

DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE MATERIAL COMPLEMENTARIO
AL LIBRO NEXT STEP 6 PARA PROMOVER LA PRODUCCIÓN ORAL EN INGLÉS
DEL GRADO 6º EN UNA INSTITUCIÓN PRIVADA DE CALI

Estudiante:

Jhon Jauder Herrera Zora

(1328950)

Directora de trabajo de grado:

Carmen Faustino

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
SANTIAGO DE CALI, julio de 2018

Tabla de Contenido

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
2. OBJETIVOS	9
2.1. Objetivo General	9
2.2. Objetivos específicos	9
3. JUSTIFICACIÓN	10
4. ANTECEDENTES	12
5. MARCO TEÓRICO.....	19
5.1. Competencia Comunicativa	19
5.2. De la competencia comunicativa a la habilidad oral	21
5.3. Actividades de clase para promover la producción oral	22
5.4. Definición de tarea para la ELMT.	24
6. METODOLOGÍA	30
6.1. La Investigación-Acción	30
6.2. Procedimiento de la Investigación	32
7. MARCO CONTEXTUAL	37
7.1. Generalidades.....	37
7.2. Área de lenguas extranjeras en el instituto	38
7.3. Perfil de los actores objeto de estudio.....	41

8. RESULTADOS Y ANALISIS	45
8.1. Etapa de diagnóstico	45
8.1.1. Incidencia de materiales y actividades en las habilidades comunicativas	45
8.1.2. Influencia de las modalidades de trabajo en la interacción en el aula	46
8.1.3. Relación entre el desempeño en la lengua y motivación por el aprendizaje	48
8.2. Etapa de intervención y evaluación	49
8.2.1. Incidencia de materiales y actividades en las habilidades comunicativas	49
8.2.2. Influencia de las modalidades de trabajo en la interacción en el aula	50
8.2.3. Relación entre el desempeño en la lengua y motivación por el aprendizaje	52
CONCLUSIONES	54
BIBLIOGRAFIA	56
ANEXOS	59
ANEXO 1: PLANES DE CLASE	59
ANEXO 2: EJEMPLO DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN FASE	
DIAGNÓSTICA	64
ANEXO 3: CUESTIONARIO DE ENCUESTA INICIAL A LOS ESTUDIANTES	
.....	70
ANEXO 4: EJEMPLO DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN FASE	
IMPLEMENTACIÓN.....	73

ANEXO 5: CUESTIONARIO DE ENCUESTA DE EVALUACIÓN DE LA	
PROPUESTA A LOS ESTUDIANTES	77

RESUMEN

Esta investigación presenta los efectos de una propuesta metodológica basada en tareas a través del diseño e inclusión de material complementario y planes de aula enfocados al trabajo grupal. Este estudio se llevó a cabo con estudiantes de grado sexto de un colegio privado Cali. La investigación se llevó a cabo con el objetivo de mejorar el nivel de producción oral en inglés de los estudiantes y los propósitos del plan de área institucional.

Esta investigación-acción reflexiva dio lugar a una constante autoevaluación de la práctica pedagógica en el curso. Se adaptó el ciclo de investigación-acción propuesto por Burns (1999). Las herramientas de recolección de datos fueron diario de campo, encuesta aplicada en la fase diagnóstica y de intervención final, así como la observación de clase.

Los resultados de la investigación muestran una actitud positiva de los estudiantes hacia la lengua que aprenden y una mejora en la participación y el desempeño en las habilidades orales en donde los nuevos materiales complementarios y modalidades de trabajo de clase favorecen la interacción oral en la clase, teniendo en cuenta la realidad de los aprendices.

Palabras clave: Aprendizaje basado en tareas, investigación acción, modalidad de trabajo grupal, producción oral, diseño de material complementario.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, describe el proceso y resultados de una investigación-acción llevada a cabo entre marzo y noviembre del 2017, en el grado sexto de un colegio privado de la ciudad de Cali. El objetivo de la investigación consistió en identificar el impacto de las actividades y prácticas relacionadas con las habilidades orales para hacer una propuesta de materiales y actividades de clase complementarios que facilitaran el afianzamiento de la lengua, especialmente en las habilidades orales.

La metodología se basó en el modelo de investigación propuesto por Ann Burns (1999) como una intervención reflexiva con el fin de encontrar una solución adecuada a los problemas identificados en el aula de clase. De este modo, este trabajo sirve a nuevos docentes como un modelo de propuestas basadas en la necesidad de los estudiantes por mejorar su nivel de producción oral en inglés a través de nuevos materiales complementarios y trabajo en equipo.

Además, esta investigación describe el contexto institucional y el contexto del grupo objeto de estudio, haciendo un constante seguimiento a los objetivos planteados en el plan de área y en los resultados reales por parte de los estudiantes en la clase. Para este análisis, se tomaron y reseñaron cinco investigaciones afines al diseño de material complementario y al desarrollo de la habilidad oral en los estudiantes. De igual manera, los conceptos teóricos en los que se basa el estudio y sobre los cuales se apoya para proponer actividades que favorezcan la producción oral. Luego, se presentan las fases o etapas de investigación diagnóstica y de implementación para su posterior análisis.

Finalmente, se presentan los resultados obtenidos en la fase de implementación y evaluación de la propuesta, así como conclusiones y recomendaciones nacidas de las experiencias vividas durante el proceso de la investigación.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad, la sociedad ha ido pasando por un proceso de globalización en el cual, a pesar de no haber cambiado las distancias entre países y continentes, cada vez estamos más cerca y conectados gracias a los medios de transporte, tecnologías y las lenguas. Este fenómeno posiciona al inglés como una de las lenguas extranjeras universales en el mundo debido a su gran uso en diversos campos de la vida del ser humano. Cada vez son más y más los estudiantes que involucrados en el proceso de aprendizaje del inglés con énfasis en el desarrollo de las habilidades orales en la lengua pues, es a través de estas habilidades que las personas se pueden desenvolver en entornos sociales cotidianos necesarios para la vida.

Por su parte, las instituciones educativas también buscan que sus estudiantes puedan lograr un alto nivel de desempeño en la lengua extranjera. Este es el caso de la institución donde se llevó a cabo esta investigación. La institución tiene un enfoque en idiomas y bellas artes, esperando que los estudiantes logren alcanzar un nivel de proficiencia medio alto en el idioma al finalizar sus estudios en el instituto. Para ello, el colegio dispone de materiales y espacios didácticos como el laboratorio de idiomas, la plataforma virtual de Roseta Stone, un libro guía basado en tareas y una intensidad horaria alta que favorezca una alta exposición a la lengua inglesa.

Sin embargo, en mi experiencia como docente he observado que, a pesar de haber una buena disposición de materiales y espacios para el desarrollo de la lengua, esto no es suficiente para alcanzar los objetivos propuestos. En el aula es necesario implementar unas prácticas que respondan a las necesidades e intereses de la institución y que permitan aprovechar los recursos y materiales disponibles. De este modo, como docente-investigador en formación, busco hacer un laboratorio de la práctica pedagógica propia que me permita

llevar a cabo una reflexión e intervención informada. La exploración inicial me llevó a identificar que los estudiantes tenían dificultades en las habilidades de comprensión y producción oral y a buscar alternativas de solución. En consecuencia, decidí realizar un proceso sistemático de búsqueda que empezó con el planteamiento de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué habilidades se promueven en el aula a partir de las actividades propuestas por el manual de texto para el grado sexto?
- ¿Qué actividades y materiales complementarios al manual de texto pueden acercar a los estudiantes a su realidad y promover la producción oral en inglés?
- ¿Qué resultados muestran los estudiantes en cuanto a su desarrollo en la producción oral?

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

Pilotear y evaluar una propuesta complementaria a los contenidos del libro Next Step 6, para promover la producción oral en inglés como L.E. del grado 6° de una institución privada en la ciudad de Cali.

2.2. Objetivos específicos

- Identificar las habilidades que se promueven en el aula a partir de las actividades propuestas por el manual de texto para grado sexto.
- Identificar el tipo de actividades que permitan complementar las actividades del manual teniendo en cuenta la realidad y el contexto de los estudiantes.
- Diseñar actividades complementarias a los contenidos del manual de texto encaminadas a promover la producción oral en inglés.
- Evaluar el progreso en la competencia oral de los estudiantes a partir del pilotaje implementado.

3. JUSTIFICACIÓN

Como aspiraciones dentro del nuevo Plan Nacional de Bilingüismo se espera: “Consolidar una educación de calidad implica asegurar que en las aulas los niños y jóvenes están desarrollando las competencias que necesitan para la vida y que saben cómo usar esas competencias en su cotidianidad. El manejo de una lengua extranjera es sin duda una habilidad que empodera a los individuos, les brinda mayores oportunidades de acceso al conocimiento y a otras culturas y los hace más competitivos” Ministerio de Educación Nacional, (2014) pág. 3. En consecuencia, una gran cantidad de instituciones educativas colombianas se han movilizado a hacer cambios dentro de su malla curricular en cuanto al aprendizaje de inglés como lengua extranjera; algunas de las medidas tomadas por las diferentes instituciones educativas para satisfacer las exigencias del ministerio de educación han sido: aumento en la intensidad horaria, transiciones de colegios monolingües a colegios bilingües, contratación de extranjeros como docentes de inglés, etc. Sin embargo, debido a una metodología tradicional que ha permeado la práctica docente a través de los años, muchos docentes y colegios enfocan el aprendizaje del inglés al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, logrando obtener estudiantes medianamente competentes en cuanto a documentos escritos, pero con mucho a desear en habilidades de habla y escucha sin satisfacer las exigencias que el ministerio de educación menciona dentro de las competencias necesarias a desarrollar para su vida y cotidianidad.

Esta investigación busca precisamente ayudar a alcanzar esos objetivos propuestos ministerio de educación para mejorar el nivel de inglés en el nivel educativo básico secundario, especialmente en el mejoramiento de las habilidades de habla y escucha, tomando como base un libro guía institucional que necesita ser adaptado y complementado por medio de actividades y materiales seleccionados de acuerdo a las necesidades sociales y culturales de un estudiante del grado 6° de la ciudad de Cali.

De este modo, se espera que este trabajo investigativo junto con sus intervenciones sirva de un modelo para futuros docentes o investigadores colombianos, que deben enfrentarse a grupos de características similares con un libro guía en el cual se perciban elementos que necesitan ser complementados o incluso reestructurados. De igual manera, este trabajo busca ser un preámbulo al mejoramiento de la habilidad oral al marcar un cambio en las metodologías y formas de evaluación más arraigadas dentro de la educación tradicional, evitando limitarse a una práctica docente enfocada a la lectura y escritura en la lengua.

Por último y a un nivel más personal, se busca crear nuevas estrategias de enseñanza en inglés que sirvan de herramienta para mejorar mi práctica docente y lograr que mis estudiantes se acerquen aún más a ese nivel de proficiencia (B1) que el gobierno está exigiendo en sus colegios actualmente.

4. ANTECEDENTES

Para esta investigación se tomaron en cuenta cinco trabajos de investigación. Los dos primeros son reportes de investigación publicados en revistas especializadas en el estudio de las lenguas extranjeras como lo es la revista *Profile*. De las tres investigaciones siguientes dos son trabajos de investigación realizadas por estudiantes en diferentes universidades de Colombia y uno realizado por una licenciada en idioma inglés con una maestría en docencia en la ciudad de Tijuana, México. Todos los siguientes trabajos están reseñados de acuerdo a su nivel de relevancia para el desarrollo de la presente investigación.

En primer lugar, tenemos el estudio de **Vaca y Gomez (2016)**, publicado en la revista *Profile*, esta investigación se desarrolló con un grupo de treinta estudiantes del grado noveno de un colegio público de la ciudad de Bogotá. Se buscaba responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo podría el aprendizaje basado en proyectos (ABP) influenciar al grupo del grado noveno en el desarrollo de las habilidades orales en inglés?

El trabajo se inscribe en el paradigma cualitativo, particularmente en la investigación acción propuesto por Parsons & Brown (2002), J. Bell (2005) y Kemmis, McTaggart, & Nixon (2014). Del mismo participaron 30 estudiantes entre 13-15 años de edad, 19 niñas y 11 niños, con un nivel básico de inglés y bajo nivel de exposición a la lengua extranjera. En cuanto a los instrumentos de recolección de datos, se utilizaron tres: 1. Diarios o notas de campo, realizados inmediatamente después de cada intervención (Bailey, 2008). 2. Transcripciones del desempeño oral de los estudiantes en el desarrollo y conclusión de cada uno de los proyectos propuestos para analizar la producción oral de los estudiantes en situaciones comunicativas (Yin, 2011) y 3. La entrevista como instrumento de recolección de opiniones relevantes de los participantes frente a la experiencia vivida en los proyectos (Patton, 2002; Seidman, 2006). Los diarios o notas de campo, las transcripciones del

desempeño oral de los estudiantes y las entrevistas fueron sistematizadas y analizadas con el software AtlasTi 6.2.

Del análisis y triangulación de datos en el trabajo se encontró que el ABP obliga a los estudiantes a incrementar su producción oral mediante el aprendizaje de vocabulario. Para tal efecto los estudiantes desarrollaron dos estrategias sociales en busca de satisfacer la necesidad comunicativa de manera oral: apoyo entre pares (Savignon, 2001) y preguntando al profesor por vocabulario desconocido y expresiones (Grant 2011).

También se encontró que el ABP ayuda a los estudiantes a superar miedos al hablar en la L.E. Los estudiantes desarrollaron estrategias como la preparación previa de presentaciones orales a pesar de las limitaciones orales mediadas por un constante ensayo error (Littlewood, 1981) y el cambio entre el español e inglés como estrategia comunicativa durante la clase (Bygate, 1987; Azpilicueta-Martínez, 2014).

En cuanto a los objetivos planteados por los proyectos del trabajo, se evidenció que los estudiantes incrementaron su interés por hablar acerca de sus propias experiencias y su comunidad; la meta de los proyectos fue ayudar a los estudiantes a centrarse en ellos mismos como individuos con cualidades humanas, así como valorar y respetar a las personas de su alrededor: estudiantes, profesores y vecinos.

Finalmente, los autores concluyen que ABP contribuye al mejoramiento de las competencias comunicativas dado que este da un mayor énfasis en la habilidad oral de los estudiantes, un mayor grado de confianza en sí mismos y disminución de los niveles de ansiedad, inseguridad y tensión experimentados por muchos estudiantes en la LE.

En segundo lugar, tenemos la investigación de **Forero, Y. (2005)**, que se desarrolló con un grupo de séptimo grado de 51 estudiantes. A diferencia del trabajo realizado por Vaca y Gomez (2016), esta vez nos ubicamos en un colegio del sector oficial perteneciente a la ciudad de Bogotá. En cuanto al problema de investigación, la autora se plantea las siguientes

preguntas de investigación: ¿Cómo puede el aprendizaje basado en tareas mejorar la interacción oral de los estudiantes? y ¿Cómo pueden los profesores desempeñarse adecuadamente con grupos numerosos?

La presente investigación toma como modelo metodológico la investigación-acción propuesta por Burns (1999), en donde la autora divide el proceso investigativo en siete pasos fundamentales: 1. Analizar, 2. Identificar, 3. Estar al tanto de un problema, 4. Formular el problema, 5. Escoger una solución, 6. Planear y 7. Reflexionar y analizar los datos recolectados para identificar los logros de la investigación. Adicionalmente, en este mismo trabajo se inscriben cinco profesores colaboradores para la recolección de datos, que trabajaron con el grado 7-01, el cual tenía 51 estudiantes entre los 11-13 años de edad, 21 niños y 30 niñas. Cabe resaltar que los estudiantes se mostraban muy entusiasmados por la clase de inglés, pero muy tímidos al momento de desarrollar actividades relacionadas con conversaciones o lecturas en voz alta. En cuanto al método de recolección de datos, los profesores los recogieron durante sus clases normales en el colegio por medio de diarios de campo, grabaciones de clase y dos cuestionarios, uno aplicado al comienzo de la investigación y otro aplicado al final de la misma.

El enfoque pedagógico adoptado por Forero (2005) fue el Aprendizaje Basado en Tareas propuesto por Nunan (1989), pero apoyada de la teoría de Nolasco & Arthur (1988), quienes dicen que es posible trabajar con grupos numerosos de 50 o más estudiantes al tener en cuenta diversos cambios en el arreglo físico y metodológico de la clase como lo son: la disposición de sillas, trabajo en grupo, competencias, técnicas de enseñanza, etc. En estas tareas los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar las cuatro habilidades del idioma, especialmente el habla.

Como resultado de esta investigación la autora nota cambios considerables con respecto a las actitudes de los estudiantes frente a la clase de inglés: en un comienzo se

notaba preferencia por actividades individuales centradas en la lectura y escritura, pero al final de la investigación, los estudiantes expresan un agrado considerable por el trabajo en grupo o trabajo de pares. En consecuencia, los estudiantes manifestaron aprender mucho más en el idioma y sentirse mucho más seguros en actividades de lectura, escucha y habla en inglés.

El tercer trabajo de investigación que se tuvo en cuenta fue el de **Gordillo L. (2016)**, desarrollado en la Universidad del Valle. La investigación buscaba principalmente evaluar el impacto que tiene una metodología basada en tareas para mejorar la producción oral de los estudiantes del grupo. La población objeto de estudio fueron 11 estudiantes que pertenecían a diferentes facultades: 1 estudiante de Arquitectura, 1 estudiante de Historia, 3 de Bacteriología y 6 de Licenciatura en Historia, de los cuales 5 eran hombres y los 6 restantes eran mujeres. La investigadora siguió enfoque metodológico mixto, donde se recogieron datos cuantitativos y cualitativos: las pruebas, los test de conocimiento, el diario pedagógico y la entrevista. En cuanto al tipo de investigación este trabajo toma elementos de la Investigación-Acción trabajados por Sandín (2010). La metodología empleada para desarrollar las temáticas del curso fue el trabajo por proyectos y tareas. De esta manera, el curso está planeado a través de 3 grandes tareas que recogen los contenidos del curso. En la primera tarea los estudiantes deben hacer una presentación en la que hablen de sus proyectos personales; en la segunda, donde está situada esta investigación, los estudiantes deben relacionar problemáticas locales con ellos mismos, y en la tercera deben hablar de cómo pueden contribuir personalmente y profesionalmente a estas problemáticas. Esta última etapa se sintetizó en la elaboración u presentación de un video corto en el que se describe un humedal de la ciudad de Cali (especies animales y vegetales que se pueden encontrar y la importancia de preservar este tipo de espacios). Para la evaluación del curso se toman dos elementos a rescatar: el producto y el proceso. La primera, se evaluó a través de dos parciales,

uno intermedio y otro final. La evaluación del proceso se hizo a través de las actividades del “control continuo” y el trabajo independiente, aspecto de suma importancia en el programa de enseñanza.

De su investigación, la autora concluyó que una metodología basada en proyectos y tareas promovió en los estudiantes de este curso el mejoramiento de la producción oral en francés con propósitos académicos; de este modo la investigación de Gordillo logró potenciar la producción oral de los estudiantes al involucrarlos con un proyecto que relaciona los contenidos del aula de la clase y las necesidades de los alumnos en su vida real tomando como base contenidos específicos propios de su área de conocimiento (biología).

El cuarto trabajo considerado como antecedente para la presente investigación es el de **Manrique (2009)**, desarrollada en un instituto de idiomas de la ciudad de Cali, con un grupo de 15 niños entre los 14-15 años de edad en el nivel básico. La investigadora buscaba desarrollar en sus estudiantes un mejor entendimiento de la cultura extranjera al contrastarla con la colombiana, a través de la adaptación de los contenidos de los textos guías, siguiendo el enfoque por tareas.

El trabajo se inscribe en el paradigma cualitativo, particularmente en la investigación acción propuesto por Burns (1999), donde se proponen tres pasos fundamentales para este tipo de estudio: Exploración e identificación del problema, análisis y planeación e intervención.

De las herramientas de recolección de datos utilizadas en esta investigación, la autora llevó un diario de campo auto reflexivo, observaciones de clases realizadas por el asistente del docente y una encuesta aplicada al final del curso; estos datos permitieron hacer una caracterización general del grupo e identificar las necesidades de los estudiantes frente al uso de la lengua y la cultura.

Pasando a la metodología empleada en el estudio, Manrique toma la enseñanza basada en tareas (*Task Based Teaching*) **TBT** referenciándose de autores como Breen (1989), Long (1985), Prabhu (1990) y Nunan (1989) y logrando proponer actividades o tareas con un propósito comunicativo concreto de acuerdo a las metas establecidas por el curso. De este modo, la intervención fue aplicada durante dos periodos o niveles del instituto, tomando una de las tres horas por sesión para abarcar los objetivos interculturales propuestos por el proyecto y las dos horas restantes para trabajar los contenidos exigidos por el instituto.

En conclusión, Manrique encuentra su trabajo como un punto de inicio a futuras investigaciones en cuanto a la adaptación o enriquecimiento de contenidos de clase a un nivel cultural, puesto que la cultura se vuelve un elemento inherente a la lengua. Así mismo, es el instructor quien promueve oportunidades de exploración en cuanto a aspectos culturales de la lengua objetivo a través de tareas comunicativas.

Finalmente, el quinto trabajo tenido en cuenta para la realización de esta investigación fu el trabajo realizado por **Bañuelos, C. (2006)**, aplicado en Facultad de Idiomas UABC, Tijuana – México con un grupo de adultos de diferentes profesiones, estudiantes universitarios, amas de casa y trabajadores de la maquila; las observaciones se tomaron en cuenta con 7 grupos de los cursos de inglés de la Facultad de Idiomas, un grupo de cada nivel, de los 7 que se compone el curso total. Como objetivo de la investigación, Bañuelos se propone mejorar el nivel de producción oral para estas personas al finalizar los cursos ofrecidos por la Facultad de Idiomas UABC, puesto que al culminar estos estudios tanto egresados como profesores sentían inseguridad y timidez al hablar en la lengua meta, a pesar de que la metodología propuesta por el curso era de carácter comunicativo.

Para la realización de este estudio se toma el modelo de la investigación cualitativa propuestos por Hernández, Fernández y Baptista (1991), donde caracterizan este tipo de investigación de la siguiente manera: es inductiva, ya que de los datos emergen los conceptos

y las explicaciones del fenómeno por estudiar; además, contempla las situaciones en su conjunto; el investigador interactúa con los informantes de una manera natural, sin causar cambios en el comportamiento de los mismos o trata de reducirlos al mínimo.

Por otra parte, las herramientas de recolección de datos aplicadas en este estudio fueron las observaciones y entrevistas. Por una parte, los distintos niveles fueron observados durante un semestre para identificar datos como: Tipos de actividades, organización de clase y materiales utilizados durante la misma. Por la otra parte, las entrevistas fueron aplicadas en diferentes grupos focales teniendo en cuenta los niveles y profesiones de los cursos con el objetivo de explorar las características, actitudes y estrategias que los alumnos tenían para desarrollar la producción oral.

En conclusión, al analizar los diferentes contextos y prácticas docentes en los diferentes niveles del curso de idiomas, Bañuelos concluye que la enseñanza de un idioma y su eficiencia depende en gran medida de la interiorización de la metodología que se está utilizando y las repercusiones que esta misma tiene sobre el aprendizaje de sus alumnos y necesidades comunicativas.

5. MARCO TEÓRICO

5.1. Competencia Comunicativa

Según el Consejo de Europa (2001), se entiende por competencia comunicativa como la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

A finales de los años 60 del siglo XX algunos lingüistas británicos como, Canale y Swain (1980), creyeron que el objetivo en el aprendizaje de la L.E. debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística. Sin embargo, Michael Canale (1983) en su afán por definir la competencia comunicativa identifica cuatro “caras” o competencias difícilmente aislables o reducibles a unidades como lo son la competencia:

1. Competencia Gramatical: Son todos los conocimientos sintácticos, lexicales y fonológicos necesarios para comprender la L.E.
2. Competencia Sociolingüística: Capacidad del estudiante para identificar la situación de comunicación en la cual deberá hacer uso de sus conocimientos lingüísticos.

3. Competencia Discursiva: Capacidad del estudiante por formular o construir sus propios discursos de acuerdo a la situación de comunicación a la que se encuentre inmerso.
4. Competencia Estratégica: Capacidad auto evaluativa del estudiante para cuestionarse a cerca de sus procesos de aprendizaje o desarrollo en la LE.

Años después, Van Ek, J. (1986) añade la competencia sociocultural y la competencia social, las cuales se convierten en una extensión del nivel sociolingüístico planteado por Canale (1983) al tomar consideraciones de situaciones de habla reales de acuerdo a las experiencias, la geografía, historia, economía, sociología, religión. En su trabajo, Van Ek (1986) se refiere a esta competencia como la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales.

Así pues, teniendo en cuenta esta concepción multidimensional de la competencia comunicativa en sus cuatro niveles básicos: lingüístico, sociolingüístico, discursivo y estratégico, Staire y Zanón (1990) definen la competencia comunicativa como un desarrollo conjunto de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas, discursiva y estratégica las cuales deberán ser organizadas en términos de actividades o tareas comunicativas que integren en unidades “reales” los diferentes procesos que permiten utilizar los conocimientos lingüísticos con un objetivo de comunicación preciso. Adicionalmente, Méndez (2007), define la competencia comunicativa como la capacidad de los estudiantes por tomar protagonismo de las clases al estar en un entorno que permite utilizar conocimientos de otras

materias o de la realidad circundante para completar la tarea ya sea de manera individual o colectiva, según los retos que imponga la tarea a cada momento.

5.2.De la competencia comunicativa a la habilidad oral

Cabe resaltar que la competencia comunicativa del estudiante puede abordarse en diferentes niveles o habilidades de producción tales como la habilidad escrita y la habilidad oral. Donde según Cárdenas (2016), podríamos decir que la habilidad de habla es la base de la comunicación, la cual esta usualmente ligada a la habilidad de escucha, pero también puede abordarse de manera individual. Todo hablante del idioma, tanto letrados como iletrados, hacen uso del habla como principal medio de intercambio de conocimientos, opiniones, ideas, información, sentimientos, etc. Teniendo en cuenta lo anterior, el desarrollo de la habilidad oral se convierte en una de las metas principales en el aula al momento de enseñar la L2.

Para lograr un desarrollo efectivo de la producción oral, es esencial exponer a los estudiantes a situaciones de habla constantes. Esta exposición a la lengua se da principalmente por parte del profesor en su uso de la lengua meta, sin embargo, los estudiantes necesitan mucho más. Los estudiantes necesitan escuchar audios de situaciones de habla reales y no solamente los audios proporcionados en los textos guías; audios usualmente simplificados, editados, sin un sonido de fondo real e incluso con modificaciones de habla adaptadas para cubrir las temáticas gramaticales de la unidad. Estos audios de situaciones de habla reales pueden abordarse a través de grabaciones de radio o TV e incluso a través de grabaciones de hablantes nativos o no nativos con una buena pronunciación en una situación de habla real. Estos elementos se convierten en un añadido al input proporcionado por el profesor, que luego se convertirá en el output de los estudiantes.

5.3.Actividades de clase para promover la producción oral

Cuando se piensa en promover la producción oral, se debe pensar en una gran variedad de actividades y aprovechar los diferentes enfoques que la enseñanza de lengua puede ofrecer, desde el enfoque comunicativo hasta el aprendizaje basado en tareas.

Según Cárdenas (2016), de las posibles actividades de clase que pueden ser seleccionadas para promover la producción oral, se encuentran las siguientes:

1. Actividades de interpretación, reacción, gestos o mímicas: En estas actividades una persona hace la mímica y los otros responden a través de acciones o pequeñas palabras en la lengua meta.
 - Expresión corporal o gesticular
 - Mímica de mensajes
 - Mímica de trabajos o actividades
 - Mímicar de historias cortas
 - Mímicar de personajes
2. Uso de estímulos visuales: Especialmente útiles con estudiantes de nivel básico en la lengua, involucra tanto imágenes y sonidos. Algunos de los más comunes son:
 - Uso de imágenes para hacer descripciones
 - Pares de imágenes para encontrar diferencias
 - Caricaturas o comics para identificar una secuencia o describir una historia
 - Mapas para indicar direcciones
 - Imágenes para contar una historia
 - Descripción de una imagen
 - Preguntas a partir de una imagen concreta

- Discusión a partir de fragmentos de videos.

3. Uso de diálogos

- Completar diálogos
- Realización de diálogos con tarjetas mnemotécnicas
- Parafrasear un dialogo
- Construcción de diálogos

4. Dramatizaciones o simulaciones de habla

5. Entrevistas y cuestionarios

6. Actividades de completar espacios de información

- Dar instrucciones
- Dar explicaciones
- Resolución de problemas
- Intercambio de información personal
- Juegos de adivinanza

7. Actividades de completar espacios de opinión

- Alcanzar un consenso
- Toma de decisiones
- Discusiones

8. Razonamiento de actividades de completar espacios (a través de inferencias y deducciones)

9. Construcción de historias sin un soporte visual

10. Dar reportes orales de observaciones o eventos

11. Descripciones desde diferentes perspectivas

12. Juegos de comunicación donde se usen componentes de descripción, predicción, identificación de diferencias, adivinanzas, etc.

5.4. Definición de tarea para la ELMT.

Para definir el concepto de tarea y su diseño en el contexto de esta investigación, se debe tener en cuenta varias perspectivas. Es así como, Long, Candlin, Prabhu y Nunan citados por Sheila Staire y Javier Zanón (1990: pág 9) definen la tarea como:

“cualquier actividad realizada por uno mismo o para que los demás, libremente o con algún interés. (...) rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión (...) En otras palabras, por “tareas” entendemos todo lo que hacemos en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos y entre una y otra cosa” (Long, 1985. p-89).

“Actividad interdependiente, social y generadora de problemas que implica la aplicación de conocimiento existente para la consecución de unos objetivos” (Candlin, 1990)

“Actividad interactiva que requiere que los aprendices negocien significados y “produzcan resultados”...” (Prabhu, 1987: 24)

“Una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma” (Nunan, 1989: 10).

De las definiciones anteriormente presentadas, para efectos de este trabajo, tendremos en cuenta las de Prabhu y Nunan (1987, 1989) puesto que a diferencia con las dadas por Long y de Candlin (1990), estas son más contextualizadas al campo de la educación. Visto de esta manera, se deduce que para estos dos autores las tareas se convierten en la actividad a través de la cual los aprendices puedan negociar significados y producir una serie de resultados al pasar por un proceso de comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2

mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en alcanzar las metas propuestas por la tarea. Es decir, los estudiantes se centran más en la situación comunicativa que en la forma o conocimientos lingüísticos.

Más aún, Mendéz (2007) define la tarea comunicativa como la célula básica de organización del proceso docente-educativo de lenguas extranjeras, que posee un objetivo, estructura y secuencia bien determinados, y cuyas dimensiones se corresponden a las cuatro áreas de competencia, diseñada para crear contextos de uso de la lengua que propicien procesos de comunicación y resolución de problemas o completar un vacío de información utilizando la lengua extranjera que se aprende.

5.5. Enseñanza de Lengua Mediante Tareas (ELMT)

Durante muchos años, una gran cantidad de docentes en lengua extranjera han optado por presentar sus cursos a través de clases magistrales en donde el profesor es el agente principal de la clase y los estudiantes son solo agentes secundarios. En estas clases, el profesor se centra en impartir un conocimiento lingüístico en donde el alumnado deberá memorizar los contenidos dictados por el profesor lo que en muchas ocasiones se ve reflejado en un elevado nivel de desmotivación por parte de los mismos puesto que al final no saben cómo aplicar dichos conocimientos en una situación comunicativa real.

En consecuencia, en un afán por superar las limitaciones de los curricula organizados a partir de los listados de contenidos estructurales o nocional-funcionales, surge la enseñanza de lengua mediante tareas (ELMT) propuesta inicialmente por Breen y Cadlin (1980) como una propuesta para incluir elementos multidisciplinarios, tareas o proyectos transversales que buscan centrar la enseñanza de LE desde una perspectiva práctica-comunicativa apoyada por unos conocimientos lingüísticos que surgen como necesidad o posibilitadores de la tarea o proyecto en sí mismo.

Además, la ELMT supone una mejora dentro de la metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras al buscar un nuevo rumbo basado en dos dimensiones: Formal e Instrumental, donde la primera se refiere al contexto en donde los estudiantes ya no solo se centran en un conocimiento sobre el lenguaje, como la gramática, el léxico, y la fonología. Mientras que la segunda hace énfasis en la capacidad y desarrollo de habilidades para usar la lengua en contextos reales. En otras palabras, este enfoque busca no solamente brindar los contenidos necesarios para la comunicación, sino también brindarles a los estudiantes la oportunidad de poner en ejercicio los conocimientos lingüísticos para alcanzar unas acciones de comunicación (Sheila Staire y Javier Zanón, 1990).

5.5.1. Planeación en la ELMT

Teniendo en cuenta la definición de tarea planteada previamente, Méndez (2007) posiciona la “tarea” como un vehículo útil para desarrollar procesos cognitivos en los aprendices de la segunda lengua, ya que se deja de lado la enseñanza instruccional de la gramática para evolucionar a un método más natural que implique situaciones de comunicación, donde los estudiantes negocien y llenen de significado el mundo que los rodea; e indudablemente todas las situaciones de aprendizaje dentro y fuera del salón de clase. Sin embargo, todo este proceso implica una la planificación, articulación y evaluación tanto de los contenidos como de las actividades o tareas propuestas por parte del docente, siendo necesario plantearse unos pasos claros a tener en cuenta dentro del diseño de una unidad didáctica basada en tareas.

En este orden de ideas, basándonos en el trabajo de Sheila Staire y Javier Zanón (1990) se definen seis pasos fundamentales para realizar una planeación basada en la ELMT:

1. El docente hace la selección del tema o área de interés a trabajar en la unidad, que será seleccionado según los intereses, necesidades y características de los aprendices para generar un ambiente de motivación y continuum por parte de los mismos.
2. Especificación de los objetivos de comunicación, es decir, lo que espera el docente que los estudiantes sean capaces de comunicar en la L.E. al final de la unidad.
3. Programación de las tareas finales de comunicación que demostrarán la consecución de los objetivos propuestos, encaminados a una dimensión instrumental donde la capacidad y desarrollo de habilidades es fundamental para usar la lengua en contextos reales.
4. Especificación de los componentes temáticos y lingüísticos para la realización de la tarea(s) final(es). Planeación de la dimensión formal en donde se no se puede obviar la presentación de un conocimiento sobre el lenguaje, como la gramática, el léxico, y la fonología.
5. Planificación del proceso: Secuenciación de pasos a seguir a través de tareas posibilitadoras y tareas de comunicación organizadas por lecciones. En otras palabras, el diseño del plan de aula por sesiones en donde los estudiantes recibirán las herramientas necesarias para alcanzar la tarea final planteada en la unidad.
6. Evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje.

Cabe resaltar que la selección de la tarea final se convierte en el paso más importante dentro de este enfoque puesto que se toma como un «paraguas de significación» bajo el cual, el resto de los pasos (selección de contenidos, secuenciación, evaluación, etc.) se desarrollan y motivan a los estudiantes para encaminar todos los contenidos de la unidad a un punto de llegada o meta fácil de visualizar desde cada una de las tareas posibilitadoras o contenidos lingüísticos presentados por el profesor, lo que da una coherencia y continuum a todo el trabajo tanto a nivel formal como instrumental dentro del desarrollo de la unidad.

5.5.2. Evaluación de tareas para la ELMT

Se entiende por evaluación la acción educativa que implica siempre recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión. No obstante, hay tantas definiciones de evaluación como concepciones de la misma. Las diferencias estriban en qué información se recoge y juzga; quién, cómo, cuándo y para qué la recoge, juzga y en consecuencia, qué tipo de decisión se toma. Para una definición más acotada del término, es preciso tener en cuenta que la manera de entender la evaluación de los aprendizajes varía sustancialmente según cual sea la teoría del aprendizaje en que se ampara el enfoque o método didáctico.

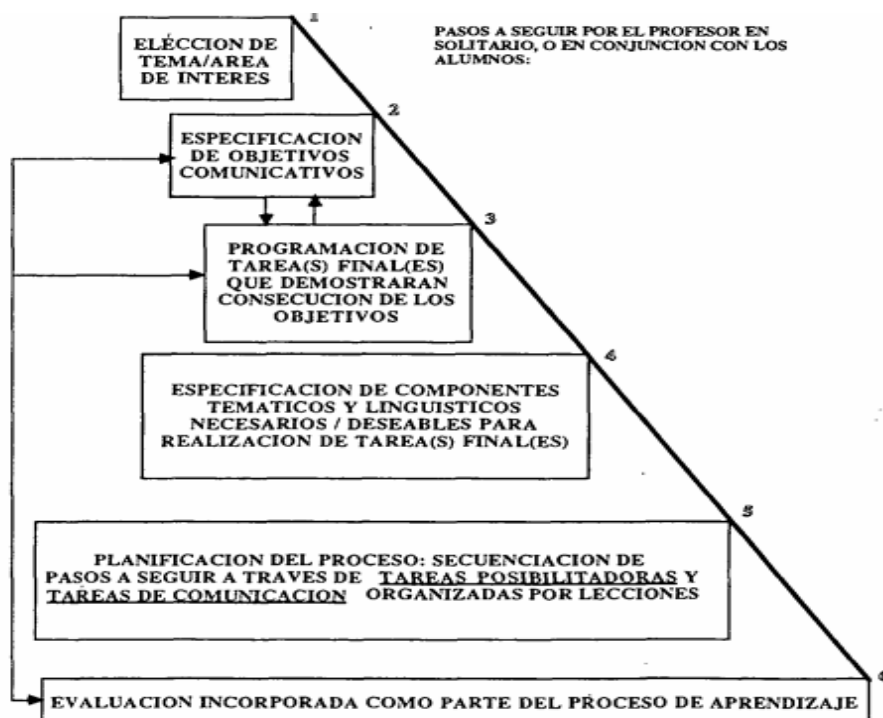


Figura 1. Staire y Zanón (1990)

Desde una visión cognitivista y constructivista del aprendizaje, se pone el centro de interés en una pedagogía basada en procesos, de la que cabe destacar las siguientes características:

La evaluación debe referirse no sólo al grado en que el aprendiente aprende un conjunto de habilidades o un tipo de conocimientos, sino que también debe responder a cuestiones de justificación (por qué deben aprender los alumnos unos determinados

conocimientos) así como los efectos de aprendizaje no intencionados (que han aprendido que no estaba previsto, qué aspectos de los que estaban previstos no han aprendido, etc.).

La evaluación, centrada ahora en el proceso, busca dar información para formular y reformular la acción didáctica. Dicho de otro modo, la evaluación es entendida como un acto de comunicación entre las partes implicadas con el que se busca ante todo mejorar el proceso de lo que está siendo objeto de evaluación y, en consecuencia, el producto resultante del mismo.

Tiene como objetivo primordial establecer el nivel de aprovechamiento del estudiante en cada actividad de aprendizaje, así como detectar los tipos de errores más relevantes, para enmendarlos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta concepción de evaluación, la fiabilidad y validez, requisitos básicos de cualquier modelo evaluativo, se consiguen mediante el contraste de opiniones entre las partes implicadas, esto es, entre diferentes profesores, entre profesor y estudiante, etc. Este procedimiento se denomina triangulación de los datos obtenidos. Para recoger tales datos y contrastarlos, se pueden emplear los siguientes instrumentos: la observación sistemática, los informes, la entrevista, el diario de aprendizaje, las listas de control, grabaciones, cuestionarios, etc.

6. METODOLOGÍA

6.1. La Investigación-Acción

Dadas las características de este trabajo de grado, se sigue los parámetros del enfoque metodológico de la investigación acción en el aula. De acuerdo con Anne Burns (1999), el objetivo principal de la investigación acción es intervenir de una manera deliberada en la situación problema para crear un cambio, o incluso mejor, una mejora de en la práctica docente. Cárdenas (2006) además de lo anterior, agrega que la investigación acción es un medio por el cual los docentes exploran problemas en su aula, con miras de encontrar soluciones didácticas y pedagógicas para mejorar su quehacer. Para tal efecto, el proceso a seguir es: la identificación del problema, la propuesta de intervención, seguimiento y evaluación de la implementación de la propuesta, nuevamente análisis y reflexión de los resultados de la implementación.

La investigación acción-reflexión (a partir de ahora I-A-R), cuyo origen se atribuye al psicólogo social Kurt Lewin (1946), es un método de investigación que, a diferencia del método etnográfico, enmarcado en el paradigma interpretativo, se inscribe dentro del paradigma socio crítico.

En este sentido, el principal objetivo de la I-A-R es transformar la realidad, es decir, se centra deliberadamente en el cambio educativo y la transformación social. Para ello, la I-A-R se orienta hacia la resolución de problemas mediante un proceso cíclico que va desde la "actividad reflexiva" a la "actividad transformadora" Rodríguez, D. (2009). P. 63.

Por otra parte, una de las virtudes fundamentales de la I-A-R es su capacidad de hacer una diferenciación clara entre los agentes teorizantes y una aplicación práctica que pretende ofrecer respuestas a situaciones de aula reales, y para ello interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan o interactúan en la situación del problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director. Adicionalmente, en la I-A-R generalmente es el docente quien además de su papel como educador toma el rol de investigador de su propia realidad objeto de estudio, observando, analizando, explorando y aplicando nuevas estrategias en miras de un mejoramiento de su propia práctica docente.

6.1.1. Características fundamentales de la I-A-R

Según Bartolomé (1992), los cinco grandes rasgos que nos permiten distinguir una investigación-acción de cualquier otra actividad investigadora o experiencia educativa son:

1. El objeto de la investigación-acción es la transformación de la práctica educativa y/o social, a la vez que se procura comprenderla mejor desde un análisis u observaciones previas de la situación de aula en concreto, al basarse en esto el docente-investigador debe encaminar su trabajo a encontrar una solución o mejora de un contexto social o educativo a tratar durante su intervención en el aula.

2. Hay una articulación permanente de la investigación, la acción y la formación a lo largo de todo el proceso. Aquí el investigador permanece atento a todo cambio o evolución causado por su intervención, donde la I-A, no queda vista como un proceso lineal sino como un proceso cíclico abierto a la reformulación y el mejoramiento.

3. Se da una manera particular de acercarse a la realidad: vincular conocimiento y transformación. La I-A-R recoge algunos elementos etnográficos en los cuales el investigador debe desarrollar sus propios métodos y herramientas que se ajusten al contexto y a la

población objeto de estudio, de este modo se crean propuestas innovadoras que logran ligar bases teóricas acertadas y encaminadas a alcanzar un cambio significativo en el aula.

4. El protagonismo es de los educadores-investigadores. Es generalmente el mismo docente quien asume un segundo rol como investigador, teniendo la posibilidad de analizar la situación de aula desde una perspectiva más cercana a la situación real en el aula a cómo sería si se presentara un investigador externo al ambiente regular de la clase. En este caso, el docente duplica sus responsabilidades hacia los estudiantes y hacia sí mismo, encaminando su práctica docente a un mejoramiento de situaciones problematizadas previamente en su proceso investigativo y por supuesto buscando también nuevas herramientas que le permitan afianzar sus conocimientos teóricos en educación al mejorar su propia práctica docente.

5. Hay una interpelación del grupo. Como se mencionó previamente, la I-A-R no queda vista como un proceso lineal sino como un proceso cíclico abierto a la reformulación y el mejoramiento, una buena I-A-R, debe tener una fase de evaluación en la cual se deben analizar y concluir si los resultados obtenidos fueron los deseados al inicio de la investigación, de no ser así, el docente-investigador puede replantear su intervención en miras de los objetivos planteados al inicio del proyecto.

De este modo, en este trabajo se pretende significar una intervención que no solo beneficie a los estudiantes objeto de estudio, sino también una oportunidad para mejorar mi práctica docente al asumir un rol de maestro-investigador y ser más consiente de mi práctica docente y sus repercusiones en el aprendizaje de mis estudiantes.

6.2. Procedimiento de la Investigación

Utilizando toda esta fundamentación teórica pasamos a formular nuestro propio procedimiento de investigación basándonos en el trabajo de Méndez, J (2007) y sus cinco pasos básicos de la I-A-R que veremos a continuación:

6.2.1. Identificación del problema

“Considerando que la labor educativa se desarrolla en situaciones donde se presentan problemas prácticos, lo lógico es que un proyecto de este tipo comience a partir de un problema práctico: en general, se trata de incoherencias o inconsistencias entre lo que se persigue y los que en la realidad ocurre”.

Para la presente investigación se identificó un déficit en el nivel de producción oral de los estudiantes debido a la ausencia de variedad de materiales y actividades de aprendizaje en el aula, las cuales hasta el momento solo se basaban en el libro guía del colegio y en pro del desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en la lengua extranjera.

6.2.2. Diagnóstico

“Una vez que se ha identificado el significado del problema que será el centro del proceso de investigación, y habiendo formulado un enunciado del mismo, es necesario realizar la recopilación de la información que nos permitirá un diagnóstico claro de la situación” Méndez, J (2007). Pág. 37.

En consecuencia, por medio del diario de campo autor reflexivo y una encuesta aplicada a los estudiantes durante el periodo de observaciones, se recogieron datos etnográficos de la población a trabajar en cuestión, percepciones positivas y negativas frente a la clase y uso de la lengua extranjera en sus cuatro habilidades (lectura, escucha, habla y escritura). Sin embargo, se hizo un especial énfasis en lo que concierne a la producción oral del alumnado teniendo en cuenta el objetivo de esta Investigación Acción Reflexión (I-A-R). En esta etapa se identifica: datos etnográficos del grupo de estudio, percepciones positivas y negativas frente a la lengua extranjera, preferencias de actividades y autoevaluación.

Este proceso coincide con la etapa de trabajo de campo. Se hicieron seis observaciones de clase, entre marzo 21 y abril 18 de 2017. Lo observado se consignó en el

diario de campo, como registros que contenían una columna de descripción de lo observado y otra de reflexión e interpretación. En estas observaciones se especificaron los siguientes objetivos: En las observaciones 1-2 se buscó obtener datos frente a la atención de los estudiantes en la clase y su nivel de motivación; en las observaciones 3-4, se centró en identificar el y la estudiante como hacedor de clase y el nivel de lengua de los mismos de acuerdo a los aspectos procedimentales del profesor que indican que está ajustando el aprendizaje al nivel de cada estudiante; finalmente, en las observaciones 5-6 se analizó a los estudiantes como seres culturales y las actividades de clase junto con el manejo del error por parte del profesor.

A partir del análisis de esta primera etapa de observación, se identificó y replanteó la necesidad de promover la producción oral de los estudiantes del grado 6-2; los resultados obtenidos hasta el momento no coincidían con lo planteado en la visión de lengua extranjera establecida en el PEI del colegio ni con las expectativas de los estudiantes frente al aprendizaje de inglés como se muestra en los datos obtenidos en la encuesta. Esta encuesta se aplicó el día 6 de septiembre del 2017. El propósito de la encuesta era indagar sobre cuatro ejes fundamentales: Información demográfica de los estudiantes, su propia opinión frente a su nivel de inglés en la clase, actividades realizadas por los estudiantes para fortalecer su inglés y finalmente, actividades preferidas por los estudiantes en la clase de inglés. A partir del análisis de la encuesta se evidenció una gran preferencia por actividades que involucran las habilidades de habla y escucha.

6.2.3. Diseño de una Propuesta de Cambio

“Una vez que se ha realizado el análisis e interpretación del trabajo, la información recopilada y siempre a la luz de los objetivos que se persiguen, se está en condiciones de visualizar el sentido de los mejoramientos que se desean” Méndez, J (2007). Pág. 37.

En respuesta a lo previamente identificado se toma la iniciativa de adaptar una unidad del libro guía Next Step 6, basando y expandiendo las actividades en tareas, esto con el objetivo de que el profesor pueda dar a los estudiantes objetivos claros que serán alcanzados en la lengua extranjera. Sin embargo, el docente-investigado, complementa y diseña las tareas a evaluar teniendo en cuenta lo propuesto en el programa del curso y el texto guía que se sigue en el instituto, por lo tanto: esta intervención planteara procesos y actividades haciendo adaptaciones a lo propuesto en la unidad 5 del texto guía Next Step 6 durante el mes de (Octubre - Noviembre). Todo esto con el fin de mejorar la producción oral por parte de los estudiantes de este grupo. Cada sesión es diseñada de tal modo que los estudiantes empiecen a obtener las herramientas necesarias para alcanzar su tarea meta por medio de tareas facilitadoras. En esta unidad los estudiantes se centran mucho más en el uso que en la forma de la lengua, permitiéndoles apropiarse de los conocimientos lingüísticos necesarios de una forma natural e incluso divertida, pero sin olvidar hacer uso de actividades que favorezcan el mejoramiento de la producción oral en el aula.

6.2.4. Aplicación de la Propuesta

“Una vez diseñada la propuesta de acción, ésta es llevada a cabo con los estudiantes del curso. Es importante, sin embargo, comprender que cualquier propuesta a la que se llegue tras este análisis y reflexión, debe ser entendida en un sentido hipotético, es decir, se emprende una nueva forma de actuar, un esfuerzo de innovación y mejoramiento de nuestra práctica que debe ser sometida permanentemente a condiciones de análisis, evaluación y reflexión”. Méndez, J (2007). Pág. 38.

La aplicación de esta propuesta se plantea para el segundo semestre del año lectivo 2017 dentro del Instituto Nuestra Señora de la Asunción del cuarto periodo de la institución, en esta etapa el docente toma todos los materiales y planeaciones de aula que complementan los objetivos planteados por el texto guía del colegio, de este modo el conjunto de materiales y

metodologías aplicadas por el docente favorece el aprendizaje de los estudiantes al verse bajo la necesidad de desarrollar una serie de tareas que en una gran medida deben ser abordadas de manera grupal. Este aspecto, el docente incentiva a sus estudiantes a conversar entre ellos, lo que no solo favorece la comprensión de la lengua, sino también promueve la parencia de nuevas interacciones verbales distintas a la tradicional Profesor-Estudiante.

6.2.5. Evaluación

“Todo este proceso, que comenzaría otro ciclo en la espiral de la investigación–acción, va proporcionando evidencias del alcance y las consecuencias de las acciones emprendidas, y de su valor como mejora de la práctica. Es posible incluso encontrarse ante cambios que implique una redefinición del problema, ya sea porque éste se ha modificado, porque han surgido otros de más urgente resolución o porque se descubren nuevos focos de atención que se requiere atender para abordar nuestro problema original” Méndez, J (2007). Pág. 39.

La evaluación debe referirse no sólo al grado en que el aprendiente aprende un conjunto de habilidades o un tipo de conocimientos, sino que también debe responder a cuestiones de justificación (por qué deben aprender los alumnos unos determinados conocimientos) así como los efectos de aprendizaje no intencionados (que han aprendido que no estaba previsto, qué aspectos de los que estaban previstos no han aprendido, etc.). Para hacer este análisis se opta por realizar una socialización con estudiantes en la cual estos evalúan la intervención y los proyectos desarrollados en la misma para tratar de medir su autopercepción frente a las actividades planteadas y su nivel de acogimiento frente a la misma.

En primer lugar, se aplicó una encuesta de autoevaluación, en donde se recuperaron datos etnográficos del grupo tales como: sexo, edad, estrato y número de años en la institución estudiando la lengua extranjera inglés, en esta misma encuesta también se tomaron

las primeras ideas acerca de las actividades de aprendizaje preferidas por los estudiantes tanto en el aula de clase como por fuera de ella. Ver Anexo 3.

En segundo lugar, se realizó un análisis continuo en los registros de observación de los diarios de campo en donde el profesor a medida que iba aplicando sus materiales complementarios desarrollaba una autoevaluación del impacto o eficacia de las clases en cuanto al aumento de producción oral en los estudiantes. Ver Anexo 2.

Finalmente, se realiza una discusión y evaluación escrita general en cuanto a los logros alcanzados a lo largo de la intervención para la promoción de la habilidad oral de los estudiantes. Ver Anexo 5.

7. MARCO CONTEXTUAL

7.1. Generalidades

El Instituto Nuestra Señora de la Asunción es una Comunidad Educativa, fundada el 4 de octubre de 1992. Ubicado en el barrio Andrés Sanín, comuna siete (7) de la ciudad de Cali, el centro parroquial de Nuestra Señora de la Asunción, desarrolla su proceso en jornada única, atendiendo prioritariamente a familias de estratos 1 y 2, de los barrios Andrés Sanín, Siete de Agosto, Puerto Mallarino, Vivero y La Playa. Actualmente cuenta con un aproximado de 715 estudiantes inscritos repartidos entre la básica primaria y la básica secundaria.

INSA es un centro católico familiar para la educación formal, preescolar, básica y media, con énfasis en bellas artes (artes plásticas y música), y en idiomas modernos y clásicos (inglés, español, francés, mandarín, italiano y latín). Además, tienen un trabajo sólido en las áreas de sistemas, matemáticas y formación ética. Es una institución educativa de alta calidad de carácter privado, orientada por la Congregación de San Basilio, liderada por los padres Francisco Antonio Amico Ferrari y Rafael Ignacio Lopera Montoya, Rector y Director respectivamente.

Dentro de los principios de la institución dirigida por los padres Basilianos se entiende una Comunidad Educativa Católica, centrada en la familia, que brinde una formación integral a los agentes educativos, partiendo de su ambiente socio-cultural y de los valores cristianos, de este mismo modo el componente religioso-familiar toma gran fuerza buscando desarrollar una comunidad católica fundamentada por los principios éticos y morales de la misma comunidad. Este hecho se ve reflejado en las constantes eucaristías a las que los padres de familia y estudiantes deben asistir semanalmente y a una serie de talleres de promoción familiar que se realizan a lo largo del año.

7.2. Área de lenguas extranjeras en el instituto

Como ya se mencionó previamente, uno de los énfasis de la institución son los idiomas, por este motivo se asume el uso del lenguaje como mediador entre el conocimiento y la cultura que permiten enriquecer al alumno en su reconstrucción constante de saberes, por ello en el instituto dentro del plan de estudios se reconoce la importancia de la enseñanza de varios idiomas, que le permiten transferir un saber al estudiante a una escala multidisciplinar y multicultural. Se establece el idioma inglés como segunda lengua y lenguas como el latín, francés e italiano como lenguas extranjeras. Al aprender a utilizar nuevos símbolos, códigos y representaciones, y al adquirir un amplio repertorio expresivo que le permite transmitir informaciones, sentimientos, opiniones, emociones, experiencias y demás, el educando adquiere una competencia comunicativa que le permitirá situarse ante el entorno próximo y lejano (y en ocasiones virtual) e interactuar con él y de forma autónoma. La capacidad de comunicarse en una lengua extranjera y el conocimiento de la misma también favorecerá el dominio y comprensión de la propia lengua materna, ya que la transferencia de aprendizajes entre ambas, le permitirá primero intuir y luego reconocer las reglas que rigen el funcionamiento interno de las mismas.

Al ser una institución educativa dirigida por padres políglotas Basilianos, el INSA se convierte en un epicentro multicultural promovedor del multilingüismo. Dentro de las doctrinas o característica de la congregación de los padres Basilianos encontramos su entrega como educadores, en donde en este caso se dedican a una enseñanza enfocada en sistemas y lenguas modernas en un área vulnerable de la ciudad de Cali, y una población de estratos 1-2. En este sentido el instituto INSA sigue fielmente lo planteado en su PEI, en donde prima el componente humanístico para su aplicación pedagógica y social en este tipo de comunidades.

Revisando los documentos institucionales y los últimos calendarios escolares del colegio se encuentra una intensidad horaria de 4-5 horas semanales para el área de inglés desde los grados kínder a once. En grado séptimo los estudiantes deben elegir una tercera lengua, donde la oferta es: francés, italiano y mandarín. Esta tercera lengua entra a tener una intensidad horaria de 4 horas semanales en las cuales los estudiantes, al igual que en área de inglés recibirán unos libros guías a trabajar con el profesor. Sin embargo, en los grados decimo y once los estudiantes tienen la oportunidad de elegir una electiva que puede ser en el área de idiomas (inglés, francés, italiano o mandarín) o bien en otra área del conocimiento como lo es sistemas o arte. La toma de una electiva adicional, al menos en el área de idiomas, permite a los estudiantes incrementar significativamente su intensidad horaria en la lengua extranjera, de 2-3 horas adicionales a la semana. Las metodologías empleadas por los docentes en dichas electivas son esencialmente de carácter comunicativo, en donde se centran las sesiones a desarrollar habilidades de escucha y habla en el idioma correspondiente, por lo que es común ver clases estilo clubes de conversación o talleres basados en películas o videos.

Una de estas 4-5 horas semanales básicas de inglés a la semana están destinadas al laboratorio de idiomas el cual es una sala de ejercitación, constituida por la cabina de comando del profesor y cabinas individuales para los alumnos. El laboratorio está equipado con aparatos electrónicos que permiten la grabación y audición de la propia voz de los

educandos, con la finalidad de efectuar prácticas de pronunciación y expresión, que transmiten cintas programadas de lenguaje, tal como si fuesen los profesores y, también, que establecen la comunicación directa del profesor con todos los estudiantes, en conjunto o separadamente¹.

¹ Tomado del PEI institucional, año 2015.

Es oportuno aclarar que el laboratorio de idiomas no se destina a enseñar cosas nuevas sino, fundamentalmente, a practicar lo que fue anteriormente tratado en clase, en contacto con el profesor. De este modo, el laboratorio de idiomas no sustituye al trabajo directo efectuado con el maestro.

Actualmente el cuerpo docente de idiomas en el instituto se encuentra dividido de la siguiente manera:

- Para el área de inglés se cuenta con cuatro (4) profesores a tiempo completo de los cuales dos de ellos están destinados para la primaria y los dos restantes para la media o bachiller.
- Para el área de francés el instituto cuenta actualmente con dos profesores, los cuales desempeñan su labor el bachillerato pero que a pesar de enseñar francés son un cuerpo docente con las capacidades de enseñar en el área de inglés.
- En el área de italiano se cuenta con un solo profesor para todo el bachillerato, actualmente se cuenta con un profesor nativo que ha ido desempeñando su labor en el instituto desde hace dos años.

- Para el idioma de chino/mandarín, se cuenta con un profesor de planta y una estudiante de intercambio en filología española. Actualmente ambos profesores desempeñan sus labores en conjunto para el bachillerato y en las electivas complementarias del instituto.

En cuanto a la carga académica de los docentes, cada profesor tiene a su cargo de 5-7 grupos por año lectivo a los cuales debe darles sus respectivas clases con una intensidad horaria de 4-5 horas semanales. En promedio cada profesor debería tener a su cargo de 25-30 estudiantes por grupo. Sin embargo, aquellos docentes que dican sus clases como área electiva cuentan con grupos más pequeños, de 10-15 estudiantes, lo que permite dar un seguimiento mucho más personalizado.

7.3. Perfil de los actores objeto de estudio

Se toma como objeto de estudio al grado 6-2, el cual cuenta con 33 estudiantes de estratos 1-3 entre los 11-12 años de edad aproximadamente. La población dentro del salón de clase es mixta donde el número de varones y mujeres es relativamente homogéneo, 15 hombres y 18 mujeres. En cuanto a la intensidad horaria planteada por el instituto es de 5 horas semanales para la materia de inglés. Los estudiantes se encuentran distribuidos en 5 líneas de 5-7 estudiantes en cada una, donde cada estudiante debe dar la espalda a uno de sus compañeros. Frente a ellos se encuentra el escritorio y silla del profesor, junto a dos tableros blancos que se utilizan para dar las clases magistrales en el grupo. A los laterales del salón de clase se encuentran las carteleras informativas que van siendo actualizadas de acuerdo a los eventos más destacados del respectivo periodo educativo. Como espacio de enseñanza alternativo se encuentra el laboratorio de idiomas donde los estudiantes cuentan con un computador con acceso a internet para realizar actividades audiovisuales propuestas por el docente.

Para indagar acerca del perfil de los estudiantes del grupo, se empezó por aplicar una encuesta que tenía por objetivo recolectar algunos datos etnográficos y percepciones de los estudiantes frente a la materia de inglés. Se encontraban 31 de los 33 estudiantes adscritos al

grado, de los cuales 13 eran hombres y 18 eran mujeres. El promedio de edad identificada en el grupo oscila entre 12-13 años, donde la edad más frecuente fue la de 12 años con 25 estudiantes. En cuanto al estrato socioeconómico se encontró que la mayoría de los estudiantes se ubican en los estratos 2-3, con 13 estudiantes de estrato 2 en barrios como San Luis, La playa, Vallegrande y ciudad del campo y con 13 estudiantes de estrato 3 en barrios como Siete de Agosto, Calimio y Nueva Base; también se encontraron 2 estudiantes de estrato 4 que vivían al sur de la ciudad y 3 estudiantes que no recordaban su barrio ni su estrato.

En lo que respecta a sus procesos y experiencias con el idioma inglés en otros contextos, se encontró que 14 de los 31 estudiantes encuestados habían estado en un instituto de idiomas y ningún estudiante había estado inmerso en un país de habla inglesa. De los estudiantes que habían asistido a los institutos de idiomas, estos han estudiado el idioma por al menos 4-6 meses, sin embargo, algunos confiesan no haber podido ser constantes debido a las dificultades en pago de sus familias.

Otro de los aspectos abordados durante esta primera encuesta fueron sus autopercepciones frente a la lengua en las cuatro habilidades fundamentales: lectura, escritura, habla y escucha. La mayoría de los estudiantes se ubican en la media de bueno o regular, donde se evidencia un gran grado de inseguridad en cuanto a los conocimientos de vocabulario y capacidades de habla y escucha.

De las actividades de refuerzo que más suelen realizar los estudiantes se encontró una gran preferencia la escucha de canciones y explicaciones o intervenciones del profesor y compañeros durante las clases. Sin embargo, los estudiantes confiesan hacer un uso limitado de la lengua extranjera durante las clases y mucho menos fuera de ellas, esto debido a su alto nivel de inseguridad y falta de vocabulario. Otra explicación a este fenómeno puede ser el método de evaluación que prima sobre el colegio: la evaluación escrita, donde se evidencia

que la mayoría de estudiantes suele prepararse más para una evaluación escrita que para una exposición o evaluación oral.

Adicionalmente, y como punto de referencia para los materiales a aplicar durante la intervención se identificó una serie de actividades de clase preferidas por los estudiantes en donde se encuentra que a 26 estudiantes les gusta escuchar canciones en inglés, a 20 estudiantes les gusta hacer dramatizados, a 19 les gusta escuchar diálogos y a 18 les gusta ver videos. Por otra parte, de las actividades menos preferidas se encontró que a 19 estudiantes no les gusta escribir oraciones o textos cortos en inglés, a 18 no les gusta presentar diálogos frente a sus compañeros y a 17 no les gusta leer cuentos o historias en inglés.

En lo que concierne al perfil del docente, el profesor encargado del curso es un estudiante de decimo semestre en la Licenciatura de Lenguas Extranjeras en la Universidad del Valle. A sus 25 años de edad este es el segundo empleo en el campo de la docencia, el cual solo había enseñado en un instituto como profesor suplente por un par de meses. En cuanto a su desempeño dentro del instituto, el profesor acaba de cumplir un año lectivo ejerciendo en este entorno, el cual afirma que ha sido todo un reto para él tanto a nivel personal como profesional puesto al tiempo de adaptación frente a las exigencias del colegio.

En el instituto el profesor tiene a su cargo siete grupos de los cuales su mayoría corresponden a la primaria, un grupo de tercer grado, dos grupos de cuarto, dos de quinto y finalmente dos grupos de sexto, de los cuales ha sido acompañante en el grado 6-1. En cada grado el docente debe dar cuatro horas de clase semanales por grupo, lo que lleva a un total de 28 horas semanales de clase como carga académica básica.

Ahora bien, en cuanto a su concepción de lengua y cultura, el profesor considera que la lengua y la cultura siempre van de la mano puesto que la lengua siempre va a estar permeada de elementos culturales propios de cada comunidad hablante de la misma. Por este mismo motivo el profesor siempre trata de incluir datos curiosos referentes a la manera de

pensar o expresarse de las comunidades anglófonas a lo largo de sus clases impulsando a sus estudiantes a tratar de pensar en el idioma y no quedarse en una simple traducción de palabras.

Como estrategias pedagógicas y debido a su ubicación frente al proceso de adquisición de la lengua de sus estudiantes, donde los estudiantes aún manejan un nivel de proficiencia básico, el profesor promueve la adquisición o ampliación de vocabulario por medio de un glosario con palabras claves vistas a lo largo del periodo. La adquisición de vocabulario se convierte en una herramienta fundamental de la cual sus estudiantes deben apropiarse y responsabilizarse a lo largo de todo su proceso educativo en la lengua.

8. RESULTADOS Y ANALISIS

En este apartado se presentan los resultados de la recolección de datos obtenidos en las diferentes etapas de la investigación. Primeramente, una etapa de diagnóstico que coincidió con mi periodo de introducción a la práctica docente y la segunda etapa que correspondió a la etapa de intervención y evaluación. A continuación, se describen las categorías encontradas en el análisis de datos recogidos a través de observaciones de clase y encuestas a los participantes.

8.1.Etapa de diagnóstico

8.1.1. Incidencia de materiales y actividades en las habilidades comunicativas

Inicialmente se evidencia que los contenidos de las clases del docente se rigen principalmente por lo propuesto en el libro de texto adoptado por la institución. Al mismo tiempo, las actividades y contenidos trabajados por el profesor se enfocan en su mayoría al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de la lengua extranjera. Sin embargo, en la primera encuesta de autopercepción aplicada en el curso se muestra que 19 de los 31 estudiantes respondieron no estar satisfechos con ejercicios basados en la escritura de oraciones o textos cortos en inglés. Esto se puede explicar por el método de evaluación tradicional escrito que se maneja en el instituto.

El profesor anuncia el inicio del quiz para el tema There is/are, los estudiantes no se notan muy motivados para realizar el quiz, haciendo reclamos o sacando cuadernos para estudiar a último momento. (Registro de observación, 21 de marzo de 2017)

Recordamos que se entiende por actividad de aprendizaje a todas aquellas acciones que realiza el alumno como parte del proceso instructivo que sigue, ya sea en el aula de la

lengua meta o en cualquier otro lugar (en casa, en un centro de autoaprendizaje, en un laboratorio de idiomas, etc.). El profesor organiza el proceso instructivo y cada una de las sesiones o clases en torno a una serie de actividades didácticas, que, al ser implementadas, adquieren su pleno valor de actividades de aprendizaje (Centro Virtual de Cervantes, Diccionario de términos clave de ELE). Estas actividades deben ser variadas e innovadoras, velando siempre por cubrir las cuatro habilidades: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (para estas dos últimas se usan a veces también los términos de comprensión oral y escrita). En este aspecto, la práctica docente del maestro presenta falencias al quedarse con las actividades del libro que solo promueven las habilidades de lectura y escritura, haciendo a un lado el desarrollo de habilidades igualmente importantes para la adquisición de la lengua: la comprensión y la expresión oral.

El profesor pide a los estudiantes que abran el Practice Book en la página 17. Para esta actividad el profesor pide a los estudiantes centrarse en el dibujo de la página y el profesor pregunta: What objects are there? Los estudiantes deberán hacer un listado de los objetos identificados en la página. (Registro de observación, 21 de marzo de 2017)

Se invita a los estudiantes a abrir su libro en la página 19. Allí, los muchachos encontrarán la habitación de una niña llamada Jessica y se completa el vocabulario de la página para discutir algunas características de la habitación. (Registro, 4 de abril de 2017)

Como se puede apreciar en los dos fragmentos de registro previamente enunciados, se evidencia que el docente privilegia actividades que promueven el ejercicio de las mismas habilidades de escritura y lectura orientadas a la adquisición de un vocabulario aislado limitando el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

8.1.2. Influencia de las modalidades de trabajo en la interacción en el aula

Adicionalmente, hay que resaltar que todas estas actividades se realizan de manera individual para posteriormente ser socializadas en clase. Esta dinámica de clase limita el nivel de interacción entre los estudiantes a tal punto que puede considerarse nulo, abriendo paso a interacciones que solo se realizan entre P-Ss (profesor-estudiantes); el profesor habla al grupo

o pregunta directamente a un estudiante en específico y Ss-P cuando los estudiantes requieren alguna aclaración de la temática o vocabulario trabajado en clase.

Como actividad final se les pide a los estudiantes realizar un pequeño párrafo describiendo su habitación ideal y que objetos le gustaría tener dentro de la misma de manera individual. (Registro 4 de abril de 2017)

Durante una de las observaciones realizadas en la etapa diagnóstica, los estudiantes estaban estudiando la manera más adecuada de describir un lugar de sus casas. Como actividad final, el profesor pide hacer un texto descriptivo utilizando there is/there are o el verbo to have. Sin embargo, esta actividad no tuvo una fase de discusión adecuada, en donde solo algunos textos fueron leídos en grupo para ser corregido por el profesor y algunos estudiantes, dejando muchos otros trabajos sin una segunda opinión dando paso a que muchas dudas y errores pasaran desapercibidos en la clase. Incluso el docente confiesa que “el método empleado principalmente para la corrección de errores fue de manera individual” (Registro 18 de abril de 2017)

En efecto, no tener un espacio adecuado de socialización en la clase puede considerarse como otro factor limitante importante para promover otros tipos de interacción. Esto se puede ilustrar en el siguiente fragmento de registro en donde se aprecia como priman las interacciones P-Ss en donde el profesor hace una pregunta y el estudiante responde:

- E1
- There are four baseballs
- E6
- there are 10 backpacks
- E7
- Bats!
- Ok, E7 there are 2 bats.
- E8
- there are gloves
- E9
- there is a boat?
- Ok E9 that’s similar but we call it Kayak.
- E4
- there is a racket
- E10
- there are men
- E5
- there are women
- E3

- Teacher how do you say trabajadores in English?
 - You say Workers... So, there are... one, two and three workers!"
- (Registro 21 de mayo de 2017)

8.1.3. Relación entre el desempeño en la lengua y motivación por el aprendizaje

El tipo de interacción dominante, identificada en las primeras observaciones, fue P-Ss; el análisis muestra que los estudiantes entran en un estado de nervios e incluso frustración cuando no saben que responder o se equivocan mostrando un nivel de desempeño bajo en la lengua. Para esta intervención se entiende al desempeño en la lengua a toda intervención de los estudiantes a lo largo de las observaciones de clase para expresar alguna duda o idea en inglés. Debido al nivel básico del grupo se consideran algunas intervenciones con errores gramaticales comunes como situaciones con nivel de desempeño alto, mientras que las intervenciones en donde el estudiante debe recurrir al español o al silencio para expresarse, se consideran situaciones con nivel de desempeño en lengua bajo.

“E2, how do you say cama in English?

~.....

E2 no da una respuesta, a lo que el profesor invita a los estudiantes a ayudar a sus compañeros haciendo la pregunta abierta a todos, E1 da el significado y el profesor lo rectifica.

-E1 please.

- E2, it's bed.

E2 comprende el significado y lo anota en su cuaderno”.

(Registro 4 de abril de 2017)

En este caso el profesor se apoya de los conocimientos del E1, el cual ha demostrado un desempeño de lengua superior al E2, el cual se muestra motivado y toma los apuntes pertinentes.

Algunos estudiantes como E3 y E4 no comprenden la instrucción en inglés, a lo que el profesor hace una pregunta abierta pidiendo por alguien que pudiera explicar lo que debemos hacer.

En esta ocasión la palabra se le da a E5, diciendo: Pues tenemos que completar la información personal de los personajes del tablero con la edad, nacionalidad, etc. E3 y E4 comprenden la instrucción, esta vez dada por un compañero”.

(Registro 18 de abril de 2017)

En los dos casos previamente descritos se pasa de una situación en la que prima la interacción P-Ss a una situación de interacción Ss-Ss. Sin embargo, este tipo de interacción se da mediada por el profesor y no se desarrolla de manera natural.

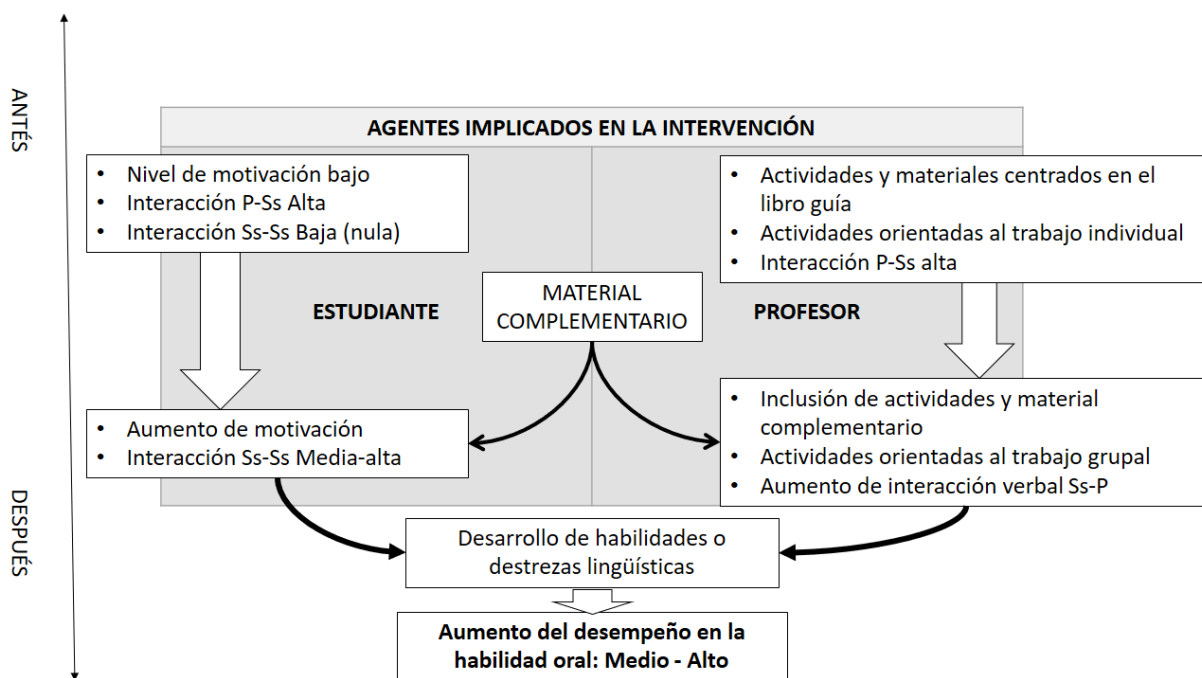


Figura 2. Descripción de la intervención

8.2. Etapa de intervención y evaluación

8.2.1. Incidencia de materiales y actividades en las habilidades comunicativas

La inclusión de nuevo material complementario a lo propuesto en el libro guía institucional involucra un cambio directo en el tipo de actividades aplicadas en clase. Mientras que la frecuencia de materiales y actividades utilizados en la etapa de diagnóstico fue de 4 y 7 correspondientemente, en esta etapa de intervención y evaluación pasamos a tener una frecuencia de 14 para los materiales y 17 para las actividades.

Al realizar el análisis de los diarios de campo se encuentra que la habilidad predominante en las clases por parte del docente era la habilidad de escritura que, si bien es importante no se presentaba de una manera equilibrada con respecto a las demás habilidades. Inicialmente se presentaba una frecuencia de 6 casos en los que se evidenciaban actividades que promovían la habilidad escrita, 2 casos para la promoción de la habilidad de lectura y escucha correspondientemente, mientras que solo se presentó un caso en donde se trabajó la

habilidad de habla. Sin embargo, al incluir el material y actividades complementarias en la práctica docente se pasó a una frecuencia de 9 casos para la escritura, 7 para la escucha y 15 casos para la lectura y el habla correspondientemente. Ahora, se puede entender que un mayor input por medio de lecturas complementarias promueve el aumento de la producción oral en el salón de clase.

Además, pasando a los resultados obtenidos por parte de los dos proyectos en esta unidad piloto, la encuesta de autoevaluación aplicada al final de la intervención arrojó datos bastante favorables (Ver Anexo 5): 11 de los 18 estudiantes expresaron haber aprendido en el primer proyecto a hablar de gustos, disgustos y la importancia de conocer nuestras diferencias como estudiantes; mientras que en el segundo proyecto otro grupo de 11 estudiantes expresó haber aprendido sobre algunos animales exóticos y su venta o trata ilegal en algunas ciudades, como es su venta y extracción de sus hábitats siendo maltratados.

De las habilidades en las que los estudiantes afirman tener un mayor nivel de competencia son las habilidades de escritura y habla por lo que se puede afirmar que los resultados obtenidos en el grupo fueron positivos y coherentes con respecto a los objetivos planteados en esta investigación.

Pasa E5 para hacer lectura de su propio poster en el cual hablaba de nacionalidades, sus gustos por los videojuegos e incluso su falta de Netflix en sus casas. “In my group we are from Colombia and in the other group they are from Colombia too. I like videogames but in the other group E7 doesn’t like videogames. In my group we don’t have Netflix”
(Registro 24 de octubre de 2017)

A mí también me gustó porque pudimos salir a hacer carteleras por la iglesia”.
(Registro 24 de octubre de 2017)

8.2.2. Influencia de las modalidades de trabajo en la interacción en el aula

Uno de los cambios más significativos dentro de los planes de aula del profesor, fueron las modalidades de trabajo para las actividades a desarrollar durante la clase. Este cambio se planteó debido a la inexistencia de la modalidad grupal en la etapa diagnóstica y la predominante interacción P-Ss. En esta etapa se pasa de 0 casos de actividades grupales

propuestas a 23, mientras que las actividades individuales pasan de 4 casos en los registros diagnósticos a 8 casos en los registros de intervención. Este cambio se realizó para favorecer nuevos modos de interacción en la clase la cual consiste en un proceso de intercambio de información, involucrando la activa participación de los alumnos y el docente en la acción educativa con la finalidad de llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje a su máxima expresión. Cuando se habla de la interacción en el aula, debe considerarse el hecho de que ésta también ocurre entre los mismos estudiantes, lo cual significa un factor de suma importancia dentro del proceso de aprendizaje – adquisición de una lengua extranjera.

Al cambiar la modalidad de trabajo, la interacción Ss-Ss pasa de tener una frecuencia nula de 0 casos a 20 situaciones de clase en las que el estudiante empieza a interactuar en la lengua extranjera con su compañero; esta situación a su vez motiva a más estudiantes a preguntar puesto que se sienten mucho más seguros y tranquilos frente al error; esto se evidencia en el aumento de la frecuencia inicial diagnóstica de 8 casos a un aumento significativamente grande de 43 casos en donde el estudiante buscaba interactuar con el profesor en la lengua extranjera.

E12 y E13 estaban discutiendo entre ellos sus oraciones hasta que también se acercan al profesor, pero esta vez preguntando por dos oraciones a comparar (in my group we like math, but in the other group like math) el profesor les recomienda utilizar el pronombre they en donde se vea más claro que somos nosotros los que se están comparando con el grupo de ellos (in my group we like math, but in the other group they like math). (Registro 18 de octubre de 2017)

El grupo de E5 también se anima a preguntar y muestra la siguiente oración “In my group we have 12 years old but in the other group E7’s 11 years old” (Registro 19 de octubre de 2017)

A mí me gustó el trabajo porque aprendimos más de nosotros mismos. (Registro 24 de octubre de 2017)

En efecto, estos nuevos modos de interacción permitieron que de 18 estudiantes encuestados al final del curso, 14 pudieran afirmar sentirse capaces de presentarse y hablar de sí mismos a plenitud mientras que solo 4 expresaron tener aún dificultades. 15 de los 18 estudiantes afirmaron poder expresar sus gustos en inglés usando oraciones sencillas tanto de

manera oral como escrita. Mientras que, otros 14 de 18 estudiantes expresan poder hablar de sus compañeros y sus gustos en el salón de clase. Igualmente, los sentimientos de frustración ante el error desaparecieron gracias al trabajo en equipo que permitía la corrección colectiva al interior de los grupos.

8.2.3. Relación entre el desempeño en la lengua y motivación por el aprendizaje

En consecuencia, cuando el estudiante se siente seguro de sí mismo capaz de desenvolverse en ciertas situaciones de habla en la lengua extranjera, se nota una mejora significativa en las producciones orales y escritas en el grupo. Inicialmente, el grupo tenía una producción oral y escrita limitada a pequeñas frases o palabras sueltas al momento de responder a alguna pregunta por parte del profesor. Las nuevas modalidades de trabajo con más oportunidades de interactuar y discutir con sus compañeros, permitieron que los estudiantes lograran avanzar en la construcción de pequeños párrafos en los que se logró expresar una idea completa, corta y clara.

Adicionalmente, se encontró que los estudiantes se atrevían a preguntar más al profesor pues entre los mismos compañeros se animaban a aclarar las dudas que se iban desarrollando a lo largo de las tareas propuestas.

El grupo de E5 también se anima a preguntar y muestra la siguiente oración “In my group we have 12 years old but in the other group E3’s 11 years old” Cuando el professor lee esta oración verifica que el grupo sabe con qué verbo se habla de la edad

T: When we talk about age, what verb do we use? Verb to be or verb to have

Ss: Verb to be!

T: So, we don’t say we have... We say We ARE, because the pronoun we refer to plural.

S: Thank you teacher. (Registro 19 de octubre de 2017)

El trabajo fue muy interesante porque pudimos hacer párrafos completos en inglés” (Registro 24 de octubre de 2017)



Finalizando el proyecto de likes and dislikes, el profesor dedicó una sesión para escuchar sugerencias y comentarios de lo trabajado y aprendido en clase. De la discusión realizada con los estudiantes se obtuvieron comentarios como:

La clase para mí fue muy divertida, aunque no me gusta siempre estar copiando, aun así, me ha parecido chévere y divertida y es dinámica por los audios y lo de estar en el grupo de likes and dislikes”(E3)

Pues a mí me gustó mucho lo de las carteleras por que pudimos aprender más de nuestros compañeros del salón y de los niños de 6-1 (E1)

A mí me gustó mucho porque pudimos escribir párrafos completos en inglés y eso era algo que nunca habíamos hecho (E4)

Pues a mí me pareció muy interesante lo de las mascotas porque me hizo pensar en mis loritos y si los estaba cuidando bien, también me gustó mucho que pudiéramos trabajar en grupo y salir por la iglesia a hacer los posters (E6) después de un momento de silencio la misma estudiante agrega “pues yo creo que aprendimos mucho, por lo de las lecturas y los conectores para hacer las comparaciones de los gustos míos y de los de mis compañeros, a mí me gustó mucho profe, siga así. (Registro 24 de octubre de 2017)

Estas opiniones de los estudiantes permiten ver que la interacción en la lengua fue exitosa pero además que a través de la lengua se propusieron temas de reflexión y toma de conciencia en torno a la realidad que vive la sociedad global y local.

CONCLUSIONES

El proceso de investigación-acción permite al docente un seguimiento sistemático y reflexivo de su práctica cotidiana en el aula. Este seguimiento favorece la identificación de las fortalezas y debilidades teniendo en cuenta las directrices de la institución, así como las necesidades e intereses de los aprendices y el docente. En el caso particular, la investigación me permitió determinar la incidencia de los contenidos y actividades, propuesta por el manual de texto de la institución, en la producción oral de los estudiantes. La comprensión del fenómeno me llevó al diseño e implementación de material complementario, junto con nuevas dinámicas de clase en donde se promovieron nuevas modalidades de interacción entre los estudiantes. De esta experiencia concluyo que estas son condiciones fundamentales para incrementar el nivel de producción oral de los estudiantes del grupo puesto que los estudiantes sienten mayor seguridad sobre si mismos para comunicarse en la lengua extranjera con sus compañeros y con el profesor.

Además, con este estudio se logró una mejora en la práctica docente del profesor al permitirle explorar otras alternativas de trabajo diferentes a las propuestas por el libro guía de la institución. Este cambio permitió una mejora en las relaciones entre estudiante-estudiante y estudiante-profesor, por lo que el ambiente de clase se tornó mucho más ameno y participativo por ambas partes.

Con respecto a la modalidad de trabajo grupal, se logró identificar su efecto positivo sobre el aumento de la producción oral, pues en esta forma de trabajo el estudiante no solamente encontraba respuesta en el profesor, sino que también podía revisar y practicar sus conocimientos con sus compañeros de clase en nuevas situaciones de interacción en la clase. Como consecuencia, la interacción entre los estudiantes, en lengua extranjera, incrementó y los estudiantes mejoraron su desempeño en inglés, a nivel de comprensión y de producción.

Finalmente, la planeación de clases basada en tareas permitió a los estudiantes encontrar usos a la lengua extranjera más acertados a su situación cotidiana y entorno. Los contenidos del manual fueron complementados con textos orales y audiovisuales, relacionados con la realidad de los estudiantes. Esto permitió una constante comparación entre las situaciones presentadas en los contextos del manual y el contexto de los estudiantes que les llevó a entender situaciones y problemáticas vistas desde condiciones culturales diferentes.

Con esta investigación puedo concluir que la práctica pedagógica debe estar en constante evaluación y reflexión con el fin de poder proponer y mejorar los procesos y condiciones de la enseñanza y el aprendizaje. El docente tiene a su disposición materiales y herramientas suministradas por la institución educativa que son susceptibles de adaptarse a las necesidades e intereses de los estudiantes.

BIBLIOGRAFIA

- Bañuelos, C. (2006). Un estudio sobre la producción oral del idioma inglés. Facultad de Idiomas UABC. Tijuana, México.
- Bartolomé, M. (1992). "Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?" Revista de Investigación Educativa (núm. 20, págs. 7-36).
- Bartolomé, M. (1992). "Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?" Revista de Investigación Educativa (núm. 20, págs. 7-36).
- Bonilla, C. (2017) Proyecto de Práctica Docente: Promoción de la expresión oral: estrategias de expresión corporal y desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes de francés del plan piloto – Univalle. Curso: Práctica Docente. Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Universidad del Valle – Cali, Colombia
- Breen, M (1987) “Learner contributions to task desing” En C. Candlin y D. Murphy (eds.), Language Learning Tasks. En glewood Cliffs, NJ.:Prentice Hall.
- Breen, M. (1989) "The evaluation cycle for language leaming tasks", en R.K. Johnson (ed.). *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, A (1999). Collaborative Action Research for English Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. y M. Swain. (1980). Theorical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1: 1-47.
- Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza del lenguaje basada en tareas.
- Cárdenas, R. (2006, noviembre). Orientaciones metodológicas para la investigación-acción en el aula. *Lenguaje*, 34, 187-216.

- Consejo de Europa (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>). Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002.
- Estaire, S, y J. Zanón (1990). "El diseño de unidades didácticas mediante tareas. Principios y desarrollo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7/8.
- Forero, Y. (2005). Motivación de la interacción oral en grupos grandes a través del aprendizaje basado en tareas. PROFILE Vol. 6. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Lenguas Extranjeras. Págs. 73-81.
- Gordillo, L. (2016) Proyecto de Práctica Docente: Desarrollo de un proyecto pedagógico basado en el enfoque AICLE, la pedagogía por proyectos y el aprendizaje cooperativo. Curso: Práctica Docente. Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Universidad del Valle – Cali, Colombia
- Hernández, I. y Vargas, W. (2016) Proyecto de Práctica Docente: Proyecto de Intervención Pedagógica Instituto Nuestra Señora de la Asunción Clase de francés como Lengua Extranjera Grado Once. Curso: Práctica Docente. Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Universidad del Valle – Cali, Colombia
- Lewin, K. (1946). "Action-research into minority problems". *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Manrique, L. (2009). Implementing Task Based Methodology to Develop Cultural Awareness at a Language Institute in Santiago de Cali. Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional, (2014). Documento de socialización Colombia Very Well Julio 2014, págs. 3-15.

- Méndez Holguín, J. (2007). El enfoque por tareas como propuesta metodológica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en niños de tercer grado de la IED francisco de paula Santander. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Menéndez, O. (2007). Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 42, núm. 5, p. 8. Recuperado de <http://www.rieoei.org/experiencias150.htm>
- Rodríguez, D., & Valldeoriola, J. (2009). Metodología de la Investigación. FUOC, 1-82.
- Vaca A. y Gomez L. (2016). Incremento de la producción oral de aprendices de inglés como lengua extranjera en una escuela pública mediante el aprendizaje basado en proyectos. PROFILE Vol. 19, No. 2, July-December 2017. Bogotá, Colombia. Págs. 57-71
- Van Ek, J. (1986). Objectives for Foreign Language Learning (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.

ANEXOS

ANEXO 1: PLANES DE CLASE

Fecha de ejecución	Periodo	Área	Grado
Octubre 9-13	4	Inglés	Sexto
Maestro: Jhon Jauder Herrera			

Sesión	Logro	Indicador de logro	Actividades
1.		Identifico y contrasto gustos y disgustos propios con los de mis compañeros Utilizo algunos conectores de	(2 min) El profesor escribe la palabra Connectors en el tablero, a lo que los estudiantes darán sus opiniones de que son y para que se usan. (10 min) Una vez dada una idea general de lo que son los conectores el profesor se enfoca en los conectores de ejemplificación, contraste y conclusión. El profesor da de 2-3 ejemplos de cada uno. (5 min) El profesor anuncia que se va a hacer una actividad grupal donde los estudiantes formaran grupos de 3 estudiantes (al azar). En total se forman 10 grupos los cuales recibirán un paquete con los párrafos realizados por los compañeros de otro grupo. Cada grupo deberá hacer una lectura de los 3-2 párrafos realizados por sus compañeros y hacer

	Hablo los gustos y disgustos de mi curso y mis compañeros	ejemplificación, contraste y conclusión para hablar de gustos y disgustos	una tabla de similitudes y diferencias entre los gustos y disgustos de ambos grupos. (15 min) Los estudiantes reciben una hoja de block en la cual el grupo hará la tabla de similitudes y diferencias entre los dos grupos. Para esta actividad los estudiantes podrán salir al patio o a la parte trasera de la iglesia, mientras el profesor hace ronda y aclara dudas de vocabulario y conectores. De ser posible se inicia la construcción de un párrafo en donde los estudiantes concluyan diferencias y similitudes.
2.			(5 min) El profesor toma 2 hojas de block de la clase pasada y empieza a hacer oraciones que muestren los connectors presentados la clase pasada, se escriben las oraciones en el tablero como ejemplo. Se enuncia la actividad a seguir (construcción del parrafo) para los grupos que aún no han alcanzado este punto. (5 min) El profesor pide a todos los estudiantes tomar su cuaderno y un lapicero para pasar al tablero. Se van llamando los grupos de uno en uno y se reubican en el salón para la construcción del párrafo. (5-8 min) Los grupos se reúnen y empiezan a trabajar en la construcción de su párrafo usando los

			nuevos conectores. (15 min) El profesor va sacando grupo por grupo para presentar su párrafo, mientras que el resto del grupo irá tomando apuntes de las exposiciones de sus compañeros para el quiz de la semana.
3.		Generalizo opiniones frente a los gustos y disgustos de mi curso Conozco mejor a mis compañeros	(5 min) Se escuchan los grupos restantes que aún no hayan presentado su párrafo e igualmente el resto de la clase irá tomando apuntes de las construcciones de sus compañeros. (5 min) El profesor explica a los estudiantes que en esta clase se construirá un poster que sintetice los gustos de mis compañeros de grado sexto. El poster se dividirá en dos, donde en la primera parte habrá una parte escrita y en la segunda un dibujo representativo de los gustos o disgustos del salón. (20 min) Los estudiantes se desplazan al patio o corredores de la iglesia donde formarán los mismos grupos utilizados en el proyecto para la elaboración del poster.
4.			Rosetta Stone Level 2 Unit 3.

Recursos: Copias, Flashcards, Cuaderno, Lápiz y borrador

Fecha de ejecución	Periodo	Área	Grado
--------------------	---------	------	-------

Octubre 17-20	4	Inglés	Sexto
Maestro: Jhon Jauder Herrera			

Sesión	Logro	Indicador de logro	Actividades
1.	Hablo de mis mascotas y	Utilizo algunos adjetivos para hablar o	(2 min) El profesor escribe la palabra PETS en el tablero, a lo que los estudiantes darán sus opiniones de que son y cuáles son los más comunes. (10 min) Una vez los estudiantes hayan compartido algunas de sus experiencias con sus mascotas, el profesor invita a los estudiantes a observar los adjetivos de la pág 42 y clasificarlos en adjetivos positivos o negativos. (15 min) Los estudiantes escuchan la pista 36 del libro en donde escuchan a tres niños hablando de sus animales usando los adjetivos vistos previamente (15 min) Activity: El profesor pide formar parejas en donde cada uno de los estudiantes hablara de sus mascotas dándole de 2-3 atributos (de no tener una mascota, el profesor pide que hablen de una mascota de un familiar o una que le gustaría tener) Para esta actividad los estudiantes deberán tener en cuenta: name, age, pet's attributes and favorite Brand food. (Se escribe un pequeño párrafo en sus cuadernos) (5 min) Homework: El profesor pide a los estudiantes dar

	animales comunes en mi entorno	describir mascotas y animales	un paseo por su barrio e investigar cuales son las mascotas más usuales o extrañas que han visto a sus vecinos o familiares.
2.			(5 min) El profesor pide leer la tarea a 3-4 estudiantes y se hacen correcciones en cuanto a gramática o vocabulario en el tablero. (15 min) El profesor pide a todos los observar el texto Weird Pets de la pág 43 del libro, se hace una lectura grupal y luego una general en donde el profesor corrige pronunciación y aclara vocabulario. Adicionalmente se explica que es un Ferret (se toma como ejemplo a los hurones de la era de hielo) (5 min) El profesor hace un paralelo en el tablero (Pig and ferret) y les pide a los estudiantes que identifiquen los adjetivos utilizados en el texto para describir a cada mascota. (15 min) El profesor hace entrega del texto “Exotic Animals” en donde los estudiantes analizarán que tan conveniente es tener un hurón o un murciélago como mascota. Para esta actividad se hace una lectura grupal en donde el profesor irá corrigiendo pronunciación y explicando vocabulario
3.		Doy mi opinión	(40 min) El profesor pide a los estudiantes formar parejas y pasar a hacer una comparación entre el texto del libro y el texto entregado por el profesor. Para desarrollar esta

	frente al cautiverio de animales salvajes como mascotas	actividad los estudiantes harán un pequeño párrafo a modo de reflexión en donde hablen de la temática vista hasta el momento. Se tienen en cuenta estas dos preguntas guías: 1. What are the consequences of having “exotic animals” for the animals? 2. What can we do to try to solve this situation?
4.		Youtube: Inside Illegal Wildlife Trade https://www.youtube.com/watch?v=v8rzMUhn01o Nuevamente los estudiantes retoman las preguntas de la clase anterior e integran nuevas ideas u opiniones con respecto al comercio ilegal de animales silvestres. 1. What are the consequences of having “exotic animals” for the ecosystem? 2. What else can we do to try to solve this situation?

Recursos: Copias, Flashcards, Cuaderno, pliegos de papel bond, Lápiz y borrado

ANEXO 2: EJEMPLO DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN FASE DIAGNÓSTICA

Abril 04/2017

Observaciones	Análisis	Categorización
9:25 La sesión inicia		

con el docente saludando a sus alumnos los cuales se levantan de sus puestos y responden al mismo. Acto seguido el profesor pregunta la fecha a lo cual le da la palabra a Samuel, Valeria y Daniel para escribirla en el tablero. El profesor pregunta a los alumnos What did we do last class? A lo cual Isabella e Isabel responden en español contando una actividad de clasificación de alimentos usando there is/are. Una vez finalizado este “warm-up”, el profesor escribe en el tablero el título “My ideal bedroom”. Inicialmente el profesor inicia este tema contándole a los estudiantes lo que tiene y disfruta de su habitación (su	A pesar de que la mayoría de la sesión fue centralizada en el profesor, el docente intenta pregunta constante mente a sus estudiantes para la verificación de los contenidos. Los estudiantes parten de una producción oral impartida por el docente apoyándose de mímicas para la explicación de vocabulario. En esta sesión se nota un gran contraste entre el nivel linguistico de algunos estudiantes, como lo fue el caso de Joyner y Samuel. El profesor es consciente de la presencia de un desnivel linguistico entre su grupo y	Motivación: 3 Desmotivación: 1 Atención a los estudiantes: 5 Materiales 1 Actividades 2 Habilidades trabajadas Producción oral y escrita: 4 Desempeño de los estudiantes 4 (alto 2 bajo 2) Evaluación 0 Interacción: P -Ss (5)
--	--	--

propio televisor, su propia cama, un computador, consola de videojuegos, etc.) En medio de esta explicación el maestro hace algunas pausas para chequear la comprensión del vocabulario empleado preguntándole a Joyner por el significado de cama en inglés. -Joyner, how do you say cama in English? -..... Joyner no da una respuesta, a lo que el profesor invita a los estudiantes a ayudar a sus compañeros haciendo la pregunta abierta a todos, Samuel da el significado y el profesor lo rectifica. -Samuel please.	pregunta constantemente a estos estudiantes para que estén más atentos a lo que pasa en la clase. No obstante, se nota que el profesor no se enfoca lo suficiente en todo el grupo si no en solo unos cuantos, los de mayor y menor nivel. Al menos en esta sesión faltó prestarle atención al estudiante intermedio promoviendo otro tipo de actividades o preguntas. En cuanto a las estrategias de estudio utilizadas por Teresa y Joyner se encuentra una diferencia substancial, la cual es la disciplina y	Ss-P (4) Ss-Ss (0) Trabajo grupal (0) Trabajo individual (1)
--	---	--

- Joyner, it's bed. Joyner comprende el significado y lo anota en su cuaderno. 9:40 Una vez dado el ejemplo con la habitación del profesor, se invita a los estudiantes a abrir su libro en la página 19. Allí, los muchachos encontrarán la habitación de una niña llamada Jessica y se completa el vocabulario de la página para discutir algunas características de la habitación: organized/tidy – desorganized/untidy, dark/well illuminated, big/small. El profesor pide comentarios de la habitación a lo cual Samuel dice pequeñas oraciones como "the bedroom is	compromiso con la clase, a pesar de que Joyner presenta dificultades con la materia y es consiente de esto, se le nota la motivación y el esfuerzo en la materia tomando apuntes constantemente, muchas veces sin la necesidad de que se lo pida el profesor. Por otra parte, el nivel de compromiso y motivación mostrado por Teresa es preocupante, puesto que no toma apuntes incluso cuando el profesor le pide hacerlo. En la parte de evaluación (escritura del párrafo), el profesor solo alcanza a revisar y corregir a unos cuantos, en este caso	
---	--	--

desorganized” o “there are boots”. El profesor también le pregunta a Teresa y a Joyner los cuales se notaban dispersos durante la actividad. El profesor les pregunta acerca de los objetos de la habitación a lo cual ambos alumnos preguntan al profesor por vocabulario de la ropa. El profesor los alenta a preguntar en inglés diciendo: Teacher! How do you say_____? Joyner pregunta: Teacher, how do you say pantalón in English? -You say pants Joyner Luego el professor tambien alenta a Teresa, y esta repite despues del professor:	se recomendaría dedicar unos minutos más a la parte de evaluación y producción de los estudiantes.	
--	---	--

-Teacher, how do you say camisa in English? -You say T-shirt Teresa. Los estudiantes preguntan por camisa y pantalones. Joyner toma notas de los significados dados por el profesor mientras que Teresa no toma los apuntes a pesar de que el profesor se lo pide. 9:55 Como actividad final se les pide a los estudiantes realizar un pequeño párrafo describiendo su habitación ideal y que objetos le gustaría tener dentro de la misma. 10:10 El profesor pasa por las filas de los estudiantes revisando el progreso de la actividad y resolviendo dudas		
---	--	--

en cuanto a vocabulario 10:15 Finaliza la sesión y el profesor se despide de la clase.		
--	--	--

ANEXO 3: CUESTIONARIO DE ENCUESTA INICIAL A LOS ESTUDIANTES

Universidad del Valle
 Licenciatura en Lenguas Extranjeras
 Proyecto sobre el desarrollo de la expresión oral en inglés en grado 6°
 Encuesta sobre percepciones y preferencias
 Septiembre de 2017

Estimado(a) estudiante, tu opinión acerca de la clase de inglés es muy importante para el correcto desarrollo de las actividades y búsqueda de estrategias para ayudarte en el aprendizaje del inglés. Por favor responde las siguientes preguntas, marcando con una equis (X) frente a cada aspecto la respuesta que mejor represente tu opinión. Para resolver esta encuesta no es necesario suministrar tu nombre, por lo que tus respuestas serán confidenciales y podrás sentirte libre de responder sin preocuparte por la opinión de compañeros o el mismo encuestador.

I. INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA

Sexo:	M	F	Edad:	Lugar de nacimiento:
Barrio donde vive actualmente:			Estrato:	
Número de años en la institución:			Número de años en los que ha visto el Inglés como materia:	
¿Ha estado o está en un instituto de idiomas? ☐ SI ☐ NO			De estar o haber estado. ¿Cuánto tiempo ha estudiado el idioma en el instituto? ☐ 1 – 2 meses ☐ 2 – 4 meses ☐ 4 – 6 meses ☐ 6 – 8 meses ☐ 8 – 10 meses ☐ 10 meses o más	

¿Has estado en un país donde hablen inglés? ☐ SI ☐ NO	De haber estado en un país de habla inglesa. ¿Por cuánto tiempo estuviste allí? ☐ 1 – 4 semanas ☐ 3 – 6 meses ☐ 6 meses – 1 año ☐ 1 – 2 años ☐ 2 – 3 años ☐ Más de 3 años
---	---

II. MI OPINIÓN SOBRE MI NIVEL DE INGLÉS

Marca con una **X** tu nivel en cada una de las siguientes situaciones

Habilidad	Excelente	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
Hablar en inglés					
Escuchar en inglés					
Escribir en inglés					
Leer en inglés					
Gramática en inglés					
Vocabulario en inglés					
Ortografía en inglés					

III. ACTIVIDADES QUE REALIZO PARA REFORZAR MI INGLÉS

Marca con una **X** la frecuencia con la que realizas las siguientes actividades

	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Visito páginas web en inglés				
2. Leo documentos escritos en inglés por voluntad propia (comics, libros, etc.)				
3. Utilizo el diccionario o traductor para leer un documento escrito o virtual				
4. Escucho canciones en inglés y asocio algunas palabras y estrofas				
5. Escucho atentamente a mi profesor cuando habla en				

inglés				
6. Escucho atentamente a mis compañeros cuando hablan en inglés				
7. Hablo en inglés con mis compañeros y profesor durante la clase				
8. Hablo en inglés con mis compañeros y profesor por fuera de la clase				
9. Me preparo de antemano para hacer una presentación oral				
10. Me preparo de antemano para hacer una examen escrito				

IV. MIS ACTIVIDADES DE CLASE PREFERIDAS

Marca con una **X** tu respuesta

Me gusta escuchar canciones en inglés		
Me gusta escuchar diálogos en inglés		
Me gusta ver videos en inglés		
Me gusta escribir oraciones o textos cortos en inglés		
Me gusta hacer exposiciones en inglés		
Me gusta hacer y presentar diálogos en inglés con mis compañeros		
Me gusta dramatizar escenas o cuentos cortos en inglés		
Me gusta dar mi opinión acerca de un tema en inglés		
Me gusta hablar de mis gustos y disgustos en inglés		
Me gusta leer cuentos o historias en inglés		

ANEXO 4: EJEMPLO DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN FASE IMPLEMENTACIÓN

Oct17	Descripción	Comentarios/Reflexión	Estrategias
10:04	La clase inicia saludado al grupo con un “good morning class” a lo que los estudiantes responden con un “good morning teacher, how are you?” – “I’m fine thanks, you can sit down” – “Thank you teacher”. El profesor inicia la clase recordando a los estudiantes ubicarse en los mismos grupos asignados hasta el momento. En esta etapa el profesor pide al grupo de Endara salir al tablero a presentar su párrafo. Cuando el grupo pasa al tablero el profesor pide silencio en la clase y se inicia la lectura del mismo. Endara inicia la lectura diciendo: “Farid dislike brócoli but like cake and Endara like dance but dislike music in English. We like chocolate a bit milk but dislike color pink and like hot dog and pizza”. El professor pide una pausa a Endara y le pide repetir nuevamente este segment “Endara, can you repeat, please?” Endara repite el segmento del párrafo vocalizando y manejado un tono de voz mucho mejor;	En este punto se aprecia dificultades del grupo para comprender la instrucción impartida por el profesor, donde se debía comparar los gustos y disgustos entre dos grupos, sin embargo este grupo se siguió enfocando en los gustos y disgustos de ellos mismos. Se aprecia como algunos estudiantes se les dificulta el ejercicio de toma de notas y en su necesidad de corroborar información utilizan expresiones en	Repetición de la instrucción en inglés y luego en español Estudiantes verificando información entre ellos mismos Repetición y lectura de las producciones escritas Toma de apuntes como estrategia de evaluación

10:50	mientras tanto los estudiantes siguen tomando notas de la exposición en sus cuadernos. Barsenas hace una intervención repentina pidiéndole a Endara repetir el segmento leído en inglés "Endara, can you repeat please?" El profesor pide a Farid continuar con la lectura del párrafo "Farid dislike brócoli but Maria Jose like broccoli and Endara dislike papaya but Murillo like Papaya. Endara Have13 years old but Murillo is 12 years old." Una vez terminada la lectura del párrafo el profesor distribuye pequeñas hojas de papel y le pide a los grupos sacar sus apuntes para responder una serie de preguntas propuestas por el profesor: 1. What food does Murillo like? 2. How old are Murillo and Endara? El profesor da 5 min para dar respuesta a estas preguntas y le dice a los estudiantes que pueden utilizar sus apuntes. El profesor empieza a hacer ronda en el salón verificando que los estudiantes estén trabajando con el grupo correspondiente. Se encuentra que en uno de los grupos Murillo se hace a un lado y deja que sus compañeras discutan las preguntas. El profesor llama la atención y le pide al estudiante ingresar al grupo para hacer aportes. El timbre suena y el profesor recolecta las hojas con los borradores de los párrafos y la hoja con las preguntas de la exposición del día. Adicionalmente se pide traer octavos de cartulina y utensilios para decorar	inglés para hacer repetir a su compañera. Adicionalmente se nota la influencia de la lengua materna al ver que en un mismo párrafo los estudiantes mezclan el verbo to have y el verbo to be para referirse a la edad Desafortunadamente, se evidencia como algunos estudiantes delegan sus responsabilidades a otros despreocupándose por la actividad que deben realizar. Se nota como algunos estudiantes aún no se acostumbran al ejercicio de toma de apuntes al ver como Zuluaga le pregunta a Laura que anoto. La gran mayoría tenía una buena cantidad de apuntes para poder empezar a responder las preguntas.	Influencia de la lengua materna, corrección inmediata del profesor Llamados de atención de para estudiantes distraídos
-------	--	--	--

 Motivación: 1

 Desmotivación: 1

 Materiales 1

 Actividades 2

 Habilidades trabajadas (Writing 0, Reading 2, Speaking 2)

 Desempeño de los estudiantes (alto 2 bajo 0)

 Evaluación (1)

Interacción: P -Ss (1)

Ss-P (1)

Ss-Ss (3)

Trabajo grupal (3)

Trabajo individual (1)

Oct18			
1:18	Antes de iniciar la clase el profesor se ubica en la entrada del salón anunciando a sus estudiantes que se deben ubicar en las mismas posiciones y con los mismos compañeros asignados en la clase pasada. Una vez se encuentran ubicados todos los estudiantes en el salón el profesor inicia saludando al grupo con un “good morning class” a lo que los estudiantes responden con un “good morning teacher, how are you?” – “I’m fine thanks, you can sit down” – “Thank you teacher”. Al iniciar la sesión el profesor escribe en el tablero las preguntas de la exposición de la semana pasada para socializarlas en la clase, 1. What food does Murillo like? 2. How old are Murillo and Endara? En respuesta a esto Isabella Ceballos, hernandez y Samuel Bedoya ayudan al profesor a dar respuesta a las preguntas. Diciendo: Isabella: “Teacher, Murillo likes broccoli” – Samuel: “Murillo is 11 and Endara is 13 years old” Algunos toman apuntes de las correcciones mientras que otros buscan a Murillo para comprobar que las respuestas eran acordes a lo que se había presentado la clase pasada. El profesor pide a sus estudiantes hacer dos filas en el pasillo que da al salón de la clase en el segundo nivel de la torre de secundaria, algunos estudiantes se ven algo desorientados al recibir la instrucción en ingles por lo que el profesor repite la instrucción una vez más en español y nuevamente en inglés. Los estudiantes y el profesor ahora se dirigen a las afueras de la	Se aprecia como algunos estudiantes se motivan por la actividad e incluso toman apuntes por su propia voluntad, sin embargo, todavía se nota cierto grado de falta de atención por parte de algunos alumnos, los cuales tienen que preguntar a sus compañeros por las respuestas ya que no habían prestado atención a la exposición del compañero. En el momento en que el profesor le dice a sus alumnos que se va a trabajar por fuera del aula de	Socialización de las actividades de clases pasadas Verificación entre pares por parte de los alumnos Uso del español para agilizar la comprensión de las instrucciones

2:04	iglesia donde se encuentra un espacio libre y alejado de las otras aulas de clase. Primero, el profesor pide a todo el grupo formar un círculo a su alrededor en donde se toma un octavo de cartulina y se explica que en la mitad deberán escribir el párrafo con las correcciones pertinentes y en la otra mitad, deberán hacer un dibujo representativo del mismo, en este espacio el profesor va tomando grupo por grupo distribuyéndolos en el área y pidiéndoles iniciar con la actividad. Los nueve grupos de trabajo se reúnen y empiezan a discutir entre ellos la actividad propuesta en la clase. Al ver que algunos estudiantes se encontraban dispersos e incluso confusos el profesor decide pasar grupo por grupo volviendo a explicar la instrucción que debía realizarse, generalmente el profesor utiliza una oración modelo para empezar a agregar ideas a los párrafos, como por ejemplo “in my group we like dogs, and in Ceballo’s group, they like dogs too”. Sofia y Nicol empiezan a reescribir sus oraciones hasta que se acercan al profesor pidiendo revisar una oración en la que escribía “Nicol like hamburguers” a lo que el profesor la corrige con Nicol likeS hamburguers. Teresa y Murillo estaban discutiendo entre ellos sus oraciones hasta que también se acercan al profesor, pero esta vez preguntando por dos oraciones a comparar “in my group we like math, but in the other group like math” el profesor les recomienda utilizar el pronombre they en donde se vea más claro que somos nosotros los que se están comparando con el grupo de ellos “in my group we like math, but in the other group they like math”. El timbre suena y el profesor pide a los estudiantes entregar sus trabajos para continuar la próxima clase.	clases estos se notan muy entusiasmados y rápidamente salen del salón a hacer las filas. No obstante, aun se notan dificultades en cuanto a seguir instrucciones en inglés por lo que el profesor tuvo que recurrir al español para agilizar las actividades, sin contar que esta semana debido a otras actividades del colegio, las horas de clase se vieron acortadas a 37 min. Los estudiantes aún se les dificulta recordar la regla de la S para la tercera persona en el presente simple. También se nota como algunas veces se omite el pronombre de las oraciones	Oraciones modelos para facilitar a actividad Corrección de reglas gramaticales dando ejemplo y énfasis (tono de voz) en las partes que generan dificultad
------	--	--	---

 Motivación: 3

 Desmotivación: 0

 Materiales 2

 Actividades 2

 Habilidades trabajadas (Writing 1, Reading 0, Speaking 0, listening 1)

 Desempeño de los estudiantes (alto 4 bajo 1)

 Evaluación (0)

Interacción: P -Ss (3)

Ss-P (2)

Ss-Ss (4)

Trabajo grupal (9)

Trabajo individual (0)

ANEXO 5: CUESTIONARIO DE ENCUESTA DE EVALUACIÓN DE LA

PROPUESTA A LOS ESTUDIANTES

Universidad del Valle
Licenciatura en Lenguas Extranjeras
Proyecto sobre el desarrollo de la expresión oral en inglés en grado 6°
Autoevaluación Estudiantes
Febrero de 2018

Estimado(a) estudiante, tu opinión acerca de la clase de inglés es muy importante para el correcto desarrollo de las actividades y búsqueda de estrategias para ayudarte en el aprendizaje del inglés. Por favor responde las siguientes preguntas, marcando con una equis (X) frente a cada aspecto la respuesta que mejor represente tu opinión. Marca con una **X** tu nivel de aprendizaje en cada una de las siguientes situaciones

YO PUEDO	A plenitud	Aún debo mejorar
Presentarme y hablar de mi mismo		
Expresar mis gustos en inglés usando oraciones sencillas tanto de manera oral como escrita		
Hablar de mis compañeros y sus gustos en el salón de clase		
Construir párrafos comparativos sencillos para contrastar los diversos gustos mis compañeros		
Identificar algunas de las problemáticas ambientales de mi país, especialmente con la trata ilegal de animales como mascotas		

Proponer, a través de oraciones sencillas en inglés, propuestas para generar conciencia frente a la problemática de tener mascotas exóticas.

--	--

- I. Responde a las siguientes preguntas teniendo en cuenta tu experiencia en el proyecto de “likes and dislikes” y el proyecto “exotic animals”.

1. ¿Qué aprendí de los dos proyectos trabajados con el profesor a lo largo del curso?	
2. ¿Cómo me sentí al momento de hablar, compartir y comparar mis gustos y disgustos con mis compañeros a través del poster final?	
3. ¿Crees que es importante informarse de problemáticas como el maltrato animal? ¿Por qué?	
4. ¿Cuál es tu opinión del trabajo individual frente al trabajo grupal en inglés? ¿Cuál prefieres? ¿Por qué?	
5. ¿Crees que es importante tratar problemáticas de mi país y del mundo en la clase de Inglés? (como la trata ilegal de animales para mascotas)	