. Este enfoque pretende ver al

educando como un sujeto autónomo y libre, capaz de reconocer su proceso de aprendizaje, por medio del uso de herramientas que le permitan organizar la construcción del conocimiento para contribuir al desarrollo eficaz de la competencia comunicativa, concepto introducido por primera vez por Hymes (1967), quien lo define como el conjunto de conocimientos lingüísticos implícitos y las habilidades para comunicarse en situaciones reales de manera acertada y apropiada. La competencia comunicativa es el conocimiento abstracto de las reglas y regularidades formales, funcionales y discursivas de la lengua, además de destreza o conocimiento procedimental que subyace a tal conocimiento y que puede ser accesible y movilizadora durante situaciones reales de uso. Es decir, es a través de la lengua, el conocimiento implícito de su funcionalidad y la actuación en situaciones comunicacionales contextualizadas que se logra desarrollar la competencia comunicativa.

Dado que se debe plantear una situación contextualizada para lograr desarrollar la competencia comunicativa, las tendencias contemporáneas de la enseñanza de lenguas extranjeras adoptaron una nueva teoría del aprendizaje que, desde un enfoque psicológico, pudiera labrar una hipótesis sobre la adquisición del conocimiento. La teoría del aprendizaje significativo explica cómo un nuevo conocimiento puede ser incorporado a través de un elemento subsumidor (experiencias o ideas previas) que sirve de anclaje para asegurar el discernimiento o comprensión de una nueva temática. Según Novak (2002),

The construction and reconstruction of meanings by learners requires that they actively seek to integrate new knowledge with knowledge already in their cognitive structure. Ausubel's assimilation theory of cognitive learning has been shown to be effective in guiding research and instructional design to facilitate meaningful learning. (p. 548)

La construcción de significado solo existe en el proceso de análisis comparativo que el aprendiz efectúa cuando va a aprender algo que relaciona con un conocimiento previo. Según Moreira (1997), el aprendizaje significativo es el proceso a través del cual un conocimiento nuevo se relaciona de forma no arbitraria con la estructura cognitiva del aprendiz. El significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto.

Dentro de la teoría del aprendizaje significativo se destacan tres visiones que describen el proceso de asimilación del conocimiento: 1) La visión cognitiva clásica, propuesta por Ausebel en la década de los sesenta, que ejemplifica cómo el aprendiz realiza una interacción cognitiva entre el nuevo conocimiento y un elemento subsumidor. 2) La visión Humanista propuesta por Novak (2002, en Moreira 2006), dos décadas después, según la cual el aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva entre pensamientos, sentimientos y acciones que conducen al engrandecimiento humano. Y por último, la visión interaccionista social de Gowin (1981, en Moreira, 2006), ejemplifica una visión Vygotskyana en la cual el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve como una negociación de significados cuyo objetivo es compartir significados acerca de los materiales educativos del currículum.

De igual forma, esta teoría tiene una visión del rol del profesor y del aprendiz. El docente es quien desempeña una función de mediación humana entre el aprendiz y el conocimiento nuevo, es decir, hace a su vez de guía, quien domina los significados en el ámbito de la materia de enseñanza, y de mediador, ya que ofrece una propuesta de temáticas tratadas en clase que fortalecen el aprendizaje captando esos significados.

Es responsabilidad del docente enseñar de diferentes formas los significados identificando qué subsumidores debería poseer el aprendiz y además, debe verificar si el estudiante los asimila. Por otra parte, el aprendiz debe constatar si los significados enseñados por el docente son aceptados por sus conocimientos previos. Se entiende que el alumno, de igual forma que en la enseñanza comunicativa, es un sujeto activo, receptor y descubridor quien posee un bagaje conceptual o experiencial.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, es posible argumentar que un alumno involucra sus conocimientos previos para la incorporación de nuevos saberes y además, asumiendo una posición activa dentro del aula de clase e interactuando

con otros aprendices, podría aprender de forma significativa en el marco del enfoque de la enseñanza comunicativa. Sin embargo, sería conveniente preguntarse por qué el aprendiz se ve motivado a incorporar nuevos conocimientos encaminados a mejorar su desempeño en la producción oral, y si éstos se desarrollan de igual forma ya sea dentro de un contexto interactivo o unidireccional.

La motivación juega un papel importante en la adquisición de una segunda lengua al igual que la personalidad y la empatía del aprendiz. Teniendo en cuenta que los factores de personalidad están entrelazados con los motivacionales, una persona que confíe en sí misma puede verse mucho más motivada y con más probabilidades de aprender significativamente que un sujeto con baja auto-estima, ya que las aptitudes reflejadas en la capacidad para interactuar, intentar y exponerse ante el grupo generan una posibilidad de aprendizaje. Según Brown (1977, en Krashen 1981), la persona con alta auto estima puede dar más de sí mismo, ser más libre y menos inhibido, y por su fortaleza del ego, cometer más errores sin desmotivarse.

La motivación, de acuerdo con Krashen (1981), puede darse de forma integrativa e instrumental. La primera, se define como el deseo de ser reconocido en la comunidad que habla la segunda lengua que se quiere aprender. La pretensión de reconocimiento comunitario favorece el aprendizaje del individuo con motivación integrativa ya que cada conocimiento adquirido está direccionado por un impulso interno de poder desempeñar un rol participativo dentro de una colectividad. El segundo tipo de motivación, es el deseo de alcanzar un nivel de proficiencia en el lenguaje con fines prácticos y utilitarios. Todos los aprendizajes adquiridos por el sujeto tienen como objetivo alcanzar un dominio de la lengua.

La motivación es un aspecto relevante para la enseñanza de L2, ya que identifica el objetivo del proceso de aprendizaje y moviliza un impulso interno que facilita la adquisición de nuevos conocimientos. No obstante, hay otro elemento relevante en la enseñanza comunicativa que también facilita el proceso de aprendizaje y va

de la mano de los factores motivacionales: la interacción dentro del aula comunicativa.

La interacción verbal, vista como un proceso de intercambio de información que dinamiza la comunicación y moviliza elementos de sentido participativo entre los sujetos, es un tema central para el análisis de la producción oral en el aula de clase. Flanders (1970), aborda la interacción desde el contexto pedagógico definiéndola como la conducta verbal interactiva del sujeto en el aula de clase, la cual está determinada por la dinámica docente-alumno. Esta relación de roles facilita la incorporación de nuevos conocimientos por parte del aprendiz y le da la oportunidad al profesor de mostrar un panorama más amplio de lo que pretende transmitir. No obstante, la interacción verbal no solo se presenta entre profesor – aprendiz, sino también entre aprendiz – aprendiz lo cual significa un factor que “crea condiciones favorables para la adquisición de una lengua extranjera ya que empuja a los aprendices a negociar el significado mediante demandas de clarificación, confirmación y repetición.” (p. 1 documento online)

Aquellas demandas de clarificación, confirmación y repetición también se pueden presentar en la relación profesor–aprendiz, aunque de una forma mucho más rígida y rigurosa. Esta última ejerce presión implícita por parte del aprendiz a ser constantemente evaluado o ridiculizado a causa de sus vacíos conceptuales, mientras que en la interacción con pares, se crea una confianza recíproca que fortalece el proceso de aprendizaje.

El aula interactiva propone una serie de actividades para el desarrollo de la habilidad comunicativa a partir de la relación de pares ya mencionada bajo la supervisión del profesor. Según Long (citado por Nunan 1991), las actividades de información complementaria de dos sentidos (*two-way information gap tasks*) contribuyen a la adaptación de elementos lingüísticos conversacionales mucho más que las actividades de un solo sentido (*one-way tasks*). Las primeras propician la interacción entre dos o más individuos por medio de ejercicios que requieren la participación, la habilidad y creatividad de los aprendices para ser completados ya que la información brindada es parcial y requiere de la destreza

del sujeto, en términos comunicacionales, para coincidir en la respuesta correcta y así completar la tarea satisfactoriamente. Las actividades o tareas son el mejor medio para la adquisición de una segunda lengua ya que comprenden la práctica de las habilidades del aprendiz para producir, comprender e interactuar dentro del aula. Los tipos de actividades, según Willis y Willis (2007), varían según el propósito del aula interactiva; entre los más destacados se encuentran la predicción lógica de problemas, encuestas, historias (storytelling), anécdotas, lluvia de ideas, entre otras.

La labor del profesor en el aula interactiva es aquella del facilitador y guía quien se responsabiliza del contenido del área y busca estrategias para la corrección de errores que se presenten tanto en el espacio de clase como por fuera de este. Del mismo modo, acompaña el proceso de aprendizaje de los alumnos implementando estrategias que posibilitan la interacción entre ellos y evalúan constantemente su desempeño en L2. En cuanto al aprendiz, este juega un papel de negociador, participante y miembro activo del grupo. Además, es un individuo autónomo para negociar el contenido del curso, lidera las actividades propuestas en clase y corre riesgos en el momento de exponerse a sus pares. De igual forma

El estudiante debe aprender a derivar problemas e hipótesis, hacer preguntas, buscar información para responder las preguntas y aceptar o rechazar sus hipótesis, también debe evaluar la información, aplicarla para resolver problemas, establecer conclusiones y síntesis y luego expresar sus opiniones y argumentos de forma oral o escrita. (Willis and Willis p. 42)

La interacción verbal entre los participantes activos del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera puede darse ya sea, en la lengua meta o, en algunos casos, en la lengua materna para ahondar en conceptos o garantizar una comprensión total de la temática de estudio. Hay muchos estudios actuales sobre la alternancia de las lenguas durante la interacción en el aula, que han sido partícipes de una revolución teórica frente a lo tradicionalmente propuesto relacionado con una imposición de L2 y la mal vista utilización de L1 en la clase de lengua extranjera. La alternancia consiste en el empleo de dos lenguas durante el espacio de clase con el fin de brindarle una carga significativa a conceptos que no se comprenden en su totalidad en L2. Según la definición de Gumperz (citado por Birello 2005), es

la yuxtaposición dentro del mismo intercambio del discurso de dos sistemas gramaticales diferentes. Esta alternancia no se posiciona por desconocimiento de los sistemas gramaticales sino es una frase de orden aclarativo, en algunos casos, inconsciente con el fin de precisar, contextualizar o de no interferir con la estructura de L2. Las funciones discursivas y comunicativas de las alternancias lingüísticas, de acuerdo con Gumperz (1982), están presentes en el momento de marcar una interjección, repetir algo ya dicho en otra lengua, modificar un mensaje, citar, asignar un interlocutor y para ampliar o destacar un mensaje.

En un ambiente comunicativo y en el marco de la interacción oral en el aprendizaje de una lengua extranjera, existe una variedad de categorías y elementos que se deben tener en cuenta en el momento de proponer y evaluar actividades. La motivación y la participación real, en un plano general, son el resultado de la orientación didáctica de la clase y, en el contexto de las actividades comunicativas, una consecuencia del empleo de dos categorías: Las preguntas genuinas y de muestra.

En la secuencia didáctica trabajada en una clase habitual de lengua, los participantes del aula, es decir, el docente y los estudiantes, son los encargados de evaluar (autoevaluación, co-evaluación) a través de actividades significativas, el nivel de proficiencia en L2. Una de las categorías más usadas en el marco de la educación comunicativa para evaluar, mejorar en la espontaneidad y fluidez en Lengua extranjera, es la pregunta de genuina. Este tipo de preguntas nacen desde la necesidad de conocer una respuesta que dista de la constatación de un aprendizaje de un modelo. Lightbrown (1999) en un análisis de la interacción profesor-estudiante, argumenta que este tipo de preguntas no presupone el conocimiento de la respuesta por parte de los participantes. Preguntar algo tan simple como ¿Cuáles puntos te parecieron importantes? o ¿Cómo te sentiste al hacer la presentación? No limita la respuesta a modelos preestablecidos, como sí lo sería una pregunta cuya respuesta ya se conoce de antemano, y solo se postula para probar el conocimiento del otro. De ahí subyace la gran diferencia entre las

preguntas genuinas y las de muestra, siendo estas últimas solo una constatación del tema aprendido.

6. ENFOQUE METODOLÓGICO

En este apartado presentamos la definición de investigación-acción (IA), sus características y el ciclo adoptado para nuestra propuesta. También exponemos el procedimiento metodológico teniendo en cuenta las fases del ciclo de IA y los métodos de recolección de datos en cada una de ellas.

6.1. La investigación-acción

La investigación acción en el contexto educativo brinda una serie de alternativas para la resolución de un problema determinado por medio de la intervención directa del investigador quien transforma las dinámicas y propuestas del aula de clase. Cohen, Manion y Morrison (2005) citando a Cohen y Manion (1994), la definen como una intervención a pequeña escala de la observación dentro del proceso investigativo.

Lewin (1946 en Kemmis 1980), caracteriza este método como una investigación de espirales continuos que consisten en el análisis, conceptualización, planeación y evaluación de lo que se pretende investigar. Además, destaca su carácter dinámico que implica la intervención directa del investigador. Hult y Lennung (en Cohen, Manion y Morrison 2005), destacaron las bondades de este método, argumentando su carácter práctico, colaborativo, participativo formativo, dialógico, ético, evaluativo y reflexivo:

Dirige hacia la resolución práctica de problemas al igual que la expansión científica del conocimiento. Realza las competencias de los participantes; es colaborativa. [...] utiliza retroalimentación de datos en un proceso cíclico continuo. Busca comprender situaciones sociales particulares complejas [...] (p. 228)

El proceso investigativo en el contexto educativo implica la transformación de un conflicto o problemática entre los aprendices y el docente lo cual genera el aprendizaje sobre un tema y logra mejorar, a través de la observación y una propuesta de actividades, las prácticas metodológicas.

Una de las ventajas para la formación docente es su carácter práctico que implica no solo la acumulación de conocimiento, como es el caso de la investigación convencional, sino también una intervención por parte del investigador. Sandín (2003), plantea que la IA se justifica porque busca contribuir a la mejora de la práctica siendo éste un elemento característico que lo diferencia de la investigación convencional. Además, argumenta que el conocimiento dentro de este método investigativo está estrechamente ligado a la práctica.

Se han propuesto diversas formas de abordar este proceso. Sin embargo el modelo de Kurt Lewin citado por Sandín (2003) , una espiral de ciclos constituido por cuatro etapas, parece ser el ejemplo más citado entre los investigadores. Cada una de las etapas conduce a la resolución de una problemática. La primera es la fase de diagnóstico de la situación problema; la segunda, es la formulación de estrategias para resolver la problemática; la tercera, es la práctica y evaluación de las estrategias de acción; y por último, el direccionamiento del resultado hacia una nueva aclaración y diagnóstico de la situación problemática, lo cual inicia la espiral de reflexión y acción. (Sandín 2003)

Por su parte, Sandín (2003) propone un ciclo, resultado de una compilación de las propuestas de Bartolomé (1997), Elliot (1993), Kemmis y McTaggart (1988) y Pérez Serrano (1990) y retomando las etapas fundamentales de Lewin. En su propuesta, enuncia cuatro actividades implicadas en el ciclo investigativo. Inicia con la identificación de una preocupación temática y planteamiento del problema, con el fin de reconocer aquellas situaciones problemáticas que se pretenden transformar. El descubrimiento del problema puede surgir de la indagación reflexiva, la observación sistemática, entrevistas, informes o documentos en los cuales se ofrezca una perspectiva de una dinámica grupal. El ciclo continúa con una estrategia de actuación o un plan de acción organizado que contiene un enunciado revisado de la idea general, los factores que se pretenden modificar, y un enunciado de las negociaciones realizadas antes de iniciar la acción. Como tercera etapa, se plantea una acción controlada por el plan, en otras palabras, se desarrolla el plan y se recogen datos sobre su puesta en práctica. Por último, se

propone una reflexión e interpretación de resultados en la cual se contrasta lo planeado y lo conseguido. Además, analizan los cambios experimentados en el grupo y se brinda un informe de investigación.

La IA aplicada al contexto educativo brinda grandes oportunidades para la identificación, reconocimiento y análisis de la problemática presentada en el aula de clases. Además, su carácter práctico y cooperativo facilita la intervención por parte del investigador quien logra comprender la realidad del grupo investigado y propone una dinámica alternativa que transforme positivamente la problemática del aula de clases.

6.2 Procedimiento

Para el desarrollo de la presente investigación se siguió el modelo de Kemmis y McTaggart(1988) de cuatro etapas que presentamos a continuación. Cabe anotar que la investigación se articuló con la práctica docente que hace parte de los trabajos que se hacen en el último año de Licenciatura.

6.2.1. Etapa de diagnóstico del problema

En la primera etapa se hizo el diagnóstico del problema para elaborar una hipótesis con la cual se desarrolló el marco del proyecto y las posibles propuestas o alternativas. Esta etapa de diagnóstico inició en agosto de 2012 y se extendió hasta diciembre del mismo año. Se hicieron siete observaciones de clase cuyos datos fueron recogidos por medio de registros narrativos. Se hizo el análisis de los registros recogidos que permitió confirmar la hipótesis inicial. (Ver anexo número 1 como ejemplo de registro de observación).

6.2.2. Etapa de planeación de la propuesta

Paralelo a las observaciones de clase se recolectó información sobre el contexto educativo que abarcaba desde la misión y visión de la institución hasta el plan de área y las unidades a desarrollar en el grado décimo.

En esta etapa se hizo una propuesta de actividades basadas en el plan de periodo y de aula de grado décimo del Colegio Berchmans. Estos documentos son guías de trabajo que proponen temas y logros para ser alcanzados en los tres periodos académicos del año lectivo. También se tuvo en cuenta el problema diagnosticado para tratar de incorporar actividades encaminadas a resolver el problema. Esta etapa tuvo lugar entre el final del año 2012 y comienzos del año 2013. El propósito de la propuesta didáctica es involucrar a los estudiantes en actividades que promuevan la comunicación genuina en L2, y así mejorar sus niveles de comprensión y producción. Para lograr este objetivo, las actividades fueron pensadas en el marco de la enseñanza comunicativa y el aprendizaje basado en tareas buscando siempre la participación espontánea sobre temas significativos.

Cada una de las planeaciones fue producto de un análisis previo puesto en consideración de la tutora de grado y del investigador.

6.2.3. Etapa de intervención

Se realizaron siete intervenciones de clase que iniciaron en el mes de febrero de 2013 hasta abril del mismo año. La propuesta de actividades fue implementada tanto por el investigador como por la profesora DarkaDekovic, responsable de la mitad de grado décimo. En esta etapa se hicieron también registros de observación y breves sesiones de evaluación con los estudiantes, al final de la clase.

6.2.4. Etapa de evaluación

Esta etapa fue paralela a la fase de intervención. Se analizaron los registros de las clases observadas y con base en este análisis se introdujeron cambios en la propuesta inicial a medida que se avanzaba en la implementación. Al final del semestre, en el mes de mayo se administró una encuesta al grupo para recoger la percepción de los estudiantes sobre la propuesta.

7. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.

7.1 DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN

El colegio Berchmans es una institución privada de carácter mixto, en proceso de bilingüismo (iniciado hace dos años), perteneciente a la Compañía de Jesús. Fue fundado el 2 de octubre de 1933 por Jesuitas. El colegio está afiliado a ACODESI (Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia), red de 10 colegios de la Provincia Colombiana de la Compañía de Jesús y a CONACED (confederación Nacional Católica de Educación). Está ubicado en la zona sur de Cali, carrera 120A No. 16 – 86, El Retiro, Pance, comuna 22.

El colegio está integrado por mil setecientos once estudiantes distribuidos así: preescolar 282, de los cuales 137 son mujeres y 145 hombres. Básica primaria con un total de 665 estudiantes, 384 hombres y 281 mujeres. Básica secundaria y educación media con una población de 764 estudiantes, de los cuales 434 hombres y 330 mujeres. (Datos tomados de los Formularios DANE C-600 A y C-600 B Abril 13 de 2012). Recibió el certificado de la norma ISO 9001:2000 de ICONTEC y su renovación en el año 2009.

La institución tiene 18.013 metros cuadrados de área construida, acondicionada para responder a las necesidades de los estudiantes de preescolar, primaria y bachillerato. Tiene un promedio de setenta aulas de clase y veintiocho aulas especializadas de música, estética, artes y danzas.

Todos los grados del Colegio tienen cuatro salones de clase, cada uno equipado con un computador con Internet, dos parlantes y un proyector. También hay un salón extra en cada sección de grados para la clase de inglés. Además, como estrategia para la enseñanza de esta lengua extranjera, se acondicionaron dos salas de cómputo, cada una con un promedio de dieciséis computadores con Internet y programas interactivos. Para las reuniones generales y eucaristías, el colegio dispone de una capilla auditorio, un auditorio y un coliseo. Asimismo

cuenta con una cancha de fútbolsemi-profesional, más de cuatro canchas de voleibol y baloncesto, una piscina y dos cafeterías.

Los estudiantes, docentes, Jesuitas, administrativos y contratistas forman la comunidad Berchmans y juntos suman más de mil ochocientas personas. El cuerpo docente de la sección de bachillerato y primaria lo conforma alrededor de ochenta personas, maestros y maestras de diferentes áreas del conocimiento quienes asumen cargos de coordinación de área y grado, acompañamiento titular y monitorías, entre otros.

Actualmente hay doce docentes de inglés en la sección de bachillerato. Se realiza un trabajo por “binas” en cada uno de los grados que comprenden desde sexto hasta once. La gran mayoría de maestros son licenciados en lengua extranjera; no obstante, algunos cuentan con certificado de enseñanza de lenguas y una minoría están culminando sus estudios superiores.

Visión

En el año **2015** el **COLEGIO BERCHMANS (2012)** será reconocido por contar con una Propuesta Educativa Ignaciana comprometida con la dignificación del ser humano, el cuidado ambiental y la construcción de un mejor país.

Misión

Comunidad educativa inspirada en la Espiritualidad Ignaciana, enviada a evangelizar mediante la Propuesta Educativa de la Compañía de Jesús.

Busca contribuir a la formación de hombres y mujeres con excelencia integral, capaces de un compromiso personal y comunitario para que aporten en la transformación de la región y del país.

Valores corporativos

Para los colegios de la compañía de Jesús, los principios Ignacianos parten de la espiritualidad, el respeto por el otro, la compasión, el discernimiento, la

responsabilidad y la justicia social. Todas las anteriores características forman los cimientos de la educación personalizada la cual es la propuesta educativa del colegio. Como primer punto, La Ignacianidad se vivencia desde la vida misma, la oración y el trabajo. Esta concepción basa la toma de decisiones en el discernimiento y busca enriquecer la espiritualidad del cuerpo apostólico. La dignidad de la persona y el respeto promueve la importancia de reconocer en los demás una humanidad que se debe valorar como la vida misma. Como siguiente punto, la solidaridad es incentivada entre los miembros de la comunidad educativa por medio de acciones concretas, manifestando sensibilidad frente a situaciones de calamidad; de igual forma, hay un lugar importante en la comunidad para estimular las acciones honestas que buscan formar seres éticos con un amplio sentido social. El Magis Ignaciano, ser más para servir mejor, es un compromiso permanente con la excelencia integral y fomenta un ambiente de solidaridad y responsabilidad por la comunidad. Por último, la paz y justicia social son puntos clave para el reconocimiento y transformación de las problemáticas sociales.

Objetivos de calidad

La institución tiene como objetivo formar integralmente a través de la propuesta educativa; ser excelente en el ámbito académico empleando una didáctica personalizada; satisfacer al beneficiario externo para afianzar su fidelidad con la propuesta educativa.

Objetivos ambientales

La propuesta ambiental del colegio Berchmans busca incentivar el cuidado y la protección del medio ambiente por parte de los estudiantes, profesores, personal administrativo y de servicios. De igual forma, propende por la disminución del consumo de los recursos naturales y la generación de residuos sólidos por medio del manejo y separación de las basuras.

7.2. Áreas de trabajo

La sección de bachillerato del colegio Berchmans está dividida en seis grados comprendidos desde grado sexto hasta once. Cada uno tiene cuatro cursos: A, B, C y D, con un promedio de treinta estudiantes por salón. Además, los grados lo conforman alrededor de siete maestros fijos y ocho rotativos quienes, en algunos casos, cumplen funciones de coordinadores de área y grado, acompañantes titulares y monitores.

En la sección de bachillerato hay más de diecisiete áreas independientes tales como, inglés, matemáticas, química, física, tecnología e informática, sociales, biología, Educación religiosa, artística, filosofía, educación física. Cada una emplea instrumentos pedagógicos personalizados que propenden para la formación integral de los estudiantes. La programación general del área, la planeación periódica, clase comunitaria, proyectos de aprendizaje, dinámicas para el trabajo en grupos y problemas significativos, son solo algunos de los tipos de instrumentos pedagógicos.

El colegio Berchmans cuenta con un proyecto educativo institucional concebido, según el abstract del PEI (2011-2012), como una “guía que orienta la acción formativa de la institución escolar; tiene presente las condiciones generales del contexto social, económico y cultural; expresa los aspectos de la marcha diaria de la Institución” (pag.2).

Este documento contiene el contexto del Colegio, sus principios, fundamentos, plan de mejoramiento y los diferentes macro procesos de gestión, entre otros.

Enfoque del colegio Berchmans (2012)

La filosofía y los fundamentos pedagógicos del colegio Berchmans se basan en el personalismo, la visión ignaciana, el enfoque personalizado, el constructivismo y el modelo pedagógico propio de la compañía de Jesús. Por medio de esta propuesta metodológica se busca desarrollar las potencialidades del individuo en relación a sus posibilidades y de esta forma, crear un vínculo entre el educador, el estudiante y el objeto de conocimiento

El paradigma pedagógico ignaciano es un modelo de enseñanza de la visión ignaciana del mundo, del hombre y de Dios, el cual vehicula los valores propios de la educación jesuítica, centrando su propósito en la relación del maestro y el estudiante y en el acompañamiento personal y grupal. Según este paradigma, la formación integral se aplica por medio de cinco momentos (pág. 10): **1)** La contextualización, **2)** La experiencia, **3)** La reflexión, **4)** La acción y **5)** La evaluación.

El paradigma pedagógico ignaciano se fundamenta en las dimensiones del ser humano, el cual tiene características éticas, espirituales, cognitivas, comunicativas, socio políticas y estéticas, entre otras. La primera de estas dimensiones se basa en la capacidad de tomar decisiones libres, responsables y autónomas. La espiritualidad se forma desde el compromiso cristiano al estilo de Ignacio de Loyola. Como tercer punto, la dimensión cognitiva se entiende como la capacidad de comprender y aplicar creativamente los saberes en la interacción consigo mismo, los demás y el entorno. Así mismo, por medio de la dimensión comunicativa, el estudiante es capaz de interactuar significativamente e interpretar mensajes con sentido crítico. Las dimensiones afectiva y estética tienen en común la capacidad de expresar, en su orden, amor en las relaciones interpersonales y la sensibilidad para apreciar y transformar el entorno. De igual forma, la propuesta abarca la dimensión corporal desde la expresión y el desarrollo armónico de la corporalidad. Y como último punto, la dimensión socio-política que posibilita pensarse en términos del compromiso solidario y comunitario para la construcción de una sociedad más justa y participativa.

Como complemento a este paradigma, el enfoque personalizado, adoptado por la compañía de Jesús, propende por el reconocimiento de la singularidad del individuo y de su carácter social. Además, busca la libertad, autonomía, creatividad, convivencia y la trascendencia del ser.

Por otro lado, el colegio Berchmans también adopta los parámetros del constructivismo como una manera de concebir el proceso del aprendizaje de la persona. Este enfoque se cimienta en la construcción de conocimiento con base en los pre-saberes de las personas y su interacción con el medio y los demás.

8. RESULTADOS

En este apartado presentamos los resultados del análisis en las diferentes fases del proceso investigativo.

El grupo objeto de investigación fue el grupo de grado décimo D que cuenta con treinta estudiantes, catorce mujeres y dieciséis hombres. Como ya se ha mencionado, durante la clase de inglés, el grupo se divide en dos y cada subgrupo está a cargo de un docente que trabaja en bina con el colega asignado. Los alumnos están en un rango de edad entre los quince y dieciséis años. El grupo investigado tiene quince estudiantes, ocho mujeres y siete hombres cuyo nivel de inglés se cataloga como heterogéneo ya que es posible encontrar estudiantes, según la escala del ALTE, con nivel B1, B1 transitivo y B2.

8.1. Resultados de la fase de diagnóstico

En esta fase se detectó en un primer momento que la participación de los estudiantes en clase y la interacción entre ellos eran muy bajas. El propósito en esta etapa fue identificar los factores que no favorecían la interacción en clase. Se planteó como hipótesis que la poca interacción podría deberse al tipo de actividades propuestas. Se procedió a hacer un periodo de observación de las clases (septiembre a noviembre 2012). Durante el periodo observado, el comportamiento del grupo se caracterizó por su poca participación, pasividad y apatía hacia la mayoría de las actividades propuestas. En varias ocasiones el docente recurrió a llamados de atención para motivar a los estudiantes a participar, tal como se muestra en los siguientes fragmentos de observación:

Los estudiantes están silenciosos, todos ubicados en sus puestos. Hay poca participación. En un par de ocasiones llamé la atención a algunos estudiantes porque me interrumpían mientras hablaba. Les aclaro que el llamado de atención esta vez es verbal, y luego será ya una “nota escolar”. (Registro #1 18/092012)

“Who can help me read the objective, please? One volunteer? One volunteer?” – ninguno de los estudiantes decide hacerlo por lo que el profesor señala a un estudiante. “We are doing

different things here, we're learning how to describe a person, and also to comprehend a chapter from "American crime stories." (Registro # 4, 17/10/2012)

Un análisis de las actividades registradas permitió detectar que éstas no promovían el habla genuina en los participantes sino la repetición de textos cortos que no permitían una comunicación real entre ellos. El siguiente fragmento nos muestra que el objetivo de la clase gira en torno a la presentación de la biografía de los autores del libro "American crime stories":

"To present the authors from American crime stories, and that's something we need to finish today." (Registro # 3, 03/10/2012).

De igual forma, las clases en esta etapa se caracterizaron por tener una interacción de tipo unidireccional en la cual el profesor pregunta y los estudiantes responden; las actividades están dirigidas a la habilidad de comprensión literal de un texto que luego se articula con la habilidad de expresión oral pues los estudiantes deben dar cuenta de lo leído en los textos. Una vez dadas las instrucciones, los alumnos empiezan a interactuar en lengua materna, lo que demuestra su tendencia a desligar la práctica de la lengua extranjera de las actividades no formales que no representaran resultados cualitativos en un proceso.

A partir de la fase de observación también se puede concluir que gran parte de los ejercicios y actividades que se proponen tienen como objetivo principal la práctica de aspectos lingüísticos que no posibilitan la interacción ni el habla genuina en los aprendices.

El siguiente registro, es la observación del día 26 de septiembre de 2012 en el cual se evidenció lo mencionado anteriormente:

"Les pido que mientras hacemos la corrección, pongan un tick a las respuestas correctas, y una 'x' a las incorrectas y que al lado de estas escriban la corrección con un color diferente. Empiezo a entregar los exámenes. Algunos estudiantes hablan en español mientras reparto sus evaluaciones.

Les digo, “I need one volunteer who helps me read” nadie levanta la mano. Señalo a un estudiante.

Es un quiz de comprensión oral. La primera parte es un ejercicio de completar en los espacios en blanco. El estudiante dice la primera respuesta, escribo la palabra en el tablero. Otra estudiante me ayuda a leer las siguientes respuestas. El siguiente punto es de selección múltiple. Leo unos enunciados con palabras y expresiones claves, ellos deben decir cual opción A, B or C es el sinónimo. E.g. she’s a Little peckish.”(Registro #2, 26/09/2012)

No obstante, los estudiantes también demostraron un alto grado de participación en algunas clases. Aunque eran momentos efímeros que no representaron una constante, su actitud y disposición fortalecieron la dinámica de clase. La participación de los estudiantes puede deberse a que las actividades propuestas tenían una posible valoración cuantitativa. Este agente externo creó la necesidad de una participación masiva en el aula. Un ejemplo de ello es un fragmento de la observación siguiente:

“Why was Martin Luther King recognized?

Un estudiante toma la palabra “Because he fight for equality between white and black people” Repito lo que el dijo: Because he FOUGHT for equality between white and black people.”

“Les pregunto: “to begin with, what do you think heroism is?

Un estudiante dice en voz baja:

A person who does important stuff and unique things” (Registro # 7, 28/11/2012)

8.2. Resultados de la evaluación de la propuesta

En la fase de intervención se optó por proponer un mayor número de actividades orientadas al desarrollo de la habilidad oral y promover la interacción entre los estudiantes a través de debates, dramatizaciones, narración de anécdotas y experiencias personales, evaluación de pares, etc. Las actividades desarrolladas en la intervención de clase, proponían la participación activa de los estudiantes,

involucrándolos en su propio proceso de aprendizaje. Así, la dinámica transcurrió de tal forma que los participantes tuvieron la oportunidad de evaluar su propio desempeño, haciendo preguntas de comprensión a sus compañeros y complementando la exposición presentada. El siguiente ejemplo de la observación muestra claramente la actividad y una presentación de un participante:

"The idea is that I'm going to choose one of the groups randomly so they start the play. At the end of it, each group must ask some questions to the public regarding your chapter. Remember that I'm giving points to all the ones who participate.

Llegó el momento y les pregunté si algún grupo quería salir de primero de forma voluntaria.

Uno de los estudiantes dijo: "teacher, you said you were going to choose the group randomly." – y le respondí: "yes, of course. But it is always better to volunteer." Uno de los grupos decidió salir de primero e hizo su presentación. Al final de cada obra, los actores y actrices hacían preguntas acerca de su dramatización."

"El siguiente grupo realizó su presentación y al final de la obra hizo una pregunta: "Why did Odysseus decide to be tied up to the mast? Gran parte del público levantó la mano. Uno de los estudiantes respondió: "Because of the Sirens." – Le pedí que ampliara su respuesta- continuó diciendo: "He wanted to hear them singing" - Le dije, "excellent." (Registro #8, 02/2013)

A diferencia de las clases observadas en la primera etapa, la intervención registrada en la segunda fase demostró que los estudiantes se involucraron más con la actividad y mostraron un gran interés de participar. Aunque al principio de la clase los estudiantes participaron activamente al comentarles que se les otorgaría puntos para la asignatura, aquellos que ya los habían obtenido aún hacían intervenciones y aclaraciones.

Uno de los grupos decidió salir de primero e hizo su presentación. Al final de cada obra, los actores y actrices hacían preguntas acerca de su dramatización. El público opinaba frecuentemente. Una estudiante levantó su mano y adivinó el número y nombre del capítulo del libro. Al final de su intervención me dijo en voz baja: Teacher, did I get the point? (Registro # 8, 02/2013)

Otro punto a destacar de la intervención es la posibilidad que tuvieron los estudiantes de fortalecer el habla genuina. De esta forma, se garantizó un gran avance en la espontaneidad al comunicarse y una mejoría significativa en el

ambiente de clase. La propuesta anterior, propia del enfoque comunicativo, le da prioridad al valor comunicacional de los elementos del lenguaje y no al aspecto puramente lingüístico y formal propio de la educación tradicional. El siguiente registro de observación evidencia esta dinámica:

Al final de la clase, a propósito del texto que acabaron de ver, se les propuso a los estudiantes hablar sobre situaciones extrañas (awkward situations) que les hubiera ocurrido. Un estudiante dijo: two years ago I was in the airport of the USA I'm too tired because the last day I got to sleep at 1 am and I need to get up at 2 so I only sleep lie one hour so when I got the... le corregí diciendo "when I went" continuo su historia. So when I went to the plane ahh how do you say azafata? – le dije eh hh stewardess- the woman in the plane touched me if I want some... le pregunté "touch me?" todos se rieron- continuó she wake me- lo interumpí diciendo she woke me up- ok, and I was covered mmm how do you say babas? – saliva- well, she asked me if I needed mmm how do you say servilletas? – le pregunté a los estudiantes- how do you say servilletas? Unos cuantos dijeron en coro: napkins." (Registro #10, 28/02/2012)

Uno de los materiales más utilizados para la evaluación de las clases o la evaluación de la producción oral o escrita por parte de pares fue la rúbrica. Este criterio de evaluación fortaleció la dinámica de clases ya que les brindó a los participantes la oportunidad de revisar su propio proceso y el de sus compañeros. Por ejemplo, en una de las actividades se proponía la revisión exhaustiva de un ejercicio de escritura trabajado en sesiones pasadas. Así pues, los estudiantes corregían el escrito de sus compañeros y hacían una pequeña intervención en la que comentaban los aspectos positivos o por mejorar de su propio trabajo o el del evaluado. Durante esta clase se generaron discrepancias que se dilucidaron en la puesta común que coordinó el maestro. Aquí se develó el rol del docente, que en palabras de Littlewood (1996), lo hace un facilitador del aprendizaje, supervisor y coordinador de las actividades propuestas. Gracias a estas características del profesor, según el autor, el aprendiz puede asumir un rol mucho más activo en el aula. A continuación, se presenta un fragmento de un registro de clase:

"To evaluate your partner's writing production through a rubric." Les pregunté si sabían qué era un "rubric."

Teacher, I don't agree with you! I think we can add new topics in a paragraph, it does not matter if you didn't mention them in the introduction" le respondí que sí era necesario que los temas que se desarrollan en el cuerpo del ensayo tuvieran que ser coherentes con los temas expuestos en la introducción. La estudiante replicó: "No, teacher. But the topic has to do with the main topic of the introduction" ante esto respondí, " the topic it is proposed is too

general, and although we can relate it with the main topic of the introduction, you are developing a new category that is taking you far away from the main objective of the essay” (Registro # 9, 28/02/2013)

En todas las intervenciones de clase se plantearon dinámicas que facilitaron la interacción aprendiz docente y aprendiz-aprendiz. En varios momentos los estudiantes lograron generar un aprendizaje significativo de lo aprendido por medio de la inclusión de ejercicios que relacionaban el tema de clase con su vida cotidiana. Además, se crearon escenarios “naturales” dentro del aula para las puestas en común, momentos en los cuales los estudiantes brindaban su opinión con el fin de participar y de ser escuchados, sin necesidad de tener una recompensa en términos de evaluación cuantitativa. Este último punto coincide con la conclusión de la investigación de Tenorio (2002), quien formula una serie de actividades que promueven el uso de la habilidad oral. En su reflexión sobre la enseñanza del inglés, argumenta que los enfoques de los colegios monolingües de Colombia se centran en la forma lingüística gramatical y no el uso de la lengua en la cotidianidad. En el siguiente apartado se propone una actividad que fortalece la interacción entre los estudiantes y vincula sus experiencias al aula.

“Una vez termina la contextualización, les digo que en la siguiente actividad compartiremos con un compañero nuestra ciudad o lugar favorito. Les aclaré que debíamos dar información detallada al respecto. Luego, cada uno de los estudiantes reportaría lo que le dijo la pareja y trataría de parafrasear toda la experiencia que le comentó. Les di diez minutos para que ambos compartieran su información. Los estudiantes trabajan en la actividad. Mientras tanto, paso por los puestos para supervisar lo que hacen.

Una estudiante inicia: the place that I’m going to talk about is Cancun, it’s located in Mexico. She likes the pyramids and the landscapes. (incomprehensible) it’s a place of development (pronuncia la palabra haciendo énfasis en la vocal “o”) corrijo la acentuación repitiendo la palabra con el acento en la segunda letra “e”. la estudiante la repite. Le toca el turno a otro estudiante: “Canada is a continent located in the north” le interrumpo diciendo “a continent?” corrige diciendo “a country located in the north of the american continent. It has many flora, it have rivers, island (pronuncia la letras “s” pero luego la corrige repitiendo toda la palabra) the language is mostly American English and French” – le digo “Canadian English” –

Otros estudiantes participan. (Registro # 11, 18/03/2013)

En otro momento de clase, se utilizó el vocabulario “reciclado” de sesiones pasadas para fortalecer el uso genuino de la lengua extranjera por medio de un ejercicio de repaso. El ejercicio consistía en utilizar una de las palabras que el profesor le mostraba al estudiante, para inventarse una historia. En el siguiente turno, a otro estudiante se le mostraba una palabra diferente pero debía seguir con el mismo contexto de la historia que se inventó el primer participante. En la dinámica anterior se practicó la espontaneidad y naturalidad del uso del inglés, al igual que el dominio del vocabulario presentado en clases anteriores.

“Luego, terminan esta actividad e inician otra en la que deben contar una historia con una palabra del vocabulario trabajado. Una estudiante comienza la historia diciendo:

“Do you want to have a beautiful color and you can’t (incomprehensible) and the cloud is in the sky {...} I mean, I want to have a beautiful color for my boyfriend but I don’t have any color because the cloud is there. I’m still in the floor and I don’t have any color. If I want to sleep, I love the clouds because oh my God {...} so my boyfriend will see me ugly, today we will have a month”

La siguiente estudiante continua la misma historia:

“She has to go to the river maybe to have a good time with her boyfriend that they have a month and they are going to have a great day together there. And maybe she can have that color that she wants because there are a lot of space without clouds, without trees, without anything”(Registro # 12, 21/03/2013)

La participación de los estudiantes no se limitó al desarrollo de las actividades. También fueron partícipes de la evaluación de su propio proceso y de las actividades implementadas en la etapa de intervención. De igual forma, destacaron la dinámica empleada en esta fase y la compararon con la propuesta anterior, reconociendo un gran avance en el dominio de la lengua en términos de la fluidez, espontaneidad y pronunciación.

“I think this helps a lot with the fluency and also you learn, because you are implementing the vocabulary in things. I think you learn more when you are playing than when you are writing and writing and writing.”

Otro estudiante continua la idea diciendo: “ talking about what she said, mm the best way to learn is also writing but the main way is to (incomprehensible) when speaking, that’s when you really learn” (Registro #12 21/03/2013)

La interacción entre aprendices, según Flanders (1970), facilita la incorporación de nuevos conocimientos y los moviliza a negociar el significado mediante demandas de clarificación, confirmación y repetición. Este tipo de interacción estuvo presente en las intervenciones de clase por medio de dinámicas en las cuales los estudiantes compartieron experiencias y dieron su punto de vista acerca de las actividades, lo cual generó un ambiente de clase agradable, afable, desligado de la presión por alcanzar una valoración numérica. La interacción, junto con la motivación que esta generó fueron aspectos que favorecieron la comunicación entre los aprendices y fueron reconocidos por ellos mismos.

“Una estudiante dijo « I really liked it teacher » le pregunté : « why did you like it ? » y respondió- «because we are doing something new, we are interacting » varios estudiantes dijeron : « yes, teacher, yes. Very good activity » Registro # 8 14/02/2013)

8.2.1. Percepción de los estudiantes sobre la propuesta de intervención

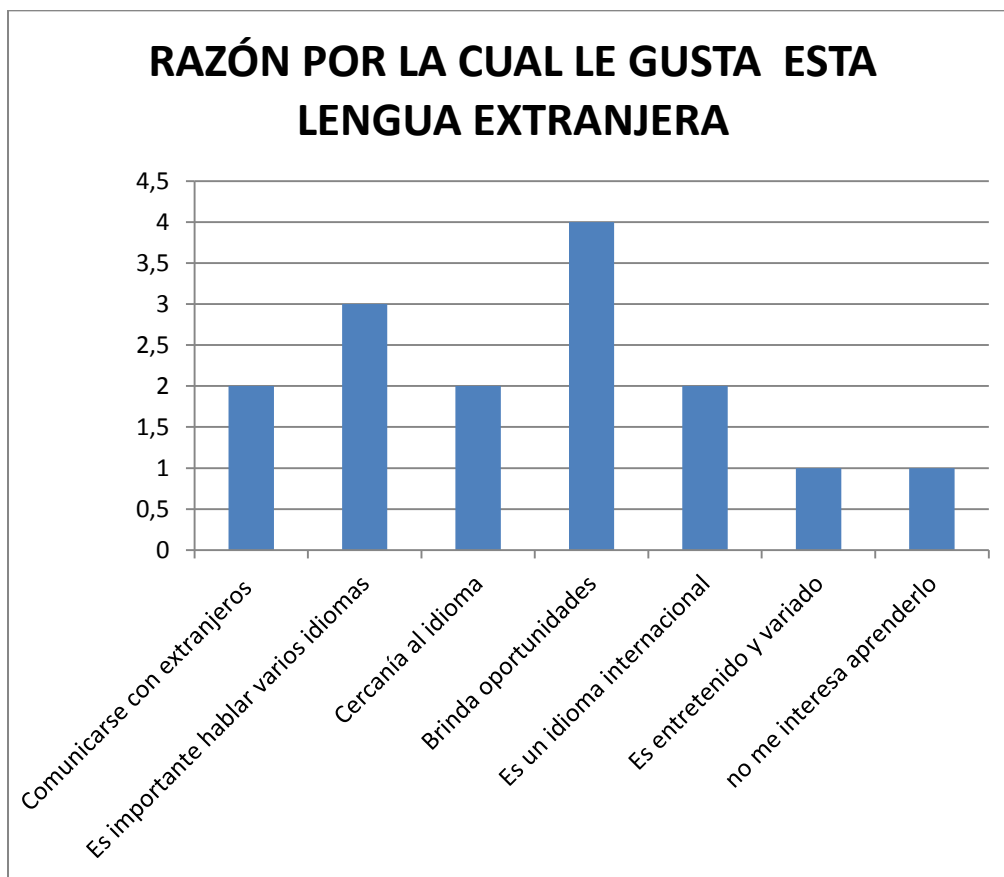
Los estudiantes de 10D fueron encuestados con el fin de conocer su percepción acerca de las actividades realizadas, los materiales utilizados y su propio desempeño en la expresión oral.



Gráfica 1. Gusto por la lengua inglesa por parte de los estudiantes.

Una de las preguntas de la encuesta buscaba saber si a los estudiantes les gustaba la lengua que estaban estudiando. Solo uno de los quince encuestados

expresó que no le gustaba el inglés. Vemos entonces que hay una disposición positiva hacia la lengua extranjera.

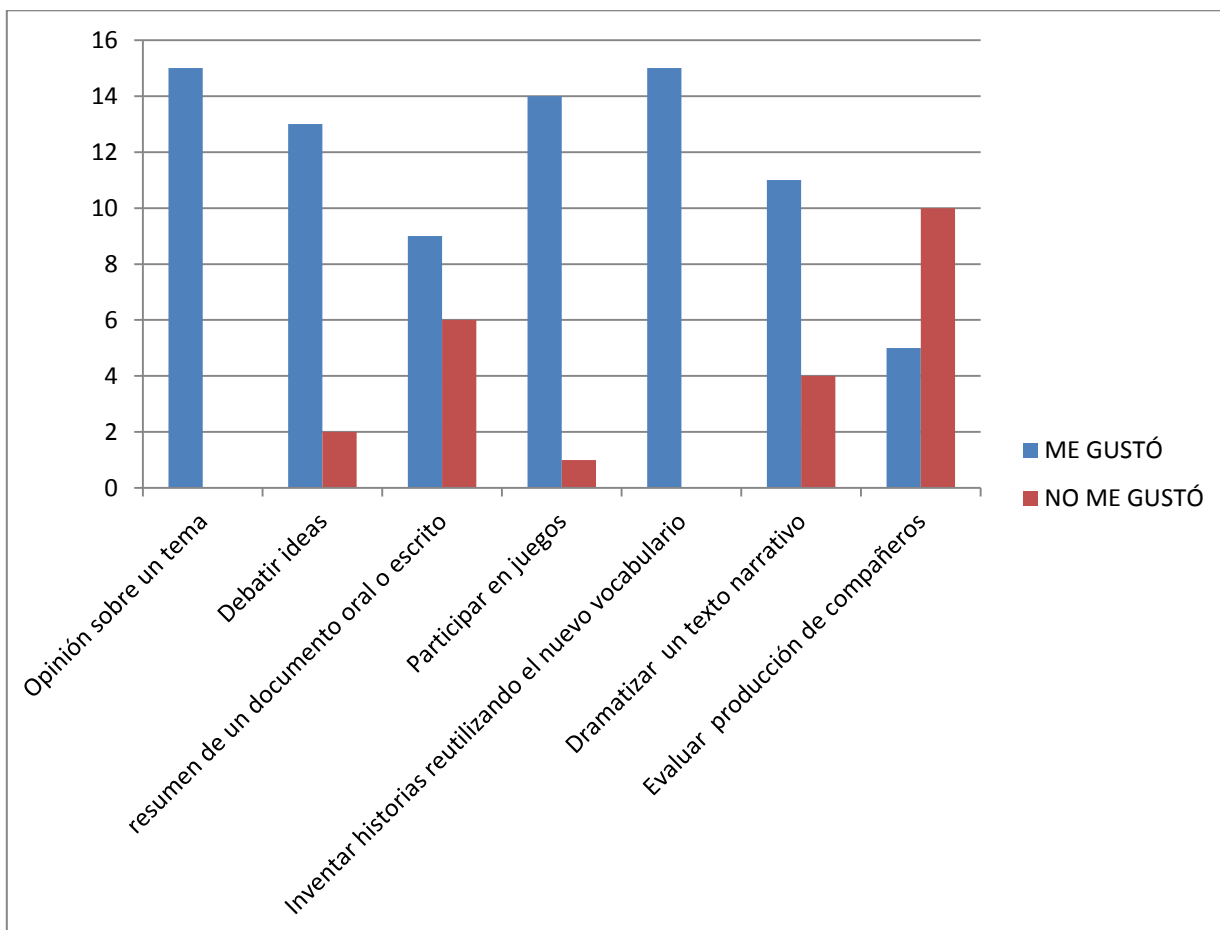


Gráfica 2 Razones por las cuales los aprendices aceptan esta lengua extranjera.

La línea vertical muestra el número de estudiantes que opinaron acerca de los criterios registrados en la línea horizontal. Como se puede apreciar en la gráfica, hay una motivación instrumental ligada al aprendizaje de la lengua extranjera. El inglés es visto como lengua de prestigio y oportunidades. La mayoría de los encuestados argumentaron que el idioma inglés les podría brindar oportunidades laborales en un futuro, ya que lo identifican como un lenguaje universal. Otro gran porcentaje de estudiantes destacan la importancia de hablar varios idiomas o la posibilidad de interactuar con hablantes de la lengua.

Con respecto a las actividades de clase, según los resultados de la encuesta, los estudiantes manifiestan que mejoraron su desempeño en la expresión oral e

identificaron los momentos en los que emplearon el habla genuina durante clase de inglés. A continuación se presenta de manera más detallada la percepción de los estudiantes al respecto:



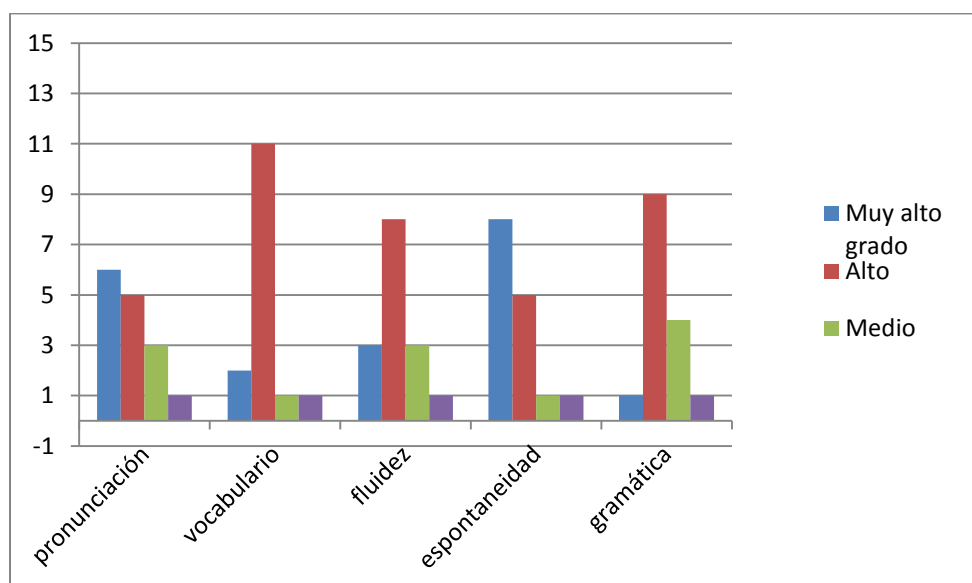
Gráfica 3. Percepción de los estudiantes sobre las actividades propuestas.

El gráfico anterior permite ver que en general los estudiantes se sintieron a gusto con las actividades propuestas en la fase de intervención. El 100% de los encuestados manifiesta su gusto por actividades como “Inventar historias reutilizando vocabulario” y “dar la opinión sobre un tema”. Le sigue “la participación en juegos” y el “debate de ideas” y en su orden, “la dramatización de un texto”. Los porcentajes más bajos corresponden a actividades como resumir un texto oral y escrito” y evaluar la producción de los compañeros.



Gráfica 4. Opiniones de los estudiantes sobre las actividades

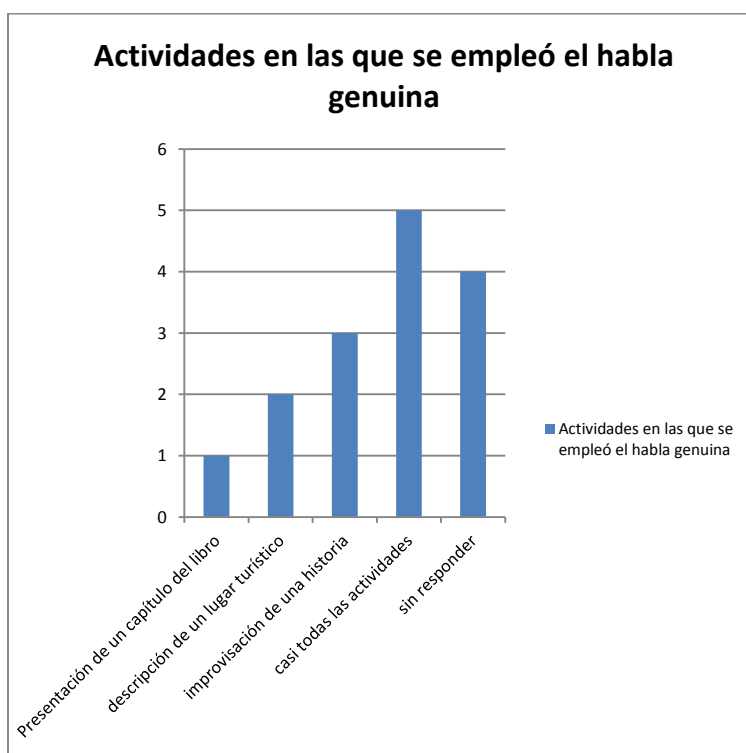
Una de las razones más contundentes, como se puede ver en la gráfica 4, fue la realización de actividades dinámicas que propiciaron la interacción y no la evaluación de la forma lingüística. De igual forma, un gran porcentaje de estudiantes resaltó el énfasis en la parte oral, lo cual hizo de la actividad un momento más comunicativo. En conclusión, los estudiantes tienen más afinidad con actividades que involucren el dinamismo, la interacción y creatividad.



Gráfica 5. Percepción sobre el desempeño en la lengua

Con respecto a la percepción de los estudiantes sobre su desempeño en la lengua, ellos consideran que la pronunciación mejoró en muy alto grado, así como la espontaneidad a la hora de expresarse. Un alto porcentaje de encuestados manifiestan que su vocabulario aumentó, y la gramática y la fluidez mejoraron en alto grado. En contraste, solo una población reducida de encuestados respondió señalando que los aspectos mencionados mejoraron en un bajo grado. El aumento en el vocabulario se explica por la cantidad de actividades y juegos que se implementaron para llevar a los estudiantes a memorizar y reutilizar el vocabulario de los documentos orales y escritos.

La última parte de la encuesta tuvo como fin identificar las actividades en las que se empleó el habla genuina. Después de una breve contextualización sobre la esta definición, cinco estudiantes concluyeron que en la mayoría de las actividades se utilizó el habla genuina. También, tres participantes comentaron que se comunicaron espontáneamente en la actividad relacionada con la improvisación de una historia. Por otro lado, cuatro de los encuestados no respondieron este punto.



Gráfica 6. Actividades que promueven el habla genuina

Los estudiantes dieron diferentes razones por las cuales se empleó el habla genuina en las propuestas de clase. En su mayoría, identificaron la espontaneidad con las actividades que permitían improvisar. También identificaron el interés por hablar inglés y la facilidad para hacerlo como una razón.



Gráfica 7 Razones por las cuales se empleó el habla genuina en las propuestas de clase.

CONCLUSIONES

El diseño, implementación y evaluación de propuestas para fomentar la comunicación oral en lengua extranjera partiendo de dinámicas interactivas que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa y teorías del aprendizaje, son elementos imprescindibles para el aprendizaje de una lengua extranjera en contextos formales. En el marco de la enseñanza comunicativa y en consideración a las problemáticas vivenciadas en el aula, surgió una propuesta de actividades que mejoró la interacción en inglés entre los aprendices permitiéndoles construir un buen ambiente que, como resultado, motivó a seguir su proceso de aprendizaje.

En el primer acercamiento al aula, se analizaron las actividades realizadas, la metodología aplicada por el docente y el nivel de aceptación de los estudiantes frente a la clase. Aunque las propuestas didácticas lograron la participación de gran parte de los estudiantes, se concluyó que la motivación que se medió en las intervenciones de los aprendices fue impulsada por un agente externo: la valoración cuantitativa de los resultados. Al parecer, los estudiantes respondieron positivamente a ‘estímulos’ valorativos como recompensa por su participación. Esta problemática evidenciada en esta primera etapa, dilucida un comportamiento que amerita una investigación posterior.

La metodología del docente dentro de la fase diagnóstico se caracterizó por tener un sentido unidireccional en la cual el estudiante se limitaba a responder las preguntas de “muestra” que le hacían. El propósito de las clases observadas era lograr el fortalecimiento de las habilidades de comprensión y producción desde la verificación de lo aprendido a través de preguntas cuyas respuestas se reducían a la repetición de lo discutido en clase. Como consecuencia, los estudiantes no aprendían las temáticas de forma significativa ni participaban espontáneamente.

Por otro lado, en la fase de intervención, las propuestas fueron diseñadas teniendo en cuenta los parámetros de la teoría del aprendizaje significativo, comunicativo y cooperativo. Así pues, los aprendices involucraron aspectos vivenciales en el

aula de lengua extranjera y, a su vez, incrementaron considerablemente la motivación y el interés por utilizar el inglés en el ámbito académico. Estas actividades y ejercicios de clase que enfocaron su mirada en el estudiante y sus experiencias, descentralizando la figura del docente que instruye, corrige y limita su creatividad, constituyeron factores sumamente importantes para el aprendizaje de la lengua extranjera. La participación activa en L2, la interacción entre los participantes, el alto grado de mejoría en la pronunciación, espontaneidad, fluidez y el buen ambiente de clase fueron solo algunos de los resultados obtenidos al implementar la propuesta de intervención.

Otro aspecto relevante que se tuvo en cuenta en el momento de planear las intervenciones de clase fue la implementación de actividades que les permitieran a los aprendices emplear el habla genuina y no la repetición esquemática de frases u oraciones desligadas de un contexto. Gracias a esta dinámica del aula, los estudiantes lograron mejorar la interacción entre ellos y aumentaron su motivación frente al aprendizaje de la lengua ya que se vieron vinculados al propósito de la clase, se interesaron por las vivencias de sus propios compañeros y demostraron un gran interés por que se escuchara su opinión.

Por último, el diseño, la implementación y evaluación de esta propuesta comprobó que las actividades desarrolladas en el aula pueden incrementar o disminuir la motivación de los aprendices. Además, la correcta orientación de estas prácticas garantiza el desarrollo de aspectos comunicativos relacionados con la pronunciación, vocabulario, fluidez y espontaneidad. A diferencia de la fase diagnóstico, se concluye que en la propuesta de intervención, el habla genuina y las actividades estuvieron estrechamente relacionadas, fomentando así la práctica de la lengua desde un contexto vivencial y un ambiente menos artificial.

Un posible impacto de esta propuesta en la institución radica en la implementación de la perspectiva metodológica que ofrece el plan de actividades didácticas registradas en esta investigación, las cuales tienen en cuenta las vivencias del estudiante y sus puntos de vista como parte fundamental en el proceso de aprendizaje. Aunque el enfoque de la institución está fundamentado en la

enseñanza comunicativa significativa, la tendencia observada en la fase de diagnóstico mostró una inclinación a la ejecución de actividades repetitivas que no fortalecían la comunicación genuina entre los estudiantes.

El resultado de esta investigación ofreció una mirada más detallada de las actividades que se realizan en el aula para fomentar la comunicación en L2 entre los estudiantes. De este modo, el docente tiene las herramientas para proponer dinámicas de clase que generen un impacto positivo en los aprendices y logren estimular el uso de la lengua extranjera dentro de cualquier contexto.

UNIDAD DIDÁCTICA I

La siguiente propuesta didáctica tiene como objetivo fomentar la comunicación oral entre los estudiantes. Todas las actividades que se registran a continuación fomentan la espontaneidad y el habla genuina en el aula de lengua extranjera. Se emplearon estrategias propias de la enseñanza comunicativa, el aprendizaje cooperativo, la enseñanza basada en tareas y el aprendizaje significativo.

PLANEACIÓN DE CLASE

SEGUNDO PERIODO

COLEGIO	Berchmans- compañía de Jesús, Cali.		
DOCENTE	Iván Gómez		
GRADO	10		
NIVEL	B1.2 – B-2		
TEMA	The Odyssey		
TIEMPO	One week February 11- 15. 2013		
OBJETIVOS GENERALES			
• To use communicative skills meaningfully before, during and after reading the text The Odyssey. • To analyze and debate about the plot of the book.			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS			
• To make a performance or representation regarding certain chapters of The Odyssey. • To practice new vocabulary and common expressions mentioned in the chapters. • To discuss certain topics mentioned in the chapters such as the role of men and women in the Greek society.			
ESTANDARES			
TEMAS	GRAMÁTICA	VOCABULARIO	FUNCIONES
	Linguistic Functions		To Analyze and

The role of men and women in the greek Society.	Direct and indirect speech The passive; the causative. -ing/-ed endings. Modal verbs	Greek mythology: the gods and goddesses of this ancient culture. The Allegory of the cave by Plato.	debate about the plot of the book.
--	---	--	------------------------------------

METODOLOGÍA

La necesidad de comprometernos en la formación de sujetos bilingües, invita a asumir el lenguaje de una forma diferente, siendo conscientes de lo que ello representa en el proceso de desarrollo y formación de sujetos a través de las prácticas en el entorno escolar. Para ello, se asume un enfoque acorde con las necesidades y realidades sociales y culturales, siempre cambiantes, en la

- Cooperative learning.
- Instrucción centrada en el estudiante -Learner Autonomy-, donde se privilegia la participación, la autonomía y auto evaluación del estudiante
- Orientación textual, implica el trabajo textual desde una comprensión global a la particular de los textos, así como la producción de los mismos.

PLANEACIÓN

Students are set in a semi-circle. Since they have already read most of the chapters of the book, they are told to re-read some random chapters in order to extract the main idea of them by writing down a conversation that will be represented by them as a play. However, before going on stage, students must tell the audience what the chapter is about and the name of all the characters and their characteristics. Besides, by the end of the play, they must argue about the role of men and women in the greek society and must be willing to answer any question the public has.

Warm up:

The teacher brings up a topic about castings for soap-operas and tv series. He/She asks some students to make a short representation of a break-up or a divorce.

Instructions

Students work in groups or pairs. They re-read one chapter chosen randomly by the teacher and try to understand it in detail. After that, they write a script in which

all what they have comprehended is summarized. Besides, they are also asked to describe every single character developed in that chapter, followed by a brief summary of it that they will tell their partners. This conversation must be rehearsed in one class so they get ready for the next one to play it.

Presentation

The group, whose chapter goes first, begins the presentations. They start off by making a brief summary of what the chapter is about and describing the scenario along with the characters. Finally, they make the conversation.

RECURSOS Y MATERIALES

Literature Book, Dictionaries.

EVALUACIÓN

Classwork

The classwork involves an ongoing evaluation of the students' performance, their disposition, attitude and interest regarding all the activities proposed throughout the period.

Book activities, evaluations, vocabulary and analysis quizzes

Pre reading, during and post activities will make 50% of the first achievement. These activities include book vocabulary quizzes, class discussions, competitions and reading analysis, as well as evaluations and guide development.

It is mandatory for the students to have the literature book from the very beginning of the period.

TV series In the second week of classes, students will be given a guide to watch and analyse a TV series called the mentalist. The purpose of this activity is to look for the main characteristic of a crime story. At the same time, this activity will be used as a sample for the chapter analysis and discussions they are to make in the coming weeks.

Documentaries Since students will be reading and analysing topics related to violence throughout the period, it is relevant to offer a Colombian context of this subject for the students to interiorize and handle better the causes and consequences of this problematic. It is important to mention that students will be

evaluated through a listening comprehension quiz.

SPEAKING AND WRITING

Folder

Students will be given a list of rules for the organization of the folder in the first week. Every single item mentioned in the list, will be taken into account when evaluating it.

Sharing a chapter

The teachers will give a model of a chapter analysis taken from the literature book for the students to use it as a guide when developing activities for their classmates. In this stage, students must present, explain and analyze all the items registered in the guide.

Formal debate.

After an exhaustive explanation of all the steps mentioned in the debate guide, students will make a debate on violence in which they base their discussion and analysis on the documentaries studied in class and will also demonstrate their skill of auditorium management and eloquence when giving a speech and defending their ideas.

Trailer and Script

The students will work in pairs to plan and perform the trailer following the guide they were given. This evaluation will be split in two parts in which writing production will have a 20% and performance and materials a 10%.

Grammar evaluations

It is important to highlight that the grammar part will be interlocked with the main topic of the period: violence. The linguistic aspects to be evaluated are: the Past simple - Form Used / be used to / get used to- Present perfect simple - Adjectives and adverbs.

Final Evaluation Students will demonstrate what they learned over all the process. It will contain the most relevant aspects of the topics worked during the period.

UNIDAD DIDÁCTICA II

PLANEACIÓN DE CLASE

SECOND PERIOD

COLEGIO	Berchmans- compañía de Jesús, Cali.		
DOCENTE	Iván Gómez		
GRADO	10		
NIVEL	B1.2 – B-2		
TEMA	WRITING AN ESSAY		
TIEMPO	One week: febrero 25- marzo 1		
OBJETIVOS GENERALES			
- To be evaluated on the grammar topics of the second period and the literature book. - To improve your writing skills.			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS			
- To take the grammar and book quiz. - To write the first draft of the essay. - To give some feedback on your partner’s draft.			
ESTANDARES			
TEMAS	GRAMÁTICA	VOCABULARIO	FUNCIONES
EXAM PRESENTATION	Linguistic Functions Direct and indirect speech The passive; the causative. -ing/-ed endings. Modal verbs	Connectors - writing strategies	To evaluate students’ performance
WRITING AN ESSAY			

METODOLOGÍA

La necesidad de comprometernos en la formación de sujetos bilingües, invita a asumir el lenguaje de una forma diferente, siendo conscientes de lo que ello representa en el proceso de desarrollo y formación de sujetos a través de las prácticas en el entorno escolar. Para ello, se asume un enfoque acorde con las necesidades y realidades sociales y culturales, siempre cambiantes, en la

- Cooperative learning.
- Instrucción centrada en el estudiante -Learner Autonomy-, donde se privilegia la participación, la autonomía y auto evaluación del estudiante
- Orientación textual, implica el trabajo textual desde una comprensión global a la particular de los textos, así como la producción de los mismos.

PLANEACIÓN

Students must begin the week plan by taking the grammar-book quiz, which, by the way, contains all of the grammar topics and the comprehension questions we studied in the second term. Right after they are done with the exam, the students must give the teacher the essay plan which will be approved so they may start writing the essay. Since most of the instructions and guidelines were given the previous week, the students are told to hand in the draft of the essay in the third day of classes. Right after they finish writing it, the teacher proposes a peer-correction of the drafts. First he must give them some rubrics for the correction and shows them a sample so they get familiarized with the proposal. As soon as they finish checking the essays, they are told to retell what they comprehended from it and also to give some feedback regarding the criteria they used to check it.

RECURSOS Y MATERIALES

Literature Book, Dictionaries.

UNIDAD DIDÁCTICA III

PLANEACIÓN DE CLASE

SECOND PERIOD

COLEGIO	Berchmans- compañía de Jesús, Cali.		
DOCENTE	Iván Gómez		
GRADO	10		
NIVEL	B1.2 – B-2		
TEMA	Informal language in daily situations analysed through stand up comedy.		
TIEMPO	One week MARZO 4 – MARZO8		
OBJETIVOS GENERALES			
To be evaluated on the topics we have studied in the second period.			
To improve your listening skills			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS			
To learn informal vocabulary in the context of a stand up comedy.			
To comprehend the show of the stand up comedian, Dane Cook.			
To define all the unknown words underlined in the script and offer an example of each one depending on the context given.			
ESTANDARES			
TEMAS	GRAMÁTICA	VOCABULARIO	FUNCIONES
Argumentative essays Formal – informal language	Reported speech, passive voice. The past tense, the present perfect.	Informal language	Co-evaluate your partner’s performance

PLANEACIÓN

Students must begin the week plan by taking the English final exam. After that, they are given back the draft of the essay corrected, attached to their partners' suggestions. The due date for the final essay is this coming Wednesday. In the following class, the teacher brings the script of a stand up comedy show performed by the well known American comedian, Dane Cook. The text is analysed (titles, subtitles) and The SS must highlight the unknown words. Then, they work in pairs to look up those words in the dictionary and interiorize them so they are ready for the next activity. The teacher reads the whole script with them and he asks them random questions on the unknown vocabulary. As they finish the exercise, the teacher organizes them in groups of four students to play a spelling game which consists on organizing the letters of the alphabet really fast so they form the word that the teacher says (they are keywords and the unknown vocabulary from the script) in the following class, the teacher begins by asking them to tell their classmates the meaning of some of the unknown words they highlighted in the previous class. This time, the teacher gets them to make sentences with those words using different contexts such as the holidays, buying food in a supermarket, at the movies, etc. As they all participate, the teacher plays the track with the stand up comedy show so the SS fill in the blanks.

RECURSOS Y MATERIALES

Literature Book, Dictionaries.

UNIDAD DIDÁCTICA IV

PLANEACIÓN DE CLASE

SECOND PERIOD

COLEGIO	Berchmans- compañía de Jesús, Cali. MARZO 11-MARZO 15 2013		
DOCENTE	Iván Gómez		
GRADO	10		
NIVEL	B1.2 – B-2		
TEMA	Best places to be on earth.		
TIEMPO	1 semana		
OBJETIVOS GENERALES			
To comprehend the video “Home”			
To identify some marvelous places on earth and talk about them.			
To compare places			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS			
To understand the key words and the general idea of the video Home so students interiorize this vocabulary.			
To relate information from the video to information from your partners’ description.			
To retell the information your partner gave you about the place he liked.			
• To give your opinion about the place your partner described through a discussion.			
ESTANDARES			
TEMAS	GRAMÁTICA	VOCABULARIO	FUNCIONES
Natural resources	Linguistic Functions Reported speech.	Natural resources. Geography.	To report what your partner tells you.

PLANEACIÓN

In the first days of the week, the students are shown a video called Home. This documentary talks about the current situation of our planet earth by making an analysis of all the changing process that has suffered throughout the years. It is important for the Students to make notes on the information that they get from the video. Besides, the teacher will guide them through this note making by pointing out the key words that might be useful for the comprehension of it. Right after they finish watching it, a discussion will take place in the class involving from vocabulary meaning to the understanding of general ideas. Then, the teacher asks students to think about a place on earth they find marvelous and attractive due to its richness of natural resources, engineering combined with nature or just the beauty of its landscapes. Once they have made up their minds they must bring some information about this place for the next class. Then, as they all have the material and data, they are set in pairs for some sharing. Thus, each student is telling his partner all he knows about the place he likes. At the end of the activity, all of them must retell in detail what his partners have told them so we will know about it. As the previous activity comes to an end, , they must discuss the following questions:

How is your partner's place different from yours?

What are the characteristics of an attractive place?

Is it possible to relate this place with any topic discussed in the documentary "Home"? Why

UNIDAD DIDÁCTICA V

PLANEACIÓN DE CLASE

SECOND PERIOD

COLEGIO	Berchmans- compañía de Jesús, Cali. 2013 18-22 Marzo		
DOCENTE	Iván Gómez		
GRADO	10		
NIVEL	B1.2 – B-2		
TEMA	Improvising stories		
TIEMPO	1 semana		
OBJETIVOS GENERALES			
To improve listening skills through dictation.			
To get Students familiarized with a listening exercise sample.			
To improve speaking skills.			
To be evaluated on the topics and vocabulary shown in the video “Home”			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS			
To be aware of some key words mentioned in the documentary “Home” and learn their meanings.			
To practice your speaking skills through a slide-show with random words that you must connect in a story.			
ESTANDARES			
TEMAS	GRAMÁTICA	VOCABULARIO	FUNCIONES
Improvising stories	Linguistic Functions The past simple	Natural resources and familiar vocabulary	To Improve your speaking through a genuine speech.

PLANEACIÓN

The first day of class will be assumed as a review lesson in which students will have the opportunity to argue about the most important aspects of the documentary they watched in the previous week. Right after the short discussion, they are shown a listening extract of the video “Home” and the teacher projects a paragraph with some spaces in blank to fill in and a few comprehension questions and their multiple choice answers. They all listen to this extract twice and start answering the questions. At the end of the activity, they check their answers themselves being guided by the teacher’s answers projected to all the class. After this brief exercise, the teacher makes a dictation to the class based on another extract of the video. This time, it is a whole paragraph they need to write. Afterwards, they are shown the text for correction (the teacher may not dictate punctuation marks).

As this activity comes to an end, the students are shown a list of key words that were also taken from the video. All of those words must be looked up in the dictionary and used as examples in sentences. The teacher tells them that they have to memorize the meaning and offer examples with each one. The next step consists on setting groups of four students to start a vocabulary contest in which the teacher tells one of the key words and the first member of the group who raises his hand has the opportunity to answer. When they all finish this stage, they are told to keep the same groups. For the next activity, the teacher projects a slide-show with the same key words typed each of them in different slides so they cannot see which word will be next. One person of each group is going in front of all of them, so they form a line of approximately four students. The first of the line must start a story using the word that is projected. Each one of them is having thirty seconds to talk; then, the next one is shown another word but this time he must connect what his partner said with the new key word he is about to use. The teacher is in charge of the grading of this activity so at the end of it, he offers some feedback and asks the audience how they felt when performing. Twenty minutes before the class finishes, the students take the quiz.

UNIDAD DIDÁCTICA VI

PLANEACIÓN DE CLASE

SECOND PERIOD

COLEGIO	Berchmans- compañía de Jesús, Cali.		
DOCENTE	Iván Gómez		
GRADO	10		
NIVEL	B1.2 – B-2		
TEMA	Saving the planet		
TIEMPO	One week April 1- 5		
OBJETIVOS GENERALES			
- to be assessed on the video “home” through a listening exercise and multiple choice questions. - To comprehend the text “keepers of the world” - To give the partners some feedback on their performance. - To interiorize some vocabulary studied in the conference.			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS			
- To be aware of their partners presentations taking into account all the criteria shown. - To present the main idea of a paragraph by giving a clear illustration of what you comprehended.			
ESTANDARES			
TEMAS	GRAMÁTICA	VOCABULARIO	FUNCIONES
Getting to know our ancestors.	The present simple. Connectors.	Keepers of the world. Mamo concha guide.	To Analyze some paragraphs of a text.

PLANEACIÓN

In the first day of classes students review the topics of the quiz they will take by doing an exercise that simulates the same structure with which they will be assessed. This exercise contains a listening part and a multiple choice workshop. Right after they finish this stage, students are evaluated. As soon as this activity finishes, the teacher gives them a conference called “keepers of the world” in which, implicitly, they will learn some reading strategies in order to comprehend a text fully. First, they read the instructions located in the upper part of the guide and then, they start analysing the titles, subtitles and words in bold. Then, they look up the words in the dictionary. When they all finish this part, it is time to start reading the paragraphs. They are split in groups of four students and so are the paragraphs of the text. The idea is to assign every group a different paragraph so they analyse it together and try to decipher or take apart the what- when- how and why questions out of the text. Thus, they are ready to present it to the class. At the same time, they are told to observe the groups’ work to give them some feedback following a criteria. At the end of the activity, every single member of the group must give the other group an accurate feedback about their performance.

RECURSOS Y MATERIALES

Conference mamocuncha , Dictionaries.

UNIDAD DIDÁCTICA VII

PLANEACIÓN DE CLASE

TERCER PERIODO

COLEGIO	Berchmans- compañía de Jesús, Cali.		
DOCENTE	Iván Gómez		
GRADO	10		
NIVEL	B1.2 – B-2		
TEMA	Hypothetical situations		
TIEMPO	One week April 22nd-26th		
OBJETIVOS GENERALES			
- To demonstrate the comprehension of the topics proposed through a peer work correction exercise. - To review the future simple and some conditional forms.			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS			
- to give clear examples of unrealistic or hypothetical situations. - To answer accurately some unrealistic questions by offering your point of view using the correct structure.			
TEMAS	GRAMÁTICA	VOCABULARIO	FUNCIONES
Hypothetical situations	The future simple will/going to Conditionals I,II,III	Hypothetical situatuions, Grammar guide.	To learn how to ask hypothetical situations.

PLANEACIÓN

Students review some grammar topics explained in a guide they received a couple of weeks ago. This guide is studied and corrected at the same time. In the first day of the week, students are asked to work in groups in order to contrast their answers with the ones of their partners. Once they have finished this correction exercise, the teacher projects the guide and explains part by part

asking the students for the answers of the workshop and correcting the parts he considers to. Since one of the most difficult topics of this guide is conditionals 1-2- and 3, the teachers asks the students to come up with unrealistic or hypothetical situations in order to test their comprehension. Once the examples are clear enough, the teachers have the students make a survey for another person (in cardboard) using the conditionals II and III. They must work in pairs so they can share some ideas and make a peer correction of their presentation. They are asked to write the situation and then, the question. e.g. *“Imagine you are in the middle of the street and then you find a wallet on the other side of the road. You pick up the wallet and you realize this one has more than one million pesos in it. Suddenly, you see a person looking for something. What would you do?”* another example could be the following. What would you do if you were in the middle of the street and then you found...

The person who is asked this question, must answer in a complete way, rephrasing the situation and giving a possible opinion on what to do and explaining why he/she would do so. The idea is that every pair asks other pairs so at the end of the class, everybody has participated actively in the activity. As soon as this last stage finishes, the students as a whole are asked which was the most original or impressive answer. They must also say how they liked the activity.

RECURSOS Y MATERIALES

Dictionary.

PLAN DE ÁREA DE INGLÉS- AÑO LECTIVO 2012-2013

Grade	Contents	Standards	Achievements
10 TH	FIRST TERM VIOLENCE Project: movie preview Students will use their communicative skills meaningfully by creating a trailer or movie preview in which they relate the topic of the first period while interacting as actors and actresses. Communicative functions Expressing agreements and disagreements in different situations. Debating about a political crime	According to the school proposal for the English area, students are expected to achieve at the end of the school year the level Pre-intermediate 2 (B 2) of the ALTE international scale acquiring the following competences: LISTENING COMPREHENSION SUBPROCESS Can give a clear presentation on a specific topic, and answer predictable or factual questions. Can keep up a conversation on a fairly wide range of topics, such as personal	FIRST TERM Achievement 1 Listening/Reading To analyze and comprehend documentaries, presentations and previews about the history of violence in different contexts. Analizar y comprender documentales, presentaciones y avances de películas acerca de la historia de la violencia en diferentes contextos. Achievement 2 Writing/Speaking To present, describe and to stage a crime story analyzing the morals and the ethics developed in the plot.

	Classifying the role of characters within the stories. Narrating a crime story. Linguistic Functions Past simple Form Used / be used to / get used to Present perfect simple Adjectives and adverbs. Phonics: WH questions intonation stress SECOND TERM	and professional experiences, events currently in the news, and comprehend varieties of English. READING COMPREHENSION SUBPROCESS Can understand detailed information related to cultural, social, and environmental aspects. Can comprehend and grasp main point of the text by using reading strategies such as skimming, glossary y scanning. WRITING PRODUCTION	Presentar, describir y poner en escena una historia de crimen analizando la moral y la ética desarrollada en la trama. SECOND TERM Achievement 1 Listening/Reading To identify and analyze gender assumptions in historical events by expressing agreement and disagreement. Identificar y analizar problemáticas de género en eventos históricos expresando acuerdos y desacuerdos.
--	---	--	--

	What history gives us Communicative Functions: Describing and giving information about historical facts and social contexts. Referring to fortunate events in the past. Expressing and justifying opinions/agreeing/disagreeing. Describing controversial issues. Explaining how you would solve personal dilemmas. Linguistic Functions: Direct and indirect speech The passive; the causative. -ing/-ed endings. Modal verbs Phonics: The vowel sounds / i: /, /e/.	SUBPROCESS Can use variety of linking words to mark clearly the relationships between ideas. Shows a good grammatical control and a relatively high range of vocabulary. Can write a critical review or report which develops an argument, giving reason in support of or against a particular point of view and explaining the advantages and disadvantages of various options. ORAL PRODUCTION SUBPROCESS Can follow or give a talk on a specific matter or keep up a conversation on a fairly wide range	Achievement 2 Writing/Speaking To propose and argue solutions for those situations that are part of urban public concerns. Proponer y argumentar soluciones para aquellas situaciones que hacen parte de las diferentes problemáticas urbanas.
--	---	---	---

	Weak vowels /ə/, /ɪ/ Reading: “Odyssey” THIRD TERM Ancestral legacy Communicative Functions: Comparing and contrasting customs Predicting the future Giving/ rejecting/ accepting advice Explaining preferences Linguistic Functions: Future forms. Mixed conditionals and wishes Phonics The vowel sounds /aɪ/, /ɪ/. The vowel sounds /a:(r)/, /eə(r)/.	of topics. Can give a clear presentation on a precise topic, and answer predictable or accurate question.	THIRD TERM Achievement 1 Listening/Reading To take notes identifying main ideas and relevant details from specific materials about the legacy and lifestyle of our ancestral cultures. Tomar notas identificando la idea principal y detalles relevantes de un material específico sobre el legado y el estilo de vida de nuestras culturas ancestrales. Achievement 2 Writing/Speaking To contrast information in order to suggest possible ways to preserve and integrate the cultures. Contrastar información con el fin de sugerir posibles formas de preservar e integrar las culturas.
--	--	---	--

ANEXOS

Anexo 1. Observación de clase de la fase de diagnóstico

Observación de clase # 2

Fecha: 18 de septiembre 2012

Institución: Colegio Berchmans

Grupo y número de estudiantes: 10 D, 15 estudiantes

Profesor: Iván Gómez

Tiempo de observación: 2 horas

Nombre del observador: Iván Gómez

Transcripción	Interpretación
Inicio la clase saludando a los estudiantes. Les pido que me recuerden lo que hicimos en la última clase. Respondieron que terminaron unas presentaciones sobre una historia de crimen que escribieron en grupos de cinco personas. Les recuerdo que al final de la anterior clase leyeron la introducción de la guía número dos. Les digo que seguiremos con el tema de esa guía y que el objetivo de esta clase es aprender a inferir situaciones con base en la recolección de datos o pistas. Les digo que les será útil en el momento de leer el libro del primer periodo (American crime stories) y lo utilizaran para analizar un episodio de "the mentalist" que veremos en el día de hoy. Los estudiantes están silenciosos, todos ubicados en sus puestos. Hay poca participación. Le pido a un estudiante que lea el primer párrafo de la guía número dos el cual titula "crime stories" .el estudiante inicia la lectura en voz alta. Reconozco un error en la pronunciación de la palabra "subgenre", le pido que pare un momento la lectura y le corrijo, además aprovecho para decirle que es una palabra que se utiliza en el idioma francés. El estudiante prosigue.	La clase inicia con una recapitulación del tema anterior y la presentación de los objetivos para cumplir en este día, para lo cual el docente emplea un segmento de interactividad de información: "Les digo que les será útil en el momento de leer el libro del primer periodo (American crime stories) y lo utilizaran para analizar un episodio de "the mentalist" que veremos en el día de hoy." Una vez inicia la lectura de la guía de la serie de TV que verán, el docente le pide a un estudiante que lea el primer párrafo y le hace una corrección de de pronunciación involucrando una explicación cultural del empleo de esa palabra: "Reconozco un error en la pronunciación de la palabra "subgenre", le pido que pare un momento la lectura y le corrijo, además aprovecho para decirle que es una palabra que se utiliza en el idioma francés"

Escucho otro error, esta vez en la palabra deduction. Decido no interrumpirlo. Una vez terminó de leer, decido retomar el mismo párrafo y explico que este tipo de narrativa involucra, en la mayoría de los casos, una investigación sobre el crimen, un misterio que el personaje principal, el detective en algunos casos, debe resolver. Les repito que el detective debe ser muy bueno para inferir ya que es él quien unirá todas las pistas para llegar a una conclusión. Eso es exactamente lo que quiero que hagan. Les explico algunas palabras claves para iniciar el tema sobre el crimen. Les pregunto qué significa hidden. Solo tres estudiantes responden que es el pasado de hide. Luego les digo que en este tipo de textos es común encontrarse con “hidden evidence.” Además, les digo que hay términos formales para referirse a las pistas: foreshadowing. Los estudiantes están muy pasivos. Les digo que el término redherring significa false clues. Les pregunto cómo se dice esa palabra en español. Hay silencio en el salón. Un estudiante reitera en inglés que es una pista falsa. Le digo que eso es. Luego, le pido a una estudiante que me ayude a leer el siguiente punto. La otra profesora está rondando el salón para cerciorarse que todos estén tomando apuntes y que tengan una buena disposición. La estudiante lee un párrafo explicativo sobre la inferencia. No ha cometido errores de pronunciación. Al terminar la lectura, les doy un ejemplo a través de una situación en la que hay una persona sola en la calle, con un arma entrando a un almacén a las nueve pm de la noche. Les pregunto qué infieren con respecto a esta situación. Uno dice que él matará a alguien. Otro dice que robará el almacén. Les pregunto cómo lo supieron. Un estudiante dijo que lo infirieron. Les

Aunque en este caso él abordó el error desde la corrección de la palabra, en el siguiente ejemplo se decide omitir esta valoración: “El estudiante prosigue. Escucho otro error, esta vez en la palabra deduction. Decido no interrumpirlo.”

En un momento de la lectura, el docente hace una pregunta de muestra (display question) “Les pregunto qué significa hidden.” Y no obtiene mayor respuesta en los estudiantes. Luego, inicia la ejemplificación de situaciones para inferir lo que podría suceder en estas. Al preguntar sobre cómo se infirió lo que enunciaron, los estudiantes no respondieron por lo que el docente hizo un intercambio de repetición “Les pregunto de nuevo cómo lo infirieron.” “Me toca repetirles la pregunta porque no participan”. Con el fin de generar participación, se genera un segmento de aportación de información: “Trato de explicarla un poco más”.

Durante la lectura de otro párrafo de la guía, hay una negociación de significado que gira en torno a la comprensión de la frase “73lip the bird”. El docente indaga acerca del conocimiento literal de cada una de las palabras que conforman la frase y su contenido cultural que le da sentido. “Les pido el significado de la palabra “bird” me dicen en inglés que es un animal volador.

pregunto de nuevo cómo lo infirieron. Cuáles fueron las pistas que unieron. Me toca repetirles la pregunta porque no participan. Trato de explicarla un poco más. Cuatro personas dicen que el arma es una pista. Otro comenta que la palabra “sola” o haber hecho referencia a que la persona estaba sola, es una pista. Les digo que el almacén puede ser otra pista. Les digo que con toda la unión de esas percepciones, inferimos que él va a robar ese lugar. Pero que no podemos estar cien por ciento seguros de ello. Les comento que no necesariamente puede ser un ladrón. Puede ser el dueño del almacén quien fue alertado por algo que sucedió adentro de este lugar. También podría ser un policía encubierto, llamado por el dueño. Nunca lo sabremos. Pero estaremos casi noventa por ciento seguros que él es un ladrón. Les aclaro que las inferencias pueden ser hechas por doctores en el momento de diagnosticar, detectives o cualquier persona. Le pido a otro estudiante que lea el siguiente párrafo. Hay otro ejemplo de inferencias. El estudiante lee una expresión que no entiende “to 74lip the bird”. Les pregunto qué significa. No dicen nada. Les pido el significado de la palabra “bird” me dicen en inglés que es un animal volador. Sigo con la palabra “74lip”, dicen en L2 que significa voltear. Me río y les digo que no tiene que ver con eso. Trato de ejemplificar lo que quiere mostrar el párrafo. Levanto la mano a la altura de mi mentón y simulo rascarlo con el dedo del medio haciendo un gesto de desprecio. De inmediato lo relacionaron con la expresión “fuck you” aunque solo un estudiante lo dijo en voz baja. Les dije que eso significaba “74lip the bird.” “ les pregunté qué inferían de esa escena. Me dijeron que era una ofensa. Les dije que podría serlo, aunque también podría ser que mientras me rascaba el

Sigo con la palabra “74lip”, dicen en L2 que significa voltear.” En el comentario anterior podemos analizar cómo los estudiantes deciden responder en inglés la pregunta del profesor en cuanto al significado de la palabra “bird”. Sin embargo, deciden alternar a lengua materna para abordar el significado de la palabra “74lip”. Cuando se explica el sentido de la frase por medio de la ejemplificación de la misma (el maestro simula rasarse el mentón con el dedo del medio y los demás empuñados representando el símbolo universal de “fuck you”) el maestro aprovecha la oportunidad para repasarlos nombres de los dedos. Él les hace preguntas de muestra (display questions) para enseñar el nombre de cada uno de los dedos de la mano.

mentón, estaba pensando en algo negativo que había pasado. Aprovecho esta oportunidad para repasar el nombre de cada uno de los dedos de la mano. Les señalo el dedo meñique y les pido que me digan el nombre en inglés. La mitad del salón responde, “pinky” .en los demás casos, solo un estudiante responde. Cada vez que lo hace, el grupo elogia su respuesta con un sonido de asombro. Leo más ejemplos de la guía. Sigo con la parte de vocabulario. En la guía de “the mentalist” hay alrededor de veinte palabras que hacen parte del vocabulario. Los estudiantes hicieron esta parte del taller como tarea. Los estudiantes participan mucho más. Un gran porcentaje del salón da el significado de las palabras de la lista: G.E.D, bruising, hooker, M.E, Phone holster, ecstasy, underachieving, peckish, entre otras. Luego compartimos unas expresiones que se encuentran en el punto después del vocabulario : take a wild guess, spin the bottle, take the bait, break a leg. En un par de ocasiones llamé la atención a algunos estudiantes porque me interrumpían mientras hablaba. Les aclaro que el llamado de atención esta vez es verbal, y luego será ya una “nota escolar”. Leo los ejemplos de cada uno de las expresiones para ponerlas en contexto. Aprovecho para enseñarles más vocabulario mientras les doy ejemplos relacionados con estas expresiones. Los estudiantes participan activamente. Termino la primera parte de la guía. Les explico lo que deben hacer a continuación. Hay una lista de los nombres de los personajes de la serie. Al frente de esta lista, hay una columna con espacios en blanco. Ellos deben llenar estos espacios con el rol que cumple cada uno de los personajes en el episodio de “the mentalist”. Al mismo tiempo, deben

completar una tabla en donde se les pide que escriban el nombre de los sospechosos de asesinar a la víctima del capítulo, además deben escribir la evidencia y las razones por las cuales sospechan de esa persona. Inicia el capítulo de "the mentalist" desde el primer minuto todos toman apuntes de los nombres de los personajes y los sospechosos. Se puede notar en el ambiente que pueden comprender lo que dicen los actores. No obstante, pauso la serie cada vez que creo conveniente para pedirles explicación sobre detalles que se han comentado en las escenas pasadas. Lo hago en lo posible, en las escenas que serán evaluadas en el próximo quiz. Faltan cinco minutos para que termine la clase. Paro la película. Les pido que escriban en el cuaderno lo que aprendieron en esta clase. Todos lo hacen sin queja alguna.

Se termina la clase.

Anexo 2. Observación de clase de la fase de intervención.

Observación de clase # 2 Fecha: 21 de febrero de 2013 Institución: Colegio Berchmans Grupo y número de estudiantes: 10D, 15 estudiantes Profesor: Iván Gómez Tiempo de observación: 8:50 – 10:10 a.m. Nombre de los observadores: Iván Gómez y Carmen Faustino		
Transcripción	Interpretación	Reflexión
Inicio la clase saludando a los estudiantes. Luego les pido que me comenten lo que hicimos en la clase pasada. Uno de ellos dice que trabajamos en el desarrollo de un guión para hacer una representación de uno de los capítulos de la obra “La Odisea”. Escribí el objetivo en el tablero y señalé a un estudiante para que lo leyera en voz alta. El estudiante leyó: “To make a performance or representation regarding certain chapters of The Odyssey.” Les recordé que por medio de estas representaciones entenderíamos aún más el texto de Homero. Luego, les comuniqué lo siguiente: “Ok, guys. The idea is that I’m going to choose one of the groups randomly so they start the play. At the end of it, each group must ask some questions to the public regarding your chapter. Remember that I’m giving points to all the ones who participate.” Les di un par de minutos para terminar de ensayar las escenas, aunque hice hincapié en el hecho de que esta actividad debía ser improvisada. Llegó el momento y les pregunté si algún grupo quería salir de primero de forma voluntaria. Uno de los estudiantes dijo: “teacher, you said you were going to choose the group randomly.” – y le respondí: “yes, of course. But it is always better to volunteer.” Uno de los grupos decidió salir de primero e hizo su presentación. Los estudiantes salen con trajes y un	La clase inicia con una recapitulación del tema anterior y la enunciación de los objetivos para cumplir en este día. Instrucción Esta se puede catalogar como una pregunta genuina.	Tal vez la idea de dar puntos por la participación no fortalece la motivación genuina de los estudiantes, sino que se necesita de un factor externo para lograrla.

barco que pidieron prestado. Al final de cada obra, los actores y actrices hacían preguntas acerca de su dramatización. El público opinaba frecuentemente. Una estudiante levantó su mano y adivinó el número y nombre del capítulo del libro, capítulo 7. Al final de su intervención me dijo en voz baja: Teacher, did I get the point? – le respondí en inglés que aún debía participar más. El profesor retoma las oraciones con errores de pronunciación y gramática. Los estudiantes se autocorrigen o los compañeros corrigen, por ejemplo “you said me” El siguiente grupo realizó su presentación. Una de las estudiantes ha olvidado su parte y el profesor la alienta a improvisar. Al final de la obra, uno de los estudiantes hizo una pregunta: “Why did Odysseus decide to be tied up to the mast? Gran parte del público levantó la mano. Uno de los estudiantes respondió: “Because of the Sirens.” – Le pedí que ampliara su respuesta- continuó diciendo: “He wanted to hear their singing” - Le dije, “excellent.” El profesor da retroalimentación sobre la dramatización y sobre errores en inglés. Hace preguntas sobre el nombre de los personajes y cuando los estudiantes responden, corrige la pronunciación: “What’s the name of Odisseus’ wife” “Penélope”, el profesor corrige. “Who’s next?” pregunta el profesor. Un grupo sale voluntariamente. Tres estudiantes hacen la dramatización. Luego hacen preguntas y viene el feedback del profesor, por ejemplo “he <u>has</u> another journey” El verbo debe ir en pasado. Los estudiantes van a sus puestos. El profesor dicen “o k. Next” Sale otro grupo. Dos estudiantes gritan: “Chapter six!” Acto seguido, los estudiantes hacen preguntas a la clase sobre su capítulo. El profesor hace feedback sobre el Body language, fluency y lengua: “<u>it’s</u> better go” = I’d	Las preguntas formuladas por los estudiantes se catalogan como preguntas de muestra (displayquestions) Esta pregunta es genuina	
--	---	--

better go” “E <u>don’t</u> entrar” mira al grupo y dice “doesn’t or didn’t”. El profesor felicita a Natalia por su nivel de inglés aunque ella habla poco en clase. Sale el último grupo de dos estudiantes. Después de la presentación el profesor dice “Do you want to give some feedback to the group?” Luego toma una de las oraciones dichas por un estudiante en la presentación: “My mother is <u>stressful</u>” that means that you don’t tolerate her! You say <u>stressed</u>” Da otro ejemplo con otras dos palabras y escribe las oraciones en el tablero: My mother is <u>interesting</u> My mother is <u>interested</u> Los grupos terminaron su presentación. Me hice al frente de ellos y les pregunté cómo se habían sentido haciendo esta actividad. Una estudiante dijo « I really liked it, teacher » le pregunté: « why did you like it ? » y respondió- « because we are doing something new, we are interacting » varios estudiantes dijeron : « yes, teacher, yes. Very good activity » Otro estudiante dice: “I was kind of nervous because if I say something different, I can change the story” El professor dice: “improvisation is important because if you learn by heart, you can’t continue” La clase terminó.		
--	--	--

Anexo 3. Cuestionario de la encuesta a estudiantes de la fase de evaluación



ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE – DPTO DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS

Evaluación de las actividades implementadas para el desarrollo de la producción oral en el
curso 10D del Colegio Berchmans
Mayo de 2013

La siguiente encuesta está vinculada al trabajo de grado “Propuesta de secuencia didáctica para el desarrollo de la producción oral en el grado 10D de una institución privada bilingüe de la ciudad de Cali”. La encuesta tiene como finalidad obtener información sobre la percepción de los estudiantes con respecto a las actividades, materiales y desempeño de los aprendices en la expresión oral. Agradecemos de antemano su participación y garantizamos que la identidad de los participantes es de carácter confidencial.

I. Información demográfica

1. Sexo: F _____ M _____ 2. Edad: _____

II. Percepción sobre las actividades en la clase y el desempeño en clase de inglés

3. ¿Te gusta el inglés? Sí _____ No _____ ¿Por qué?

4. De las actividades que se desarrollaron en la clase, ¿cuáles te gustaron y cuáles no?

Actividades	Me gustó	No me gustó
Dar su opinión sobre un tema		
Debatir ideas		
Presentar oralmente el resumen de un documento oral o escrito		
Participar en juegos		
Inventar historias reutilizando el nuevo vocabulario		
Dramatizar un fragmento de un texto narrativo		
Evaluar la producción de los compañeros		
Otra(s), ¿cuál(es)?		

Por favor, escriba un breve comentario con respecto a sus respuestas:

¿Qué diferencias has encontrado entre las actividades realizadas en el periodo actual y las implementadas en el segundo?

La modalidad de trabajo en grupo en las diferentes actividades permitió:

Enunciados	Si	No	No sé
Discusión de opiniones entre los miembros del grupo que permitieron un mayor entendimiento de los temas			
Participación por igual de los integrantes del grupo			
Interacción entre los miembros del grupo			
Participación más activa por parte de los estudiantes			
Mayor compromiso con el trabajo y las tareas			
Mejor relación entre los estudiantes			
Mejor relación entre los estudiantes y el docente			
Otro(s), ¿cuál(es)? _____			

Después de haber participado en este proyecto, en qué grado sientes que mejoraste la expresión oral, en cada uno de los siguientes aspectos:

Aspecto	Muy alto grado	Alto grado	Grado medio	Bajo grado	Muy bajo grado
Pronunciación					
Vocabulario					
Fluidez					
Espontaneidad					
Gramática					
Otro(s), ¿cuál(es) y en qué grado?					

8. ¿Cómo evalúas tu participación durante las actividades del periodo actual?

Muy alta _____ Alta _____ Media _____ Baja _____ Muy baja _____

¿Por qué?

9. *“El habla genuina es la comunicación espontánea impulsada por una motivación interna que a su vez, surge de la necesidad de comunicar, participar y significar. Ésta puede ser estimulada por una pregunta o una situación que no implique una respuesta preparada o esquematizada.”*

Teniendo en cuenta la definición anterior, ¿identificas algún/os momento/s en que hayas empleado el habla genuina durante la clase de inglés? ¿Cuál/es y a qué crees que se debe?

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

BIBLIOGRAFÍA

- Birello, M(2005). La alternancia de lenguas en la clase de Italiano Lengua extranjera. Su uso en las interacciones en subgrupos de alumnos adultos en Cataluña. 2.3.2.1 La alternancia de lenguas Departament de didáctica de la llengua i la literatura de la universitat de Barcelona.
- Byrne, Donn. Teaching Oral English. Longman Handbooks for Language Teachers. London: Longman, 1991.
- Cassany, D. (2006). XV encuentro práctico de profesores de ELE. Aprendizaje cooperativo para ELE. International house Barcelona Difusión, Centro de Investigación y Plublicaciones de Idiomas. Barcelona.
- Chomsky, N. (1964). *Aspects of the theory of syntax*. The M.I.T press Massachusetts institute of technology, Cambridge Massachusetts.
- Colegio Berchmans, Compañía de Jesús.(2012) Abstract del PEI, formato PDF, p. 2.
- Cohen, L., Manion, L y Morrison, Keith (2005) Research Methods in Education. 5th edition.Routledgefalmer.
- Deckert, Glenn. D. (1989)."The Communicative Approach: Helping Students Adjust". A Forum Anthology Selected Articles from the English Teaching Forum. Washington:1989.
- Escobar, C. (2002) Interacción Oral y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Enseñar español. Barcelona.
- Escobar, L., & Galvis, J. (2007) *La interacción oral en el curso de habilidades integradas en inglés I de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la universidad del Valle*. Monografía, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Fernández, M. (2004) *Interaction in the English classroom; an exploratory study*. Revista electronica "actualidades investigativas en educación" June 7, 2004 from Redalyc.
- Flanders, Ned. (1970). Analyzing teaching behavior. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

- Gowin, D. B. (1981). *Educating*. Ithaca, N.Y. Cornell University Press.
- Gumperz, J (1982) *Discourse Strategies*, New York: Cambridge University Press
- Herazo, J. (2009) *Authentic Oral Interaction in the efl Class: What It Means, What It Does not*. PROFILE Vol. 12, pp. 47-61. October 25, 2009. From Redalyc.
- Hymes, D. (1967). *Models of the Interaction of Language and Social Setting*. In J.
- Kemmis, S. (1980) *Action Research in Retrospect and Prospect*. Full text provided by Eric.
- Kemmis, S. McTaggart, R (1988) *The action research planner*. Victoria: deakinuniversitypress.
- Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second language learning*.
- Littlewood, W. (1996) *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*
- Moreira, M (2006) *Aprendizaje significativo: de la visión clásica a la visión crítica Conferência de cierre del V Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, Madrid, España, Setiembre de 2006 y del I Encuentro Nacional sobre Enseñanza de la Matemática, Tandil, Argentina, Abril de 2007*.
- Moreira, M. y Rodríguez (1997). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. pp. 19-44.
- Morse, J., y Field, P. (1995) *Qualitative Research Methods*. Chapman and Hall.
- Nieto, M. (2002). *Profile Issues in Teachers' Professional Development*. The communicative English Classroom: a fascinating quest. *Revista Profile*.
- Novak, J. (2002) *Meaningful learning: Essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners*.
- Nunan, D. (1991) *Communicative Tasks and the Language Curriculum: TESOL quarterly*.

- Peña, M., & Onatra, A. (2009) *Promoting Oral Production through the Task-Based Learning Approach: A Study in a Public Secondary School in Colombia*. PROFILE Vol. 11,. Pp. 11-26 August 9th 2009.
<http://www.revista.unal.edu.co/index.php/profile/article/viewFile/11438/12090>
- Rivas, S. (2004) *Propuesta didáctica para el desarrollo de la producción oral en la enseñanza del inglés a adultos basada en la teoría de las inteligencias múltiples*. Monografía, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Sandín, M. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Tenorio, E. (2002) *Propuesta de estrategias y actividades para el desarrollo de la habilidad de la conversación en inglés en los colegios monolingües de Colombia*. Monografía, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Vivanco, V. (2009) *Holistic versus communicative approach in assessing oral production in English*. RELIEVE. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa, 2009, pp. 1-14. from Redalyc.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task based teaching*. Oxford: Oxford University Press.