

**Una Intervención Didáctica para Mejorar la Disposición a
Comunicarse en Inglés de Estudiantes de Grado 6° de la Escuela
Normal Superior Santiago De Cali**

**Natalia Gutiérrez Díaz
Ana Cristina Bello Espitia**

**Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de ciencias del Lenguaje
Lenguas extranjeras
Santiago de Cali
2018**

**Una Intervención Didáctica para Mejorar la Disposición a
Comunicarse en Inglés de Estudiantes de Grado 6° de la Escuela
Normal Superior Santiago De Cali**

**Natalia Gutiérrez Díaz
Ana Cristina Bello Espitia**

Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de
Licenciado en Lenguas Extranjeras

Trabajo dirigido por:
Carlos Alberto Mayora.

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LENGUAS EXTRANJERAS
Santiago de Cali
2018



Contenido

RESUMEN	3
ABSTRACT.....	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
Objetivo general.....	8
Objetivos específicos	8
Antecedentes	8
Justificación	13
MARCO TEÓRICO.....	15
Producción oral	15
Importancia de la producción oral	16
Estrategias para desarrollar la habilidad de producción oral	17
Disposición para comunicarse	20
Ansiedad y disposición para comunicarse en la segunda lengua	21
METODOLOGÍA	24
Introducción	24
Tipo y diseño de la investigación.....	24
Contexto.....	25
Diagnóstico	27
Participantes.....	27
Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	27
Procedimientos y materiales	30
Análisis de resultados	34
RESULTADOS.....	36
Resultados del pre-test	36
La intervención	46
Resultados del post-test.....	50
CONCLUSIONES	60
REFERENCIAS.....	64
ANEXOS	67

Anexo 1: Cuestionario de disposición para comunicarse en inglés (adaptado de Liu y Jackson, 2008) 68

Anexo 2: Carta de solicitud de revisión de la traducción a profesores de inglés 70

Anexo 3: Formato para la revisión y validación de la traducción del cuestionario 71

Anexo 4: Formato de consentimiento informado para acudientes 74

Anexo 5: Modelo de plan de clase 76

Anexo 6: Modelo de materiales de clase 82

RESUMEN

El siguiente trabajo tiene como objetivo determinar la influencia de una intervención didáctica fundamentada en la interacción y con énfasis en las habilidades orales de la lengua inglesa sobre la disposición para comunicarse en lengua extranjera y la ansiedad de un grupo de estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Oficial (IEO) Normal Superior Santiago de Cali. Se implementó un diseño de investigación cuasi-experimental de corte cuantitativo y descriptivo. A dos grupos de grado sexto de la referida IEO se les administró una versión traducida y reducida del cuestionario de disposición a comunicarse en lengua extranjera de Liu y Jackson (2008). Estos grupos fueron asignados aleatoriamente a las condiciones de grupo control y grupo experimental. El primero recibió las clases que regularmente recibía con su profesor habitual mientras que al segundo grupo se le expuso a una metodología de corte comunicativo que hacía énfasis en las habilidades orales. Los resultados revelaron que: a) ambos grupos poseían niveles relativamente altos de ansiedad y, por ende, baja disposición a comunicarse antes de la intervención, b) tras la intervención, los niveles de ansiedad del grupo experimental se mantuvieron altos, en contraste con lo sucedido con el grupo control en el que bajaron significativamente. c) la intervención realizada conservó niveles altos de ansiedad en el grupo experimental debido a la metodología basada en la producción oral, d) pese a que la ansiedad tiene una relación directa con la disposición para comunicarse, esta no es siempre considerada negativa. A partir de los resultados se discuten algunas implicaciones para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en IEO.

ABSTRACT

The purpose of the current study is to determine how a classroom methodology promoting interaction and emphasizing oral skills can influence the willingness to communicate in a foreign language and the anxiety of a group of sixth grade students of the School Normal Superior Santiago de Cali. With this aim in mind, a quasi-experimental research design of quantitative and descriptive nature was implemented. Two sixth grade groups of the aforementioned school were administered a translated and reduced version of the questionnaire of willingness to communicate in a foreign language (Liu and Jackson, 2008). These groups were randomly assigned to the control and experimental group conditions. The former received the classes they regularly received with their regular teacher while the second group was exposed to a communicative methodology that emphasized oral skills. After a period of 6 weeks, the questionnaire was administered again to both groups to see if there had been changes in the target variables. The results revealed that: a) both groups had relatively high levels of anxiety and therefore a low willingness to communicate before the intervention; b) after the intervention, the anxiety levels of the experimental group remained high, in contrast to what happened with the control group in which they fell significantly. c) the intervention performed conserved high levels of anxiety in the experimental group due to the methodology based on oral production, d) although the anxiety has a direct relationship with the willingness to communicate, this is not always considered negative. Based on the results, some implications for the teaching of English as a foreign language in IEO are discussed.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua (L2) implica el desarrollo de la capacidad para entender y producir mensajes significativos, gramaticalmente correctos y socialmente aceptables en una lengua distinta a la materna (Savignon, 2001). Dichos procesos deben darse en las dos modalidades de presentación del lenguaje, es decir, en lenguaje oral y escrito. De allí, que se hable de las cuatro habilidades comunicativas de la lengua a saber: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita.

Si bien todas las habilidades son importantes a la hora de comunicarse, la producción oral representa uno de los mayores desafíos en el proceso de interactuar eficazmente en una L2. Muchos aprendices de L2 a menudo manifiestan desempeñarse mejor en procesos de comprensión que en procesos de producción (Brown, 2002). Además, en el proceso de la producción oral el aprendiz debe atender simultáneamente y en tiempo real a los aspectos sintácticos, morfológicos, fonológicos del mensaje que desea expresar, mientras atiende a su vez a los aspectos pragmáticos relacionados con el interlocutor, la situación comunicativa e incluso a elementos paralingüísticos (como la gestualidad, por ejemplo) (Bygate, 2001 y Nation & Newton, 2009). Además de lo anterior, en los contextos donde la lengua se aprende como una lengua extranjera, como lo es el caso de aprender inglés en Colombia, las oportunidades de exposición y uso de la lengua resultan muy limitadas, por lo que los aprendices muestran problemas para desarrollar niveles de fluidez que le permitan una interacción efectiva.

Las altas demandas cognitivas y comunicativas asociadas a la producción oral conllevan además a efectos psicológicos. Estos se manifiestan en lo que se denomina ansiedad al momento de hablar la lengua y en la alta o baja disposición a comunicarse en L2 (Ortega, 2009). La ansiedad se refiere a sentimientos de angustia, nerviosismo o tensión ante una tarea que implique

el uso de L2, por lo general el habla o el responder exámenes (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). La disposición a comunicarse en L2 se refiere a la inclinación de un aprendiz de L2 a aprovechar o rechazar las oportunidades que se le presentan para usar la lengua meta ya sea dentro o fuera del aula (MacIntyre, Clement, Dörnyei & Noels, 1998). Si un aprendiz desarrolla un cierto repertorio de recursos lingüísticos, pero no los pone en práctica (una baja disposición a comunicarse) no se puede dar un efectivo aprendizaje de la lengua. Diversos estudios han señalado que la disposición para comunicarse es un factor vital en el desarrollo de la competencia comunicativa en L2. Aunque la ansiedad y la disposición para comunicarse en la L2 son dos variables psicológicas separadas, los autores teóricos tienden a asociarlas y conectarlas (Ortega, 2009).

La situación anteriormente expuesta se ve reflejada en la realidad caleña en lo que se refiere a la enseñanza del inglés en las Instituciones Educativas Oficiales. En primer lugar, Colombia es un país predominantemente monolingüe donde el español ocupa una situación de prestigio y aunque el inglés tiene mucha presencia en los medios de comunicación y electrónicos, las interacciones sociales y el funcionamiento de los ciudadanos se desarrolla en español. En las escuelas, en segundo lugar, la enseñanza del inglés se reduce a sólo dos o tres horas de clases de inglés a la semana y bajo unas condiciones desfavorables que incluyen grupos de estudiantes numerosos, falta de recursos y materiales didácticos entre otros (Alonso, Díaz, Martínez, Mayora, Moreno, Ochoa y Roldán, 2017). Además, en algunas instituciones las clases de inglés presentan las siguientes características:

...de corte estructural ya que en las aulas se da énfasis a la gramática, predomina la traducción, se usa el español la mayor parte del tiempo, no se aborda la lectura, las interacciones docente-alumno son las más frecuentes y éstas son iniciadas y controladas por el docente y se hace poco hincapié en los aspectos comunicativos de la lengua (Alonso et al., 2017, p. 52)

Por lo anterior, podemos decir, que el estudiante promedio de una escuela pública en la ciudad de Cali tiene muy pocas oportunidades para practicar el inglés. Si a esto agregamos, además, que algunos estudiantes pueden tener una alta ansiedad o una muy baja disposición a comunicarse, el resultado será un aprendizaje de la lengua poco efectivo y que no le permitirá desarrollar la competencia comunicativa.

Esto fue lo que observamos durante el desarrollo de nuestra práctica docente en las clases de inglés del grado 6-6 en la Escuela Normal Superior Santiago de Cali. Por ende, al analizar las observaciones de clase, notamos que la mayoría del tiempo los estudiantes no tenían exposición a la L2, así pues, no tenían la oportunidad de participar e interactuar en contextos y/o situaciones con propósitos comunicativos claros. A su vez, percibimos que cuando se les pedía responder o formular una pregunta sencilla en inglés, se quedaban en silencio o simplemente decían que no entendían o no sabían hablar en inglés.

En este sentido, se decide realizar una intervención didáctica basada en la producción e interacción oral con el fin de estudiar el efecto de la misma sobre la disposición para comunicarse en lengua extranjera de los aprendices de este grado. Con fundamento en lo expuesto, surge la siguiente pregunta general de investigación: ¿Cuál es el efecto de una metodología de clase enfocada en la producción e interacción oral sobre la disposición a comunicarse en inglés de estudiantes de grado 6 de la Institución Educativa Normal Superior Santiago de Cali?

Con base en la pregunta general se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general

Establecer el efecto de una metodología de clase enfocada en la producción e interacción oral sobre la disposición a comunicarse en inglés y la ansiedad de estudiantes de grado 6 de la Institución Educativa Normal Superior Santiago de Cali

Objetivos específicos

- Identificar la disposición para comunicarse de los estudiantes de grado 6 de la Institución Educativa Normal Superior Santiago de Cali
- Diseñar e implementar una intervención pedagógica con una metodología que enfatice la producción e interacción oral en las clases de inglés de un grupo de estudiantes del contexto educativo antes descrito.
- Establecer si tras la intervención pedagógica hubo cambios en la disposición para comunicarse en inglés de los estudiantes participantes en el estudio.

Antecedentes

Hemos señalado anteriormente que la disposición para comunicarse y la ansiedad ante la L2 son variables psicológicas que juegan un importante papel en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Los estudiantes más dispuestos a interactuar en la L2 y que logran manejar y controlar la ansiedad asociada al uso de la lengua tienen mejores oportunidades de un aprendizaje exitoso. En esta sección reseñamos varios de los estudios que han abordado la incidencia que tiene la ansiedad y la disposición para comunicarse en otra lengua. Así pues, se expondrán cuatro estudios que alimentan de alguna forma, los objetivos de este trabajo.

Robles (2005) realiza una investigación sobre la ansiedad causada por el aprendizaje de idiomas a un grupo de estudiantes de noveno semestre de psicología en la Universidad del Norte que cursaban el séptimo de ocho niveles de inglés exigidos en su programa. Este estudio se

centra en la ansiedad relacionada con el desarrollo de la competencia oral y tiene como objetivo identificar los factores externos que la producen. Para llevar a cabo la investigación se utilizaron diversas herramientas como diarios, cuestionarios, grabaciones (de opiniones personales y presentaciones orales breves) y entrevistas.

Este programa de inglés de 8 niveles tiene un enfoque comunicativo que se centra en el desarrollo de la competencia oral. Sin embargo, cuando los estudiantes iniciaron el programa, este tenía un enfoque académico para la ciencia y la tecnología. Para el momento del estudio, los estudiantes habían cursado los seis primeros niveles con un tipo de programa y en el nivel siete se vieron enfrentados a un cambio en el énfasis y metodología. Así pues, se estableció que este cambio era una de las causas principales de los altos niveles de ansiedad que se presentaron en el aula de clase. Los diarios y los cuestionarios usados durante el estudio también permitieron determinar que los estudiantes presentaron estados de ansiedad antes y durante sus presentaciones orales. No obstante, también se observó que el grado de ansiedad disminuyó cuando se trataba de presentaciones que fueron preparadas con anticipación. Además, se encontró que los niveles de ansiedad fueron disparados por la interacción de los estudiantes con los docentes, ya que estos aseguran sentir miedo o nerviosismo cuando no entienden sus instrucciones, preguntas o correcciones.

Liu & Jackson (2008) investigaron la poca disposición para comunicarse en inglés (lo que ellas denominan *unwillingness to communicate*) y su relación con la ansiedad en la L2 en una población de 547 estudiantes de diversas carreras que estaban matriculados en el curso obligatorio de comprensión y producción oral en Tsinghua University en China. Esta investigación tuvo tres objetivos principales: identificar hasta qué punto los estudiantes no estaban dispuestos a comunicarse en la clase de inglés, establecer en qué medida estos

experimentan ansiedad; y reconocer la relación entre su baja disposición para comunicarse, su nivel de ansiedad y su autopercepción de su propia competencia en la L2. Con el fin de cumplir estos objetivos, los investigadores realizaron la encuesta *unwillingness to communicate scale* (UTC) desarrollada por Burgoon (1976). También se aplicó el *Language Task Risk Taking* y el *Language Class Sociability Scales* diseñadas por Ely (1986). Finalmente, los estudiantes respondieron la *Foreign Language Class Anxiety Scale* desarrollada por Horwitz et al. (1986). Al realizar el análisis de las respuestas a los instrumentos por parte de los participantes, se evidenció que aunque la mayoría de los estudiantes tenían disposición para comunicarse en conversaciones con otros estudiantes, muchos de ellos preferían no tomar el riesgo de hablar en clase. Incluso, más de un tercio de los estudiantes se sentía ansioso en el aula, temían ser evaluados negativamente y hablar en público. Por último, se halló que su baja disposición para comunicarse y su ansiedad estaban correlacionadas entre ellas y, a su vez, con el nivel de autopercebido de competencia en la lengua. En otras palabras, los estudiantes que autoevaluaron negativamente su nivel de competencia, tendían a tener mayores niveles de ansiedad hacia el uso de la L2 y a tener menor disposición para comunicarse.

El-Hariri (2017) llevó a cabo un estudio sobre los niveles de ansiedad reportados por estudiantes de alemán como L2 en tareas de colaboración electrónica o eTándem en el contexto de la Universidad EAN en Bogotá. El objetivo de éste estudio era explorar las experiencias y la percepción de 11 estudiantes cursando entre primer y tercer semestre de alemán como lengua extranjera en el programa de idiomas de la mencionada universidad en modalidad eTándem, una estrategia de enseñanza que propone la interacción vía internet entre dos hablantes de lenguas diferentes para brindar un apoyo recíproco en el aprendizaje de su respectiva lengua meta. Los datos fueron recogidos a través de entrevistas realizadas en grupos focales y estos fueron

analizados de forma cualitativa. Los resultados arrojaron que los estudiantes se sentían cómodos hablando con sus compañeros online, puesto que podían hablar sobre temas de su interés y no había temor de cometer errores y hacer preguntas. Como conclusión, la autora sugiere que el eTándem se puede considerar como una estrategia significativa para reducir los niveles de ansiedad y aumentar la confianza de los estudiantes a la hora de comunicarse en la L2. Sin embargo, se observó que estos efectos no fueron transferibles al aula, puesto que los aprendices expresaron que el temor a ser evaluados por el docente y la percepción que se generaba al tener que participar en clase delante del grupo de compañeros les impedía comunicarse con la misma naturalidad que tenían con su compañero virtual en el programa de eTámden. Así mismo, expresaron que los temas sugeridos en el aula estaban preestablecidos y, por tanto, les parecían limitados, mientras que con el proyecto se sentían en libertad de hablar de sus preferencias e intereses.

Duarte, Gordillo y Manrique (2017) realizaron un estudio con 25 estudiantes entre los 8 y 15 años en las instituciones educativas Liceo Latino Francés y Colegio Mayor de Inglaterra ubicadas en la ciudad de Bogotá, con el fin de determinar el efecto de la ansiedad en el aprendizaje de una L2 e identificar las variables que la generan. Para la recolección de datos se utilizó una adaptación del cuestionario de la Escala de Ansiedad para Niños Spence (SCAS) que consta de 38 ítems relacionados con síntomas de ansiedad. El instrumento se aplicó a los estudiantes en 4 sesiones. Finalmente, tras realizar un análisis estadístico, los resultados demostraron que no solo la ansiedad negativa está presente en los procesos de aprendizaje sino también la ansiedad positiva. Por otro lado, pese a que esta situación fue visible en ambos colegios, las variables que influyeron en la ansiedad se presentaron de manera distinta en cada

uno de ellos. Así pues, se estableció que hay una relación directa entre la ansiedad y las características específicas del entorno.

Con relación al estudio que se quiere llevar a cabo con los estudiantes de grado sexto en la Normal superior Santiago de Cali, es evidente que la ansiedad juega un rol fundamental en la disposición para comunicarse en L2. Más revelador aún, se denota de estos estudios cómo la ansiedad es influenciada por aspectos como la autopercepción del nivel de lengua, la evaluación del docente y el desarrollo de temas de interés durante la clase. Del estudio de El-Hariri (2017) podemos inferir que el uso de la tecnología puede servir para reducir la ansiedad, pero que este estado positivo no se transfiere automáticamente al aula presencial. Es decir, podemos ver que los estadios de ansiedad son específicos de una situación y contexto de enseñanza y no necesariamente transferibles de una situación a otra. Este estudio demuestra además que para muchos estudiantes, el enfrentarse a una situación comunicativa presencial es un detonante de sentimientos de ansiedad. También se concluye de estos estudios que ciertos cambios en el modelo educativo, en la metodología o en el abordaje dentro del aula pueden detonar mayores niveles de ansiedad y afectar la disposición para comunicarse de los estudiantes (Robles, 2005). Así que, teniendo en cuenta que el cambio de enfoque pedagógico en el programa de inglés de la Universidad del Norte fue realizado sin una preparación previa, se devela el papel principal y la incidencia que tiene el sistema educativo en todo este proceso, y más aún si el docente, quien al concentrarse en el desarrollo de habilidades orales y evaluar la eficacia de la participación de sus estudiantes, se olvida de propiciar un ambiente de aprendizaje con niveles de ansiedad sanos que no cohíba la interacción oral en el aula. En este orden de ideas, el estudio que se plantea realizar busca precisamente analizar si la intervención pedagógica realizada en la Normal tuvo alguna incidencia en los niveles de ansiedad y la disposición para comunicarse de los aprendices.

También se observó que estos estudios usaron métodos tanto cuantitativos como cualitativos para abordar este fenómeno investigativo. Al revisar los antecedentes se evidenció que predominan los estudios con poblaciones estudiantiles de nivel universitarios mientras que son escasas las investigaciones en el nivel de la Educación Secundaria.

Justificación

Una revisión de los trabajos de grado recientemente presentados en el programa de licenciatura en lenguas extranjeras inglés-francés de la Universidad del Valle muestra que a nivel de investigación de futuros licenciados ha habido un gran interés en el desarrollo de la producción oral. Los trabajos de Jaramillo (2011), Angulo (2012), Gómez (2013), Aristizábal (2015) y Bermudez (2017) son algunos ejemplos de muestra de este interés. Esta tendencia es natural debido, por una parte, a la importancia de la habilidad de producción oral para el óptimo desempeño en la l2, y, por otra, a la dificultad inherente al desarrollo de esta habilidad que hace que siga siendo uno de los mayores retos que enfrentan docentes y estudiantes. En estos diferentes trabajos se ha buscado abordar el desarrollo de las habilidades orales desde lo didáctico y lo metodológico. Se ha incorporado el enfoque basado en tareas, se han integrado múltiples destrezas, se han incluido temáticas locales y estrategias de personalización de la enseñanza.

Sin embargo, lo que esta revisión revela además es que se ha apartado o dejado de lado el componente de las diferencias individuales de los estudiantes. Esta es un área muy amplia y que siempre está presente en los libros de enseñanza o adquisición de L2 (por ejemplo, Brown, 2002; ortega, 2009). Contrariamente, en Colombia parece haber muy poca investigación al respecto y se ha privilegiado el componente didáctico de la enseñanza. Esto no es negativo, pero desconoce el hecho de que el estudiante de L2 como persona posee cualidades y predisposiciones de índole

personal y que estas influyen en los procesos de aprendizaje en los que se involucra. Las variables como la aptitud, los estilos de aprendizaje, el locus de control, la personalidad y, las que nos competen en este estudio, la ansiedad y la disposición a comunicarse han estado ausentes de los estudios en enseñanza del inglés como L2.

En ese sentido, el presente estudio hace un aporte al área de la enseñanza del inglés al incluir en la agenda de investigación una temática que parece haber sido dejada de lado en años recientes. Ciertas estrategias didácticas serán poco efectivas si no se tienen en cuenta factores de personalidad y del componente afectivo del estudiante. Es importante además conocer, en este caso particular, la disposición de los estudiantes hacia el uso de la lengua y los sentimientos de aprensión que dicho uso pueden generar. En etapas posteriores, debe profundizarse en cómo controlar o intervenir dichos factores.

Un segundo aporte de este trabajo es ya en el terreno práctico. A través de la implementación de la propuesta didáctica que aquí se describe pudimos exponer a los estudiantes de la IEO Normal Superior Santiago de Cali a actividades y tipos de práctica a los que no estaban acostumbrados. Para muchos de los estudiantes que participaron en este estudio, la intervención fue la primera vez que participaron en un *role play* en inglés, que jugaron un bingo en ese idioma o que tuvieron que hacer un diálogo. Las actividades diseñadas no fueron novedosas pero para los estudiantes sí lo fueron debido a que tradicionalmente sus clases no contemplan ninguna de estas dinámicas. De modo que además de hacer el aporte investigativo en relación a variables de tipo psicológico también consideramos hacer un aporte de tipo didáctico y metodológico, con materiales y actividades de clase que le quedaron a la institución y que esperamos sean aprovechadas por sus docentes en beneficio de sus estudiantes.

MARCO TEÓRICO

En este apartado desarrollaremos los conceptos, teorías y explicaciones de los constructos que sustentan nuestra propuesta de investigación.

Producción oral

Cuando se habla del conocimiento de una L2 en términos coloquiales, por lo general, las personas se refieren a “hablar” una lengua. De hecho, para muchas personas el habla es una de las habilidades sobre las cuales se hace más énfasis. En términos especializados, se sabe que el habla o producción oral es solo una de las habilidades de la lengua.

Diferentes métodos y enfoques de enseñanza han definido la producción oral de diferentes maneras. Por ejemplo, en el método audiolingüe se daba énfasis a la producción oral, pero esta habilidad era concebida en función de una pronunciación muy parecida a la del hablante nativo, y con un uso impecable del vocabulario y el léxico (Richards y Rodgers, 2001). A partir del desarrollo de enfoques comunicativos en la enseñanza de L2, esta definición se ha ampliado y asociado a la capacidad de comunicarse a través de lenguaje hablado e ir más allá de la emisión de sonidos correctos y reglas gramaticales (Chastain, 1998).

Hymes (1972 en Redondo, 2012, p.173) plantea que “la habilidad oral es la capacidad de comunicarse efectivamente dentro de una comunidad de habla particular que aspira el logro de sus propósitos”. En otras palabras, él la identifica como la habilidad de comunicarse apropiadamente en un determinado contexto y con un grupo específico.

En esta misma línea de ideas, Bachman (1990 en Garbatti y Mady, 2015) propone dos componentes principales respecto a la competencia de producción oral: el componente organizacional y el pragmático. El primero hace referencia a las competencias gramaticales y textuales, mientras que el segundo habla de las competencias ilocutorias y sociolingüísticas. Así

pues, la producción oral es definida como un conjunto de competencias que permiten no sólo un discurso fluido o gramaticalmente correcto, sino una comunicación con sentido, intención y apropiada según el contexto en el que ocurre.

A partir de estas definiciones, diremos entonces que la producción oral es la habilidad comunicativa de una lengua que implica el producir mensajes con el fin de participar en diferentes actos comunicativos (conversaciones sociales, exposiciones, juegos, etc.). Dichos mensajes implican la articulación de los sonidos de la lengua (pronunciación) con reglas gramaticales (de léxico y sintaxis) y elaboración discursiva en un nivel organizacional; pero además requieren de adecuación y aceptación en términos de normas sociales y culturales en un nivel pragmático.

Importancia de la producción oral

Como señalamos anteriormente, la habilidad de producción oral es una de las más prominentes y es, usualmente, la habilidad por la cual se juzga el nivel de conocimiento o desempeño de una persona en la lengua extranjera. Además de esto existen otras razones para considerar esta una de las habilidades más importantes.

En primer lugar, algunos autores (Long, 1981; Nation y Newton, 2009; Swain, 1995) consideran que existe un vínculo directo entre la producción oral y la adquisición de la L2. En este sentido, el habla no es solo la oportunidad de demostrar o practicar lo que la persona sabe sino que interviene en procesos de adquisición. Long (1981) considera que las estrategias que las personas utilizan en la negociación de significados al interactuar con un interlocutor con un propósito auténtico permiten el desarrollo de la competencia comunicativa. Según Swain (1995) la producción oral ofrece la oportunidad al aprendiz de formular hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua y de probarlas en contextos de interacción. Finalmente, según

Nation y Newton (2006) sin producción oral, los aprendices se preparan solo para los procesos de comprensión (lectura y escucha) y serían incapaces de producir sus propios mensajes.

Respecto al aprendizaje de una segunda lengua, también se puede considerar el rol de la producción oral en las teorías que enfatizan la comprensión sobre la producción. Krashen (1982) considera que el factor causal crucial para que se adquiriera una L2 es la exposición abundante a la lengua meta, es decir, el input. De hecho, Krashen señala que el habla no es un factor que genera directamente la adquisición de la lengua sino que es el producto de la adquisición de la lengua. Aun así, incluso este autor considera que la producción oral tiene un papel muy importante en la adquisición ya que al propiciar espacios de interacción, se permite que los aprendices tengan mayores oportunidades de interpretar y usar el input recibido, en otras palabras, los aprendices que más hablan en la L2 van a generar más input, generando mayores oportunidades de adquisición.

Estrategias para desarrollar la habilidad de producción oral

Naturalmente, para que los estudiantes logren desarrollar la habilidad de producción oral, es necesario que se involucren en actividades que los hagan hablar en la lengua meta. Nunan (1991) considera que para el desarrollo del habla el docente debe crear los espacios y condiciones en el aula para que los estudiantes interactúen e intercambien significados. Igualmente, agrega Nunan, es importante que los estudiantes trabajen en grupos pequeños ya que así pueden corregirse unos a otros, sin replicar constantemente los errores. Así pues, los ejercicios de interacción y comunicación desarrollados en grupos pequeños se vuelven vitales a la hora de mejorar la producción oral.

Harmer (2007, p.p. 129-131) lista algunas de las actividades más frecuentes y efectivas para el desarrollo de la producción oral:

- Narración de historias
- Presentarse y saludar
- Encuestas
- Actividades con gente famosa (del inglés famous people task)
- Exposiciones
- Juegos de rol (del inglés role-plays)
- Debates

Por su parte, Nation y Newton (2009) consideran que para producir buenas tareas de producción oral en el aula es importante considerar los tópicos, los tipos de textos y las condiciones de desempeño. A su vez, en las condiciones de desempeño los citados autores incluyen la planeación, las presiones de tiempo, la cantidad de apoyo y la exigencia de desempeño.

- Planeación: Se refiere a la condición en el diseño de tareas en la que se incluye o disminuye la preparación de una tarea antes de que esta sea desarrollada. En algunos casos, en algunas tareas se les permite a los estudiantes preparar lo que van a decir y cómo lo van a decir. En otros casos, se les pide producir discurso *impromptu*, es decir, de manera casi improvisada y con un mínimo de preparación. Dependiendo del nivel de los aprendices, la condición de ausencia o presencia de planeación antes de desempeñarse puede manipularse. Con estudiantes de niveles muy básicos, se recomienda un mayor tiempo para planear e incluir el espacio para preparación previa a la tarea, lo cual según los citados autores, resultará en mejores resultados a nivel de precisión del lenguaje usado. Por otro lado, con estudiantes más avanzados es posible darles un tiempo de planeación más limitado y hacer una mayor exigencia, enfatizando la fluidez.

- Presión del tiempo: hace referencia al tiempo otorgado a los estudiantes para llevar a cabo una actividad de producción oral. Nuevamente, el tiempo puede incidir de manera diferencial en el desempeño en tareas de producción oral. Un tiempo reducido puede favorecer la fluidez pero en sacrificio de la precisión y viceversa. Además, los estudiantes necesitan desarrollar procesos de planeación y regulación para ajustarse a condiciones de tiempo específicas.
- Cantidad de apoyo: Se refiere al apoyo brindado por parte del docente o de los pares, como interlocutores, en el desarrollo de la producción oral. Existen diferentes modos de apoyo. Si la tarea es la de actuar un juego de roles en clase, una forma de apoyo puede ser que a los estudiantes se les permita previamente escribir un guión, o incluso leer en voz alta el guion, lo que supone un mayor nivel de apoyo. En contraposición, si se les pide actuar el diálogo sin leer el guión, se reduce el apoyo y se incrementa la exigencia. Otra forma de apoyo es el uso de imágenes de una tira cómica sin diálogos para narrar una historia (mayor apoyo) en contraposición con pedirles que construyan una historia a partir de palabras sueltas, o sin ningún otro tipo de input (menor apoyo).
- Estándar del desempeño: Es el nivel de producción oral esperado del aprendiz. Este variará de acuerdo a la tarea, las metas del curso y el nivel de los estudiantes. En niveles muy básicos el estándar de desempeño puede ser bajo, concentrando la exigencia sólo en los aspectos pragmáticos del discurso producido, en niveles posteriores, se puede incluir un balance entre la exigencia por el componente pragmático y el organizacional y así sucesivamente.

Un factor de gran importancia son los temas que se le dan a los participantes para hablar en clase (Cuestas, 2006; Harmer, 2007; Nation & Newton, 2009). Las actividades como las historias, los debates y las exposiciones requieren de un contenido temático. Las tareas de habla se pueden facilitar en la medida en que los estudiantes lidian con temas con los que se sienten identificados,

les interesan o le son familiares (Bygate, 2001). Cuestas (2006) realizó un estudio para comprender el bajo nivel de producción oral en inglés de estudiantes de grado décimo en la institución educativa León de Greiff ubicada en Colombia y la complejidad de trabajar con un número grande de estudiantes por clase. La autora dividió un grupo de 45 alumnos en grupos más pequeños y utilizó una serie de instrumentos de recolección de datos para analizar el impacto del uso de canciones en la clase de inglés, tales como encuestas, grabación de audio y video, notas de campo y entrevistas a grupos focales. Así pues, la autora concluyó que los estudiantes se sentían más dispuestos a participar haciendo uso de la L2 cuando los temas eran interesantes para ellos, permitiendo que estos expresaran con mayor fluidez sus opiniones.

En conclusión, la producción oral se desarrolla a través de actividades de interacción grupal que involucran contextos y situaciones familiares y atractivos para los aprendices de la L2. Es importante considerar y manipular de manera adecuada las condiciones que se darán a los estudiantes para desempeñar una tarea de producción oral. Dicha manipulación dependerá del nivel de los estudiantes, de los objetivos de la clase y de varios componentes curriculares.

Disposición para comunicarse

Dado que la producción oral es importante para el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera, entonces es esencial que el aprendiz esté dispuesto a usar la lengua de manera significativa. Nunan (1999) dice que los buenos aprendices de lengua son aquellos que practican la lengua y buscan generar sus propias oportunidades para usarla. Sin embargo, es sabido que muchos aprendices son reticentes a participar en el aula de clase y en especial cuando la lengua meta es el medio de instrucción. Este fenómeno se ha estudiado desde dos conceptos muy relacionados: por una parte la disposición a comunicarse (McIntyre et al., 1998) y el concepto de ansiedad para las lenguas extranjeras en el aula (Horwitz et al., 1986).

McIntyre et al. (1998) definen la disposición para comunicarse como la presteza para iniciar un discurso en un momento particular y con una persona o grupo de personas específico haciendo uso de una L2. Según Ortega (2009) la disposición para comunicarse se relaciona con la propensión de las personas a comunicarse voluntariamente en diferentes situaciones y con diferentes interlocutores. Resulta evidente que, si un estudiante no está dispuesto a comunicarse en la lengua, evitará situaciones en las que tenga que hacerlo, lo cual limitaría su desarrollo lingüístico y comunicativo en la lengua que está aprendiendo. Por lo anterior, MacIntyre et al (1998) enfatizan la importancia de desarrollar situaciones comunicativas en el aula que permitan mejorar la disposición para aprender de los estudiantes y así obtener mejores resultados en el proceso de aprendizaje.

Con relación al concepto explicado anteriormente, Liu (2007) afirma que la percepción que tengan los estudiantes de su competencia comunicativa influencia su grado de disposición para comunicarse. Si ellos no se ven a sí mismos con la suficiente habilidad para iniciar o involucrarse en una conversación, es natural que sientan ansiedad y que presenten menos disposición para hacerlo. Por el contrario, si ellos sienten que han obtenido un cierto grado de desarrollo en sus habilidades orales, se sentirán más cómodos al participar en interacciones con otros usuarios de la L2.

Ansiedad y disposición para comunicarse en la segunda lengua

Horwitz et al. (2012, p. 125) plantean que la ansiedad es “un sentimiento subjetivo de tensión, recelo, nerviosismo y preocupación asociado con la estimulación del sistema nervioso autónomo” Así mismo, estos autores indican que este sentimiento de tensión puede afectar las estrategias de comunicación que los estudiantes emplean durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

McCroskey (1997) define la ansiedad para comunicarse usando el término de “aprensión comunicativa”. El autor afirma que esta se refiere al miedo asociado con la comunicación real o anticipada con otra persona o grupo. En otras palabras, se trata del temor que puede sentir un individuo cuando enfrenta situaciones en las que debe acudir a la lengua extranjera. En este sentido, la ansiedad cumple un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, ya que esto provoca que los estudiantes presenten serias dificultades al momento de comunicar un mensaje en L2. Liu (2007) sugiere que las personas que sufren de altos niveles de ansiedad prefieren evitar cualquier tipo de interacción en la que se involucre su uso. Así mismo, Krashen (1982), expone que los estudiantes que presentan altos niveles de ansiedad poseen un filtro afectivo que bloquea la entrada del *input* y limita o impide el proceso natural de adquisición de la lengua. Es decir, los aprendices que muestran ansiedad al aprender la lengua no son receptivos al *input* que se brinda de la lengua meta, por lo tanto, el proceso de adquisición de la lengua no progresa.

En resumen, la ansiedad ante el uso de L2 puede tener varios efectos negativos. En primer lugar, puede funcionar como un bloqueo o filtro que puede impedir la asimilación y adquisición del *input*. Segundo, puede reducir la disposición a comunicarse de los estudiantes, es decir, que evita que participen en clase o que aprovechen oportunidades para usar y practicar la lengua en otros contextos. Por último, puede bloquear el desempeño del aprendiz por los sentimientos de tensión. En consecuencia, el docente puede fácilmente equivocarse a la hora de evaluar el desempeño de los aprendices.

El bajo desempeño en exámenes y la incapacidad para intervenir en clase resultantes [de la ansiedad] pueden contribuir a una valoración errónea por parte del docente sobre el estudiante quien parecerá que carece de la aptitud para el aprendizaje de la lengua o de la suficiente motivación para mostrar un buen desempeño. Horwitz, Horwitz and cope (1986, p.127).

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, según Horwitz et al. (1986), la ansiedad hacia la L2 puede ser mitigada por un docente comprensivo que tenga en cuenta los sentimientos que los estudiantes expresan en el aula y pueda ofrecer soluciones para alcanzar confianza al momento de tener que usar la lengua.

Si pretendemos mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras en todos los niveles educativos, debemos reconocer, afrontar y eventualmente superar la ansiedad hacia la L2 negativa como un factor que le da forma a las experiencias de aprendizaje de los aprendices. Horwitz et al. (1986, p.132)

Teniendo en cuenta las implicaciones de la ansiedad en el aprendizaje de L2, Javad y Noordin (2011) argumentan que es labor del docente identificar qué causa ansiedad en sus estudiantes y así implementar estrategias para reducir los factores que la provocan, por ejemplo, proponer actividades en pareja o grupo, en lugar de ejercicios en los que el estudiante deba hablar solo en frente a la clase. Los citados autores reconocen que es parte del rol del docente el afrontar los niveles de ansiedad de los estudiantes, reconocer e identificar sus causas e implementar estrategias para su reducción.

En el aprendizaje de L2, la producción oral es una de las habilidades que más desafiantes resulta para los aprendices, puesto que esta no solamente supone la adquisición de conocimientos gramaticales, reproducción de sonidos o memorización de vocabulario, sino que además exige la capacidad de comunicarse y negociar significados en diferentes contextos. Visto de esta manera, son muchas las variables que influyen en el desarrollo de la producción oral. Para efectos de este estudio, hemos reconocido la ansiedad y su influencia sobre la disposición para comunicarse como variables fundamentales que pueden afectar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

METODOLOGÍA

Introducción

En el presente estudio se investiga la incidencia de una metodología de clase enfocada en la comprensión y producción oral sobre la disposición para comunicarse en inglés de un grupo de estudiantes del grado sexto de bachillerato en Cali. Para dicho objetivo, se efectuaron observaciones de la clase de inglés en dicho curso, se tomaron apuntes y se grabaron algunas actividades. También, se realizó una intervención pedagógica basada en un enfoque comunicativo que privilegiara el uso de las competencias orales en los estudiantes. Además, se utilizó una adaptación del cuestionario diseñado por Liu y Jackson (2008) en su estudio para identificar el nivel de ansiedad y la disposición de comunicarse de los aprendices antes y después de dicha intervención.

Tipo y diseño de la investigación

La investigación que llevamos a cabo se trata de un estudio de campo, ya que se realizó en el mismo sitio en el que se encontraba el objeto de estudio. Así mismo, es pertinente exponer que el estudio efectuado es de naturaleza cuantitativa, puesto que se utilizó la encuesta como método de recolección de datos antes y después de la intervención realizada.

Respecto al diseño, la investigación realizada es de corte experimental, puesto que, de acuerdo con Tamayo (2003), este tipo de estudio se realiza con el propósito de determinar relaciones de causa-efecto. Con este fin, uno o más grupos llamados experimentales se exponen a ciertos estímulos controlados por el investigador y el comportamiento resultante se compara con el de otro u otros grupos llamados de control que, por su parte, no reciben ningún estímulo. Sin embargo, considerando que nosotras como investigadoras no controlamos la asignación de grupos y no se cumplió con la aleatoriedad, el diseño debe considerarse cuasi-experimental (Balluerka y Vergara, 2002)

Contexto

El estudio se realizó en la I.E.O Escuela Normal Superior Santiago de Cali (ENSSC) la cual es una institución de carácter oficial, su modalidad es pedagógica y hace énfasis en las áreas de español y ciencias naturales. La ENSSC está compuesta por dos sedes: La sede principal en donde se enseñan los cursos de educación Básica Secundaria, Media y Educación Superior (Ciclo Complementario) y la segunda sede llamada Joaquín de Caicedo y Cuero, conocida también como “La anexa”, en donde se encuentran los cursos de preescolar y básica primaria. Ambas sedes están ubicadas en el barrio Olímpico perteneciente a la comuna 10 de la ciudad Santiago de Cali, esta ubicación pertenece al estrato 3. La intervención se realizará en la sede principal ubicada en la Carrera 33A N° 12-60, en la jornada de la tarde. En la sede principal, se encuentran los grados de 6° a 11° y los grupos de estudiantes de ciclo complementario. En cada grado de bachillerato hay de 6 a 7 cursos y el promedio es de 45 estudiantes por salón. Los alumnos de esta sede pertenecen en su mayoría a los estratos 1, 2 y 3.

La estructura física está compuesta por cuatro áreas: Primero, un bloque de tres pisos en el que se encuentran los salones de clase, el restaurante, la biblioteca, la sala de sistemas, el área de ciclo complementario, el laboratorio de química y los baños. En el segundo bloque se encuentra la zona de salud. Finalmente se encuentran el área administrativa y el área deportiva. Con referencia a los salones, estos están dotados con mesas y asientos que permiten organizar a los estudiantes por parejas. Cada salón de clases cuenta con la instalación eléctrica y la base para conectar un *video beam* y un *router* de internet que se mantiene apagado. Además, estos tienen un tablero grande y un letrero en la puerta con el nombre el área y docente encargado del mismo. Ejemplo “Inglés - Fabian Lorza”. Además había un salón de inglés dotado con computadores y material didáctico, sin embargo no se usaba.

Para el año 2017, momento en el que se llevó a cabo el estudio, el área de inglés estaba organizada de la siguiente manera:

NOMBRE DEL ÁREA	IDIOMA EXTRANJERO-INGLÉS
PERIODO ACADÉMICO	2017
INTENSIDAD HORARIA SEMANAL	6° - 7° - 8° - 9° = 3 hs 10° - 11° = 2 hs
HORAS ANUALES	6° - 7° - 8° - 9° = 120 hs 10° - 11° = 80 hs
PROFESOR (ES)	Alberto Escobar Andrés Corrales Edison Forero Bastidas Yohanna López Yesenia García Nubia Fernández

Tabla 1: resumen de la organización del área de inglés en la ENSSC para el año 2017.

Según el plan de área de la institución, el objetivo general para la asignatura *humanidades, idioma extranjero-inglés* en la institución es

Formar estudiantes (futuros docentes) capaces de comunicarse en inglés, potenciando y desarrollando competencias, saberes y habilidades generales a través del enfoque problémico; permitiendo así garantizar un recurso humano competente a la vanguardia de los estándares propuestos por el MEN y el PEN. (ENSSC, 2017, s. p.)

A partir de este objetivo general se infiere que la institución asume una visión comunicativa de la lengua y que se espera además que los estudiantes desarrollen una conciencia social y una actitud crítica del aprendizaje.

Diagnóstico

Como parte de nuestra práctica docente realizamos 8 horas de observación de clase en el espacio de tiempo entre el mes de abril y el mes de mayo de 2017. En esas observaciones pudimos percatarnos que, aunque en los documentos de la institución se plantea una pedagogía problematizadora y un modelo comunicativo para la enseñanza de la lengua, en la práctica en la institución se aborda la enseñanza de la lengua de una manera muy tradicional, con poca interacción entre estudiantes y en donde la gramática, el vocabulario y la traducción predominan a lo largo de las clases. En general, tanto el docente como los estudiantes se comunican todo el tiempo en español.

Participantes

El estudio se llevó a cabo en dos grupos de grado sexto de bachillerato. El grado 6-6 (grupo experimental) estaba compuesto por 42 estudiantes cuyas edades oscilaban entre los 11 y los 15 años. Por otro lado, el grado 6-4 (grupo control) estaba conformado por 39 estudiantes cuyas edades estaban entre los 11 y 14 años. A partir de las observaciones, se puede evidenciar que ambos grados tienen un nivel lingüístico bajo, los estudiantes son apenas capaces de repetir un modelo escrito con una pronunciación inadecuada y desconocen el significado de lo que dicen. Además, solo se comunican en español durante la clase.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Los datos se recolectaron a través de un cuestionario autoadministrado de percepciones (Arias, 2012) basado en el instrumento utilizado en el estudio de Liu y Jackson (2008). El instrumento original se compone de la compilación de 70 ítems tomados a su vez de otros instrumentos ya previamente utilizados por diferentes investigadores en estudios antecedentes sobre variables asociadas, entre las cuales se incluía preguntas relacionadas directamente con la “falta de disposición a comunicarse”; la escala de toma de riesgo en clase, la escala de clase de lengua y

sociabilidad y la escala de ansiedad en una lengua extranjera. En otras palabras, estas autoras definieron la disposición para comunicarse como un compuesto de estos cuatro constructos teóricos. En esta definición, una persona con disposición a comunicarse en la lengua extranjera tendrá baja reticencia a la situación comunicativa, estará dispuesto a tomar riesgos en clase, será muy sociable y con facilidad para relacionarse con las personas y tendrá una baja ansiedad al usar la L2. Todos los ítems del cuestionarios original se responden en una escala tipo Likert de 5 puntos que va desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo”

Para el presente estudio solo fueron tomados 25 ítems del instrumento de Liu y Jackson (2008). Esta decisión se tomó debido a que la versión del cuestionario original era muy larga y autores como Dörnyei y Csizér (2012) recomiendan hacer cuestionarios cortos, con las preguntas más necesarias y que sean ágiles y rápidos de completar. Además, el estudio de Jackson tenía una intención más teórica que era la validación del constructo, mientras en nuestro caso, el propósito es más exploratorio y descriptivo. Como autoras del estudio, y con la supervisión del director del trabajo, se hizo la selección final de los 25 ítems considerando aquellos que pudiesen ser más pertinentes y significativos para nuestros propósitos. 19 ítems de los seleccionados miden la ansiedad ante el uso de la L2, tres ítems miden la toma de riesgos en clase del estudiante, solo uno mide la falta de disposición a comunicarse y solo 1 mide la sociabilidad de la persona. Otra justificación es que muchos estudios demuestran una fuerte relación entre la ansiedad y la disposición a comunicarse y además porque los enunciados de estos ítems parecen ser más representativos y familiares para estudiantes de un contexto de estudio como el nuestro.

Los ítems seleccionados fueron traducidos al español por nosotras, las autoras, de manera negociada y en conjunto. El director del trabajo de grado hizo una traducción por su parte independiente de nosotras. En una reunión entre los tres, se compararon las dos versiones

traducidas y por consenso se seleccionaron las mejores traducciones de cada ítem. En muchos casos había acuerdo y ambas versiones traducidas eran prácticamente iguales. Hubo 10 preguntas en las que las versiones traducidas eran distintas o poco consistentes. Para validar la calidad de la traducción se les solicitó a tres profesores de la Escuela de Ciencias del Lenguaje del área de inglés y con experiencia o títulos académicos en traducción hacer la revisión y selección de la versión más adecuada. Para aquellos ítems en los que hubo consenso interno, solo se les pidió a las profesoras evaluar si la versión traducida era fiel al original y adecuada para los participantes del estudio como se muestra en este ejemplo:

	5	4	3	2	1
I never feel quite sure of myself when I am speaking English in my class. <i>Nunca me siento muy seguro(a) de mí mismo(a) cuando estoy hablando inglés en mi clase</i>					
I don't worry about making mistakes in the English class <i>No me preocupa cometer errores en la clase de inglés</i>					
In the English class, I can get so nervous I forget things I know <i>En clase de inglés, puedo ponerme tan nervioso(a) que olvido cosas que sé</i>					
It embarrasses me to volunteer answers in my English class <i>Me avergüenza responder voluntariamente en mi clase de inglés</i>					

Para las traducciones en las que no hubo consenso, se les solicitó a los docentes elegir entre una versión u otra. También se les hicieron preguntas abiertas para solicitar sus recomendaciones

sobre cómo mejorar la calidad de las preguntas. De los tres docentes a quienes se les solicitó esta colaboración, solo uno contestó. Con los insumos de esa profesora se hicieron ajustes para mejorar el instrumento que se presenta en el anexo 1. En el anexo 2, se muestra el formato con el que se solicitó la revisión de la traducción a los docentes expertos.

Procedimientos y materiales

Se realizó una planeación de una intervención didáctica de 20 horas para el grado 6-6 en el área de inglés, que incluía el diseño e implementación de materiales didácticos basados en un enfoque comunicativo. Sin embargo, solo se pudieron efectuar 10 horas de clase por motivos ajenos a nuestra voluntad. Así pues, se llevaron a cabo cinco clases, cada una de dos horas. En todas las planeaciones la actividad central era una actividad o tarea oral que implicaba la interacción entre los estudiantes tales como juego de roles, competencias o juegos, entrevistas simuladas o tareas de vacío de información. Aunque con alguna variación, la mayoría de las sesiones llevaba una secuencia de preparación, presentación, práctica y producción. La etapa de preparación se hace algún juego o actividad motivacional que presenta el vocabulario nuevo necesario, activa conocimientos previos y estimula a los estudiantes. En la etapa de presentación se introducía el objetivo o meta de la clase, se daban modelos y/o explicaciones de la función y del punto lingüístico (de ser necesario) generalmente de manera inductiva (por descubrimiento de los estudiantes). En la etapa de práctica se presentaban ejercicios mecánicos y controlados en los que los estudiantes tuviesen que hacer uso de la función y de los ítems lingüísticos que formaban el objetivo de la clase. En la fase de producción, se presentaba la actividad o tarea central en la que se esperaba que los estudiantes hicieran uso del lenguaje de una manera más comunicativa y libre. En el anexo 5 se presenta un modelo de los planes de clase.

En la tabla 2 se resumen los objetivos, contenidos y la actividad o tarea esencial de cada una de las clases que se dieron. Para los objetivos se tomaron literalmente los Derechos Básicos de Aprendizaje para inglés del grado 6° (MEN, 2016) y la planeación del docente de área de inglés.

Tabla 2: Resumen de la intervención didáctica

Sesión	Fecha	Objetivos	Contenido	Actividades/Tarea esencial
1	22/09/2017	Understands instructions related to class, school, and community activities and expresses them in oral and written form to evidence his/her understanding. Participates in a short conversation where he/she provides his/her name, age and basic information to professors, friends and acquaintances.	Funciones: Presentarse a sí mismo y a otros. Información personal. Lenguaje: Preguntas de información. Verbos para describir acciones.	Juego de roles en el que los estudiantes pretenden ser una celebridad y se presentan en grupos de tres.
2	20/10/2017	Writes basic personal information in pre-established forms Recognizes specific information in written and oral texts related to objects, people, and actions when they are familiar to the student and the related information is presented slowly. The student may require use of visual aids such as images or texts for comprehension.	Funciones: Presentarse a sí mismo y a otros. Información personal. Rutinas Lenguaje: Preguntas de información. Verbos para describir acciones.	Diálogo en parejas en el que los estudiantes hablan sobre la hora a la que empieza y se termina un evento.

Sesión	Fecha	Objetivos	Contenido	Actividades/Tarea esencial
3	27/10/2017	Understands and uses familiar words and short phrases about routines, daily activities and preferences. Recognizes specific information in written and oral texts related to objects, people, and actions when they are familiar to the student and the related information is presented slowly. The student may require use of visual aids such as images or texts for comprehension.	Funciones: Describir rutinas Información personal. Lenguaje: Preguntas de información. Verbos para describir acciones.	Intercambio de información grupal, en el que los estudiantes se formulan preguntas sobre su rutina escolar.
4	17/11/2017	Understands and uses familiar words and short phrases about routines, daily activities and preferences.	Funciones: Describir rutinas Información personal. Lenguaje: Preguntas de información. Verbos para describir acciones.	Creación y aplicación de entrevista sobre rutinas en la que cada estudiante interroga a 5 compañeros.
5	24/11/2017	Understands and uses familiar words and short phrases about routines, daily activities and preferences.	Funciones: Describir rutinas Información personal. Lenguaje: Preguntas de información. Verbos para describir acciones.	Presentación oral en parejas en la que los estudiantes describen la rutina de una celebridad.

Para acompañar las actividades de clase se diseñaron una serie de materiales didácticos. Estos materiales estaban basados en los principios del enfoque comunicativo y en función de los objetivos planteados. En el anexo 6 se presentan modelos de los materiales diseñados.

Análisis de resultados

Una vez se recolectaron las respuestas del cuestionario de entrada (pre-test) estos fueron tabulados en Excel e importados a SPSS versión 21, un programa que permite realizar análisis estadísticos. El mismo procedimiento se realizó para los datos del cuestionario al final (post-test). La ventaja de los cuestionarios en escala Likert es que permite cuantificar las actitudes o percepciones de los respondientes. De las respuestas de pre y post test se calcularon las estadísticas descriptivas incluyendo la media aritmética, la moda y la desviación estándar. También se contabilizó la frecuencia y porcentaje de las respuestas a cada ítem.

Por tratarse de un diseño cuasi-experimental de dos grupos (2x2) se pueden hacer comparaciones intergrupales e intragrupalas. Las comparaciones intergrupales incluyen la comparación entre el grupo experimental y el grupo control en lo referente a las respuestas del pre-test y comparación entre ambos grupos en las respuestas del post-test. Las comparaciones intragrupalas permiten comparar el pretest de un grupo con su propio post test para determinar de esta manera si hay cambios en la disposición a comunicarse y ansiedad de los estudiantes tras la implementación del tratamiento.

Para hacer las comparaciones estadísticas se utilizó una prueba estadística de comparación de medias conocida como T de student o T-test (Ritchey, 2008). Según el citado autor, esta prueba permite hacer comparaciones para muestras pequeñas en dos casos: 1) cuando “hay dos poblaciones o muestras y una variable de intervalo/razón” y “los dos grupos son independientes entre sí; es decir, no constan de los mismos individuos” (p. 374) que se refiere a la comparación intergrupala; y 2) cuando existe una “única variable medida dos veces en los

mismos individuos pertenecientes a la muestra” (p. 385) que se refiere a la comparación intragrupal.

Por tratarse de un estudio cuantitativo y cuasi-experimental, es necesario plantear las hipótesis del estudio.

Hipótesis nula (H_0):

- No existe una diferencia entre los promedios de valores para disposición para comunicarse del grupo experimental y grupo control antes de la intervención pedagógica.
- No existe una diferencia entre los promedios de valores para disposición para comunicarse del grupo experimental y grupo control después de la intervención pedagógica.
- No existe una diferencia entre los promedios de valores del grupo experimental para disposición para comunicarse entre el pre-test y el posttest.
- No existe una diferencia entre los promedios de valores del grupo control para disposición para comunicarse entre el pre-test y el posttest.

Hipótesis alternativas (H_A):

- El grupo experimental tendrá mayor disposición para comunicarse en L2 tras haber sido expuestos a la intervención pedagógica comparada con su disposición para comunicarse inicial.
- El grupo experimental mostrará una mayor disposición para comunicarse al final de la intervención pedagógica al compararse con el grupo control.

RESULTADOS

En este apartado presentamos los resultados a los que llegamos tras el desarrollo del diseño metodológico. Inicialmente reportamos los resultados de la administración del cuestionario de disposición a comunicarse a ambos grupos. Para este reporte recurrimos principalmente a las frecuencias de respuestas y a sus respectivas estadísticas descriptivas. Este primer análisis nos permite realizar una primera comparación entre los dos grupos. En la segunda parte presentamos un análisis estadístico resultado de la comparación intergrupal e intragrupal para así llegar a la comprobación de las hipótesis planteadas en el trabajo.

Resultados del pre-test

En la tabla 3 se muestra el resumen de frecuencia de las respuestas obtenidas tras la administración del cuestionario de disposición para comunicarse en inglés al grupo 6-4 que en nuestro diseño fue el grupo control. Por propósitos prácticos las categorías *muy de acuerdo* y *de acuerdo* se han agrupado en una sola categoría y lo propio se ha hecho con las categorías *muy en desacuerdo* y *en desacuerdo*. Para propósitos de la descripción, se reporta la frecuencia de respuesta de cada alternativa en la escala de Likert, su correspondiente porcentaje y la media aritmética o promedio así como la desviación estándar. El cuestionario fue tabulado de tal manera que valores altos en la media indiquen tendencias positivas. Por ejemplo, para un ítem que indica ansiedad en la clase de lenguas, una media alta nos indica baja ansiedad, y que la mayoría de los estudiantes estuvo o *muy en desacuerdo* o *en desacuerdo* con ese enunciado. Si el ítem comprende un enunciado de formulación negativa (ítem 1, por ejemplo) una media alta muestra que los estudiantes estuvieron mayormente *muy en desacuerdo* o *en desacuerdo* con dicho enunciado; mientras que una media alta en un ítem de formulación positiva (ítem 17) indica que los estudiantes estuvieron mayormente *muy de acuerdo* y *de acuerdo*. Para un ítem

que muestra la disposición a tomar riesgos, un promedio alto indica una tendencia a arriesgarse en clase mientras que un promedio bajo indicaría que los estudiantes no se atreven a arriesgarse a usar la lengua. En aquellos ítems en los que la media se encuentre en valores entre 2,6 y 3.9 se interpreta una tendencia intermedia en el rasgo o característica medido por el ítem.

Tabla 3: Respuestas al cuestionario inicial del grupo control.

	Muy de acuerdo De acuerdo		Indeciso		Muy desacuerdo o en desacuerdo		Media	D.E.
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje		
1. A menudo siento ganas de faltar a la clase de inglés	1	2,6	9	23,7	28	73,7	4,2	1
2. Antes de decir una palabra en inglés, me gusta saber exactamente cómo se usa.	29	76,3	5	13,2	4	10,5	2	1
3. En clase, prefiero decir una oración para mí mismo(a) antes de decirla en voz alta.	24	63,2	8	21,1	6	15,8	2,3	1,2
4. Entro en pánico cuando tengo que hablar en inglés sin haberme preparado	22	57,9	7	18,4	7	18,4	2,1	1,3
5. Me asusta cuando no entiendo lo que dice el profesor en inglés	14	36,8	4	10,5	20	52,6	3,1	1,4
6. Me asusta que mi profesor(a) de inglés esté pendiente de corregirme cada vez que cometa un error.	15	39,5	5	13,2	18	47,4	3	1,4
7. Me da miedo hablar en voz alta durante las conversaciones.	10	26,3	9	23,7	16	42,1	3,2	1,2
8. Me gusta hablar en inglés con el profesor y otros compañeros.	13	34,2	10	26,3	12	31,6	2,8	1,6
9. Me pongo nervioso(a) cuando el(la) profesor(a) me pregunta sobre lo que no he estudiado.	23	60,5	5	13,2	8	21,1	2,2	1,4
10. Me pongo nervioso(a) cuando no entiendo lo que dice el profesor en inglés	16	42,1	4	10,5	17	44,7	2,9	1,4
11. Me preocupa que los otros compañeros se rían de mí cuando hable inglés.	16	42,1	6	15,8	16	42,1	3	1,6
12. Me siento abrumado(a) por el número de palabras que tengo que aprender para hablar en inglés.	15	39,5	8	21,1	15	39,5	3	1,3

	Muy de acuerdo De acuerdo	Indeciso		Muy en desacuerdo o en desacuerdo		Media	D.E.	
		Número	Porcentaje	Número	Porcentaje			
13. Me siento agobiado(a) por la cantidad de reglas que tengo que aprender para hablar inglés	8	21,1	13	34,2	17	44,7	3,2	1,1
14. Me siento apenado(a) por ofrecerme como voluntario para responder preguntas en la clase de inglés.	9	23,7	8	21,1	21	55,3	3,5	1,4
15. Me siento incómodo(a) al hablar en inglés delante de otros estudiantes	16	42,1	6	15,8	16	42,1	2,8	1,4
16. Me siento nervioso y confundido cuando hablo en inglés en clase.	13	34,2	9	23,7	16	42,1	3	1,3
17. Me siento seguro(a) cuando hablo en inglés.	17	44,7	12	31,6	9	23,7	3,2	1,3
18. No me gusta pronunciar expresiones difíciles en clase.	12	31,6	11	28,9	15	39,5	3	1,3
19. No me preocupo por equivocarme en la clase de inglés.	19	50	6	15,8	11	28,9	3,2	1,6
20. No me siento seguro(a) cuando hablo en inglés en la clase.	11	28,9	10	26,3	15	39,5	3,1	1,5
21. Puedo sentir mi corazón latiendo fuerte cuando se me pide que participe en la clase de inglés	15	39,5	12	31,6	11	28,9	2,7	1,4
22. Se me olvidan las cosas por ponerme nervioso en la clase de inglés.	18	47,4	5	13,2	15	39,5	2,6	1,4
23. Si tuviese que hablar en inglés con hablantes nativos no me sentiría nervioso(a).	14	36,8	12	31,6	12	31,6	3	1,3
24. Siempre me parece que los otros estudiantes hablan inglés mejor que yo.	10	26,3	16	42,1	12	31,6	3	1,2
25. Soy tímido(a), por eso hablo poco.	8	21,1	4	10,5	26	68,4	3,7	1,3

A partir de la tabla es factible decir que los estudiantes tienen una disposición a comunicarse en la lengua extranjera que es intermedia, ya que para 20 de las 25 preguntas el promedio se ubica en valores comprendidos entre 2,6 y 3,9 de la escala de 5. Solo en cuatro ítems, se observaron tendencias bajas, a saber, en las preguntas 2, 3, 4 y 9. Solo en un ítem se encontró una media superior a 4, indicando una tendencia positiva. Este último caso fue el ítem 1, “a menudo siento ganas de faltar a la clase de inglés” un ítem que mide ansiedad hacia la clase de inglés. Ante esta pregunta, solo un estudiante estuvo *de acuerdo* o *muy de acuerdo* y un 73,7% de los estudiantes se manifestó *en desacuerdo* o *muy en desacuerdo* con este enunciado, indicando que no les gusta faltar a la clase de inglés. Los cuatro ítems en los que se observó muy baja disposición para comunicarse en la lengua son ítems relacionados con la preparación y la práctica. Los ítems 2 y 3 miden específicamente la toma de riesgos por parte del estudiante, y los promedios obtenidos indican que a la mayoría de los estudiantes no les gusta arriesgarse en clase y que prefieren la seguridad de haberse preparado o practicado antes de usar la lengua extranjera. Los ítems 4 y 9 indican que el hecho de que se les pida intervenir o se les pregunte en clase algo que no han estudiado o preparado, les genera altos niveles de ansiedad.

Como ya indicamos, en la mayoría de los enunciados encontramos una tendencia a una disposición a comunicarse intermedia. El ítem 8, el único que mide sociabilidad de los estudiantes, obtuvo una media de 2,8 y las opiniones de los estudiantes estuvieron bastante divididas con más de un 34% que manifestó estar *en desacuerdo* con el enunciado “me gusta hablar en inglés con mi profesor y otros compañeros” y un porcentaje similar, 31,6%, que sí estuvo de acuerdo con esta premisa. Un dato que consideramos necesario destacar es que un 44,7% de los estudiantes manifestó sentirse seguro al hablar en inglés (ítem 17) y que un 50%

manifestó no preocuparse al cometer errores en la clase de inglés (ítem 19). Sin embargo, a pesar de que hubo porcentajes altos de aceptación con estos enunciados, observamos que los porcentajes de estudiantes indecisos al respecto son bastante altos, lo que llevó a que no se concretara una tendencia positiva.

Tras presentar los resultados del cuestionario inicial del grupo control, procedemos a presentar los resultados del grupo experimental para el mismo cuestionario, información que se presenta en la tabla 4.

Tabla 4: Respuestas al cuestionario inicial del grupo experimental.

	Muy de acuerdo De acuerdo		Indeciso		Muy desacuerdo o en desacuerdo		Media	D.E.
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje		
1. A menudo siento ganas de faltar a la clase de inglés	4	10,8	6	16,2	27	73	3,9	1
2. Antes de decir una palabra en inglés, me gusta saber exactamente cómo se usa.	29	78,4	6	16,2	2	5,4	1,9	1
3. En clase, prefiero decir una oración para mí mismo(a) antes de decirla en voz alta.	33	89,2	3	8,1	1	2,7	1,6	0,8
4. Entro en pánico cuando tengo que hablar en inglés sin haberme preparado	19	51,4	8	21,6	9	24,3	2,3	1,4
5. Me asusta cuando no entiendo lo que dice el profesor en inglés	15	40,5	8	21,6	13	35,1	2,8	1,4
6. Me asusta que mi profesor(a) de inglés esté pendiente de corregirme cada vez que cometa un error.	11	29,7	5	13,5	21	56,8	3,3	1,5
7. Me da miedo hablar en voz alta durante las conversaciones.	18	48,6	6	16,2	13	35,1	2,8	1,4
8. Me gusta hablar en inglés con el profesor y otros compañeros.	10	27	7	18,9	17	45,9	2,5	1,6
9. Me pongo nervioso(a) cuando el(la) profesor(a) me pregunta sobre lo que no he estudiado.	25	67,6	8	21,6	4	10,8	2,2	1,2
10. Me pongo nervioso(a) cuando no entiendo lo que dice el profesor en inglés	13	25,1	10	27	12	23,4	2,8	1,5
11. Me preocupa que los otros compañeros se rían de mí cuando hable inglés.	13	35,1	4	10,8	19	51,4	3,2	1,7
12. Me siento abrumado(a) por el número de palabras que tengo que aprender para hablar en inglés.	14	37,8	11	29,7	12	32,4	2,9	1,5
13. Me siento agobiado(a) por la cantidad de reglas que tengo que aprender para hablar inglés	13	35,1	6	16,2	18	48,6	3,1	1,6

	Muy de acuerdo o en desacuerdo	Indeciso	Media	D.E.	Muy de acuerdo De acuerdo		Indeciso		Muy de acuerdo o en desacuerdo	
					Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
14. Me siento apenado(a) por ofrecerme como voluntario para responder preguntas en la clase de inglés.			3,1	1,4	12	32,4	12	32,4	13	35,1
15. Me siento incómodo(a) al hablar en inglés delante de otros estudiantes			2,8	1,6	17	45,9	6	16,2	14	37,8
16. Me siento nervioso y confundido cuando hablo en inglés en clase.			2,9	1,4	15	40,5	11	29,7	11	29,7
17. Me siento seguro(a) cuando hablo en inglés.			2,6	1,4	9	24,3	9	24,3	18	48,6
18. No me gusta pronunciar expresiones difíciles en clase.			2,5	1,3	18	48,6	11	29,7	8	21,6
19. No me preocupo por equivocarme en la clase de inglés.			2,7	1,4	9	24,3	12	32,4	15	40,5
20. No me siento seguro(a) cuando hablo en inglés en la clase.			3,1	1,5	12	32,4	10	27	14	37,8
21. Puedo sentir mi corazón latiendo fuerte cuando se me pide que participe en la clase de inglés			2,8	1,5	16	43,2	7	18,9	14	37,8
22. Se me olvidan las cosas por ponerme nervioso en la clase de inglés.			2,3	1,4	21	56,8	6	16,2	9	24,3
23. Si tuviese que hablar en inglés con hablantes nativos no me sentiría nervioso(a).			2,4	1,4	8	21,6	12	32,4	16	43,2
24. Siempre me parece que los otros estudiantes hablan inglés mejor que yo.			3,1	1,4	12	32,4	10	27	14	37,8
25. Soy tímido(a), por eso hablo poco.			2,7	1,6	15	40,5	11	29,7	10	27

La tabla muestra y resume las respuestas de los estudiantes del grupo experimental al cuestionario inicial. A partir de la tabla es pertinente afirmar que los estudiantes tienen una disposición a comunicarse en la lengua extranjera baja, ya que en ciertos enunciados concernientes a la ansiedad los porcentajes revelan niveles notablemente altos. En este caso, se nota una tendencia negativa en los promedios de los ítems 2,3,4,8,9,18,22 y 23, una tendencia intermedia en los ítems 1,5,6,7,10,11,12,13,14,15,16,17,19,20,21,24 y 25 y no hay ningún ítem con promedio en tendencia positiva. La mayoría de los estudiantes estuvieron *muy de acuerdo* o *de acuerdo* con enunciados como: "Entro en pánico cuando tengo que hablar en inglés sin haberme preparado (ítem 4); Me pongo nervioso(a) cuando el(la) profesor(a) me pregunta sobre lo que no he estudiado (ítem 9); Me siento incómodo(a) al hablar en inglés delante de otros estudiantes (ítem 15); Se me olvidan las cosas por ponerme nervioso en la clase de inglés (ítem 22)."

Estas respuestas muestran que el hablar inglés en público, o el participar en actividades sin la oportunidad de preparación y práctica previa generan altos niveles de ansiedad en los estudiantes. Esta tendencia es muy similar a lo que se reportó para los estudiantes del grupo control, pero en este grupo la intensidad de la ansiedad parece ser mayor. Así mismo, los estudiantes evidencian poca iniciativa para tomar riesgos en el uso de la L2, por ejemplo, la mayoría están *de acuerdo* o *muy de acuerdo* con frases como "Antes de decir una palabra en inglés, me gusta saber exactamente cómo se usa" (ítem 2) "En clase, prefiero decir una oración para mí mismo(a) antes de decirla en voz alta" (ítem 3). Por otro parte, se manifestaron *muy en desacuerdo* o *en desacuerdo* con enunciados que denotan baja ansiedad ante el uso de la lengua, tales como "Si tuviese que hablar en inglés con hablante nativos, no me sentiría nervioso (ítem

23); Me siento seguro(a) cuando hablo en inglés (ítem 17); No me preocupo por equivocarme en la clase de inglés (ítem 19).” En este grupo, además, se observa un mayor nivel auto-reportado de timidez ya que 15 estudiantes (40,5%) están *de acuerdo* o *muy de acuerdo* con el enunciado que los auto-describe como tímidos o tímidas, y 11 (29,7%) se manifiestan indecisos al respecto. En el grupo control, por el contrario, el porcentaje de estudiantes que se auto-describen como tímidos o tímidas fue de apenas un 21,1% y un 68,4% estuvo *en desacuerdo* o *muy en desacuerdo* con esta descripción. Pese a esta diferencia, en general, se observan más coincidencias en lo que se refiere a la baja tendencia a tomar riesgos en la clase de inglés y las situaciones que generan altos niveles de ansiedad entre los dos grupos.

Al convertir las respuestas de los estudiantes en puntajes para fines de comparación entre los grupos se observó que la media para el grupo control fue de 74,70 sobre 125 puntos posibles, con una desviación estándar de 14,14. El valor de la media confirma la apreciación de que la disposición para comunicarse del grupo es intermedia. La desviación estándar indica que la mayoría de los estudiantes tuvieron puntajes comprendidos entre 61 y 89 puntos. Por su parte, el grupo experimental tuvo una media de 68,29 en la escala del 1 al 125, con una desviación estándar de 21,53, confirmando la apreciación de que su disposición para comunicarse en la lengua extranjera es baja. La desviación estándar sugiere, sin embargo, que este grupo es más heterogéneo y que hay mayor variabilidad en sus respuestas, ya que la mayoría de los estudiantes obtuvieron puntajes entre 50 y 90 puntos. Al hacer la comparación entre las medias con la prueba T de student se tiene que el valor de t es -1,44 y que el valor de p es 0,156, dado que p es mayor que 0.05, se acepta la hipótesis nula, indicando que no hay diferencia estadísticamente significativa entre las dos muestras. En otras palabras, aunque las medias son distintas, en realidad ambos grupos tienen niveles equiparables de disposición a comunicarse y ansiedad.

La intervención

En esta sección describimos brevemente el desarrollo de la intervención didáctica y las reacciones de los estudiantes ante ésta basándonos en nuestro diario de observación de la práctica docente.

Clase No. 1. Septiembre 22, 2017

Durante esta clase se definieron las normas para el desarrollo de las clases. A continuación se propuso el juego *Simon says* para repasar los imperativos e instrucciones básicas en inglés, tales como: *raise your hand, stand up, sit down, silence, pay attention*. Después se jugó con los estudiantes *hot potato* para repasar algunas preguntas y respuestas relacionadas con brindar información personal. Según la planeación del docente, ambos eran contenidos que los estudiantes ya habían visto en clases anteriores. Finalmente, se propuso que los estudiantes trabajaran en parejas para elaborar un *role play* de una entrevista entre una celebridad y un periodista. Se presentó un modelo de entrevista en forma escrita que fue dramatizado por nosotras. Los estudiantes se sentaron en parejas y comenzaron a trabajar en la preparación del *role play* pero no se pudo culminar debido a que los estudiantes se tomaron más tiempo del previsto para formular el dialogo, así que se dejó como una asignación para la clase siguiente.

Al principio, los estudiantes no mostraban interés en la clase, conversaban constantemente y se distraían usando sus celulares. Como estrategia para captar la atención se ofrecieron “puntos positivos” a los estudiantes que estuviesen trabajando en las actividades y que no usasen el celular. De esta forma, los estudiantes se empezaron a esforzar por entender las instrucciones dadas y algunos de ellos se mostraron participativos.

Clase No. 2 Octubre 20, 2017

Por diferentes razones no se pudo hacer la siguiente clase en la fecha siguiente. De hecho, paso casi un mes antes de que pudiésemos volver a intervenir en el grupo. Esto se debió a actividades especiales que se realizaron en la IEO en las fechas que no nos permitieron continuar desarrollando la intervención (consejo de docentes, actos culturales y festividades, capacitaciones del personal docente y administrativo, etc.).

Antes de introducir el tema de esta clase, se les pidió a los estudiantes que nombraran algunas de las palabras y expresiones aprendidas en la clase anterior. Muchos estudiantes evidenciaron recordar lo visto. Después, debido a que el grupo era tan numeroso, los estudiantes fueron divididos en dos grupos para el juego denominado *hankerchief*. Este se jugó en la cancha, situación que los motivó mucho. La actividad fue todo un éxito, ya que los estudiantes escuchaban atentamente las instrucciones y todos estuvieron muy dispuestos a participar usando el nuevo vocabulario aprendido en inglés. Al finalizar, les pedimos volver al salón donde se realizó un repaso de lo aprendido en la clase. .

Clase No. 3 Octubre 27, 2017

Nuevamente se realiza una indagación de para ver qué recordaban los estudiantes de las clases anteriores. Después se desarrolla una actividad lúdica fuera del salón de clase con el fin de repasar los números. Acto seguido, los estudiantes juegan bingo y finalmente realizan una actividad de intercambio de información en parejas relacionada con el horario escolar. Debían hablar de la hora y los días en las que veían determinadas clases. Durante las dos primeras actividades, la de la competencia y el bingo, los estudiantes se mostraron alegres y participativos.

Pese a que se notaba la dificultad al entender algunas instrucciones, poco a poco se fueron adaptando y deseaban tomar parte activa en el proceso.

Clase No. 4 Noviembre 17, 2017

Se da inicio a la clase saludando a los estudiantes en inglés y estos responden al saludo de la misma manera. Para la primera actividad, los estudiantes son agrupados de a 4 para un juego de concentración, para el que se reparten unas *flashcards* a cada grupo sobre actividades rutinarias: unas que contienen frases y otras que contienen dibujos que las representan.

Mientras se desarrolla esta actividad, colocamos en el tablero el número de las filas y a cada una le asignamos 5 estrellas. Explicamos a los estudiantes que las estrellas representan el buen comportamiento y que por cada falta de la fila, perderían una estrella. Se realiza constante monitoreo en todos los grupos. La actividad se desarrolla con todos los estudiantes sentados en su puesto y hablando en un tono de voz moderado.

La siguiente actividad es un juego de *pictionary*. Un representante de cada fila debía tirar un dado y dependiendo del resultado debía realizar un dibujo en el tablero relacionado con el tema de la clase. Hemos notado que los estudiantes cada vez están más entusiasmados cuando llegamos al salón. Al comienzo, era difícil que incluso saludaran o se acomodaran en sus puestos para iniciar la clase. Ahora se acomodan rápidamente y saludan en inglés.

Clase No. 5, Noviembre 24, 2017

La primera actividad realizada fue una competencia en la que se mostraban imágenes referente a rutinas diarias, los estudiantes debían completar la frase *I_____ at _____* en el tablero.

Después, se dividió la clase en tres grupos. Un representante de cada grupo salía. Al contar hasta tres, mostrábamos una imagen que ellos debían describir oralmente. El primero que lograba decir la frase correcta se llevaba un punto para su grupo. La fila ganadora fue la primera. Luego, les preguntamos a los estudiantes si sabían que era un *wordsearch*. A continuación les repartimos una ficha que constaba de dos partes, la primera era resolver la sopa de letras y la segunda era redactar un párrafo corto describiendo su propia rutina. Es oportuno resaltar la motivación que la mayoría de estudiantes evidenciaron durante la primera parte de esta clase, se esforzaban por dar la respuesta correcta y se reflejaba el trabajo en equipo. Respecto a la sopa de letras, fue una gran actividad para practicar el vocabulario aprendido y los estudiantes lo resolvieron sin problema. Sin embargo, la segunda parte representó muchas dificultades para ellos. Tuvimos que replantear este ejercicio y brindarles más herramientas para resolverlo.

Aunque a través de la intervención se fue dando un proceso en que los estudiantes progresivamente se iban haciendo cada vez más atentos y participativos, es necesario destacar que algunos estudiantes se negaban a participar si se les llamaba a dedo. También eran frecuentes los comentarios como “yo no entiendo inglés”, “esto no me gusta” o “¿por qué tenemos que hacer esto?”. Aunque se hacía un esfuerzo por dar toda la clase en inglés, esto no siempre era posible pues se notaba que eran alrededor de cinco o seis estudiantes quienes entendían las instrucciones cuando se daban solo en inglés. Pese a esto, las instrucciones se daban dos o tres veces en inglés con ayuda de gestos y del tablero, y solo luego de esta vez se decían en español o se le pedía a algún estudiante que hubiera entendido repetirlas o explicarlas en español.

Resultados del post-test

Una vez que se completó la implementación de la intervención didáctica se administraron nuevamente los cuestionarios tanto al grupo control como experimental. Las respuestas del grupo control al cuestionario se resumen en la tabla 5.

La lectura de la tabla muestra algunos cambios con respecto al pre-test. En esta oportunidad hay una media con tendencia negativa en tres ítems (2,3,4) y hay tendencia intermedia en todos los demás ítems, con ningún ítem en tendencia positiva. Se observa que entre el 40% y 48% de los estudiantes se encuentra *en desacuerdo* o *muy en desacuerdo* con los siguientes enunciados “Me asusta cuando no entiendo lo que dice el profesor en inglés” (ítem 5); “Me asusta que mi profesor(a) de inglés esté pendiente de corregirme cada vez que cometa un error” (ítem 6); “Me pongo nervioso(a) cuando no entiendo lo que dice el profesor en inglés” (ítem 10); “Me preocupa que los otros compañeros se rían de mí cuando hable inglés” (ítem 11) y “Me siento nervioso y confundido cuando hablo en inglés en clase” (ítem 16). Por otra parte, el 93% de los estudiantes estuvo *de acuerdo* o *muy de acuerdo* con el enunciado “Antes de decir una palabra en inglés, me gusta saber exactamente cómo se usa”(ítem 2), así mismo un 65% tuvieron la misma posición respecto a la frase “En clase, prefiero decir una oración para mí mismo(a) antes de decirla en voz alta.” (ítem 3). Las respuestas a estos dos ítems nos muestran que los estudiantes no se arriesgan a usar la lengua de manera espontánea sino que prefieren planeación y preparación (ítem 2) o demuestran que sienten temor de arriesgarse a usar la lengua en clase. Finalmente, es pertinente, denotar que el 51% de los estudiantes estuvo *en desacuerdo* o *muy en desacuerdo* con las siguiente frases “Me siento incómodo(a) al hablar en inglés delante de otros estudiantes” (ítem 15) y “Me siento nervioso y confundido cuando hablo en inglés en clase” (ítem 16).

Tabla 5: Respuestas al cuestionario final del grupo control.

	Muy de acuerdo o de acuerdo.		Indeciso		Muy desacuerdo o en desacuerdo		Media	D.E.
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje		
1. A menudo siento ganas de faltar a la clase de inglés	5	17,2	4	13,8	20	69	3,7	1,2
2. Antes de decir una palabra en inglés, me gusta saber exactamente cómo se usa.	27	93,1	1	3,4	0	0	1,2	0,6
3. En clase, prefiero decir una oración para mí mismo(a) antes de decirla en voz alta.	19	65,5	4	13,8	5	17,2	2,1	1,3
4. Entro en pánico cuando tengo que hablar en inglés sin haberme preparado	14	48,3	6	20,7	7	24,1	2,4	1,5
5. Me asusta cuando no entiendo lo que dice el profesor en inglés	9	31	7	24,1	13	44,8	3	1,4
6. Me asusta que mi profesor(a) de inglés esté pendiente de corregirme cada vez que cometa un error.	9	31	6	20,7	14	48,3	3,1	1,4
7. Me da miedo hablar en voz alta durante las conversaciones.	11	37,9	9	31	9	31	3	1,4
8. Me gusta hablar en inglés con el profesor y otros compañeros.	12	41,4	7	24,1	9	31	3,2	1,5
9. Me pongo nervioso(a) cuando el(la) profesor(a) me pregunta sobre lo que no he estudiado.	14	48,3	8	27,6	7	24,1	2,6	1,4
10. Me pongo nervioso(a) cuando no entiendo lo que dice el profesor en inglés	9	31	8	27,6	11	37,9	2,8	1,6
11. Me preocupa que los otros compañeros se rían de mí cuando hable inglés.	9	31	6	20,7	12	41,4	3	1,8
12. Me siento abrumado(a) por el número de palabras que tengo que aprender para hablar en inglés.	12	41,4	5	17,2	12	41,4	3	1,6
13. Me siento agobiado(a) por la cantidad de reglas que tengo que aprender para hablar inglés	11	37,9	6	20,7	12	41,4	2,9	1,4
14. Me siento apenado(a) por ofrecirme como voluntario para responder preguntas en la clase de inglés.	10	34,5	8	26,6	11	37,9	2,9	1,5

	Muy de acuerdo o de acuerdo.		Indeciso		Muy desacuerdo o en desacuerdo		Media	D.E.
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje		
15. Me siento incómodo(a) al hablar en inglés delante de otros estudiantes	9	31	4	13,8	15	51,7	3,1	1,6
16. Me siento nervioso y confundido cuando hablo en inglés en clase.	10	34,5	3	10,3	15	51,7	3,1	1,6
17. Me siento seguro(a) cuando hablo en inglés.	14	48,3	4	13,8	10	34,5	3,1	1,5
18. No me gusta pronunciar expresiones difíciles en clase.	9	31	8	27,6	11	37,9	2,8	1,4
19. No me preocupo por equivocarme en la clase de inglés.	12	41,4	7	24,1	9	31	3	1,4
20. No me siento seguro(a) cuando hablo en inglés en la clase.	7	24,1	8	27,6	12	41,4	3	1,6
21. Puedo sentir mi corazón latiendo fuerte cuando se me pide que participe en la clase de inglés	12	41,4	9	31	8	27,6	2,7	1,4
22. Se me olvidan las cosas por ponerme nervioso en la clase de inglés.	11	37,9	5	17,2	11	37,9	2,6	1,6
23. Si tuviese que hablar en inglés con hablantes nativos no me sentiría nervioso(a).	15	51,7	7	24,1	6	20,7	3,3	1,6
24. Siempre me parece que los otros estudiantes hablan inglés mejor que yo.	10	34,5	6	20,7	13	44,8	3	1,5
25. Soy tímido(a), por eso hablo poco.	7	24,1	2	6,9	19	65,5	3,6	1,5

Al observar comparativamente los resultados, se observa que en la mayoría aumentó el porcentaje de estudiantes que cambiaron su respuesta hacia la alternativa “indeciso”. Esta primera observación de los resultados sugiere que la disposición a comunicarse de los estudiantes es intermedia. No obstante, el análisis de las respuestas en términos globales y en función de puntajes revela que la media para este grupo fue 55,13 y la desviación estándar es de 35,13 indicando que la mayoría de los estudiantes obtuvieron puntajes entre 19 y 90, lo que significa que hubo un aumento en la heterogeneidad y varianza interna del grupo.

Al realizar la comparación entre el pre-test y el post-test del grupo control se encontró que el valor de t fue 3,44 y el valor de p fue 0,001. Dado que p es menor que 0,05 se rechaza la hipótesis nula y se concluye que hay diferencia estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos de la misma muestra. En otras palabras, la disposición para comunicarse en inglés de los estudiantes del grupo control es inferior en el post-test a la obtenida en el pre-test. Esto quiere decir que en el desarrollo de las clases regulares y tradicionales algo sucedió que llevó a los estudiantes a sentirse menos dispuestos a comunicarse en inglés, menos dispuestos a tomar riesgos en clase y más ansiosos ante la clase. A continuación, reportamos los resultados del grupo experimental.

Tabla 6: Respuestas al cuestionario final del grupo experimental.

	Muy de acuerdo De acuerdo		Indeciso		Muy desacuerdo o en desacuerdo		Media	D.E.
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje		
1. A menudo siento ganas de faltar a la clase de inglés	3	12,5	4	16,7	17	70,8	4,1	1,2
2. Antes de decir una palabra en inglés, me gusta saber exactamente cómo se usa.	22	91,7	1	4,2	1	4,2	1,4	0,9
3. En clase, prefiero decir una oración para mí mismo(a) antes de decirla en voz alta.	21	87,5	1	4,2	2	8,3	1,7	1,2
4. Entro en pánico cuando tengo que hablar en inglés sin haberme preparado	15	62,5	5	20,8	4	16,7	2,2	1,4
5. Me asusta cuando no entiendo lo que dice el profesor en inglés	13	54,2	4	16,7	6	25	2,4	1,6
6. Me asusta que mi profesor(a) de inglés esté pendiente de corregirme cada vez que cometa un error.	11	45,8	3	12,5	10	41,7	3	1,7
7. Me da miedo hablar en voz alta durante las conversaciones.	9	37,5	7	29,2	8	33,3	2,9	1,5
8. Me gusta hablar en inglés con el profesor y otros compañeros.	8	33,3	5	20,8	11	45,8	2,7	1,7
9. Me pongo nervioso(a) cuando el(la) profesor(a) me pregunta sobre lo que no he estudiado.	18	78,2	1	4,2	5	20,8	2,1	1,4
10. Me pongo nervioso(a) cuando no entiendo lo que dice el profesor en inglés	14	58,3	2	8,3	8	33,3	2,5	1,6
11. Me preocupa que los otros compañeros se rían de mí cuando hable inglés.	9	37,5	6	25	9	37,5	3	1,5
12. Me siento abrumado(a) por el número de palabras que tengo que aprender para hablar en inglés.	19	79,2	1	4,2	4	16,7	1,9	1,3
13. Me siento agobiado(a) por la cantidad de reglas que tengo que aprender para hablar inglés	14	58,3	4	16,7	5	20,8	2,1	1,5

	Muy de acuerdo o en desacuerdo	Indeciso	Muy de acuerdo De acuerdo	D.E.		Media			
				Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
14. Me siento apenado(a) por ofrecerme como voluntario para responder preguntas en la clase de inglés.	12	50	6	25	6	25	2,5	1,4	
15. Me siento incómodo(a) al hablar en inglés delante de otros estudiantes	12	50	7	29,2	5	20,8	2,5	1,4	
16. Me siento nervioso y confundido cuando hablo en inglés en clase.	9	37,5	9	37,5	6	25	2,8	1,4	
17. Me siento seguro(a) cuando hablo en inglés.	7	29,2	8	33,3	9	37,5	2,8	1,4	
18. No me gusta pronunciar expresiones difíciles en clase.	8	33,3	7	29,2	8	33,3	2,8	1,6	
19. No me preocupo por equivocarme en la clase de inglés.	12	50	2	8,3	10	41,7	3	1,7	
20. No me siento seguro(a) cuando hablo en inglés en la clase.	9	37,5	7	29,2	7	29,2	2,8	1,5	
21. Puedo sentir mi corazón latiendo fuerte cuando se me pide que participe en la clase de inglés	12	50	7	29,2	5	20,8	2,6	1,5	
22. Se me olvidan las cosas por ponerme nervioso en la clase de inglés.	12	50	6	25	6	25	2,5	1,5	
23. Si tuviese que hablar en inglés con hablantes nativos no me sentiría nervioso(a).	6	25	5	20,8	13	54,2	2,4	1,5	
24. Siempre me parece que los otros estudiantes hablan inglés mejor que yo.	10	41,7	8	33,3	6	25	2,8	1,4	
25. Soy tímido(a), por eso hablo poco.	8	33,3	4	16,7	12	50	3,2	1,6	

En esta tabla se observa que aparece un ítem para el cual el promedio indica una tendencia positiva (ítem 1, media 4,1), 14 ítems con tendencia intermedia y 10 con tendencia negativa. Con respecto al primer cuestionario vemos que aumentó el número ítems con tendencia positiva y los de tendencia baja. En general las respuestas son muy similares a las del primer cuestionario, pero se observan algunos ejemplos de casos en los que la respuesta hacia el extremo negativo se intensificó en términos porcentuales. Sin embargo, hay que destacar que esto puede ser un efecto del hecho de que la cantidad de estudiantes que respondió el cuestionario final (post-test) fue de apenas 24 estudiantes mientras que los que respondieron al cuestionario inicial (pre-test) fue de 37. Por ejemplo, en el ítem 2 (Antes de decir una palabra en inglés, me gusta saber exactamente cómo se usa) el porcentaje de respuestas en *de acuerdo* y *muy de acuerdo* aumentó de 78% a 91,7%, pero en números absolutos 29 estudiantes respondieron estar de acuerdo con dicho enunciado mientras que en el post-test 22 estuvieron de acuerdo con el referido enunciado. Es decir, en realidad menos estudiantes dieron esta respuesta, pero representan un porcentaje mayor porque la muestra es más pequeña.

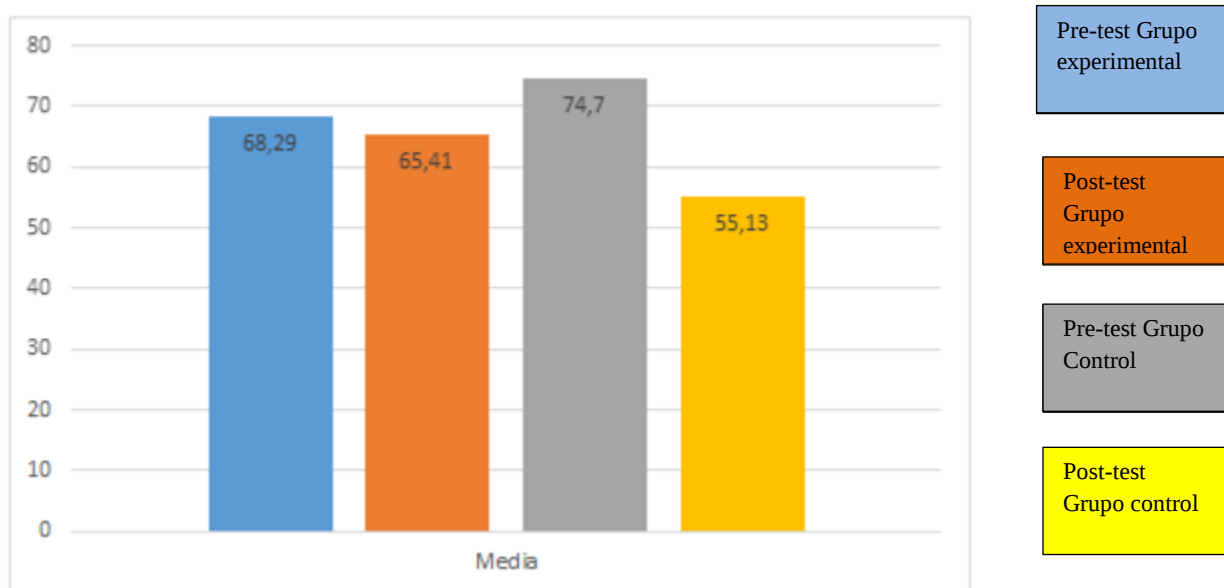
Lo que las respuestas revelan es que las situaciones en las que se les pide participar en clase sin la oportunidad de prepararse o practicar con antelación siguen siendo causales de ansiedad, y que hay una baja disposición a tomar riesgos. Aparecen con porcentajes altos en términos de ansiedad los ítems 12, 17 y 23. El ítem 12, “Me siento abrumado(a) por el número de palabras que tengo que aprender para hablar en inglés” muestra que la necesidad de aprender nuevo vocabulario es un nuevo causal de ansiedad en el aula. La inseguridad al hablar en inglés creció porcentualmente (ítem 17). La posibilidad de encontrarse con nativos y tener que hablar con ellos en inglés, una situación que podría ser espontánea y sin mayor oportunidad de preparación previa se suma a los principales causales de ansiedad (ítem 23).

Al describir los resultados del post-test no por pregunta, sino de manera general, se tiene que la media fue 65,41, casi 3 puntos por debajo de la media del pre-test. La desviación estándar fue 17,6 indicando que el grupo fue más homogéneo en sus respuestas comparado con los resultados del pre-test. La mayoría de los puntajes obtenidos por los estudiantes se encuentran entre 48 y 83 puntos. Estas descriptivas indican que hubo un cambio en la disposición a comunicarse usando la lengua extranjera y que el grupo experimental fue más homogéneo en sus respuestas. Las estadísticas descriptivas para ambos grupos en ambos test se resume en la tabla 7 y el gráfico 1 podemos ver la representación visual de las medias para ambos grupos en ambos tests.

Tabla 7: Estadísticas descriptivas

	<i>N</i>	<i>Rango</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>
<i>Pre_experimental</i>	37	80	28	108	68,29	21,53
<i>Post_experimental</i>	24	63	38	101	65,41	17,60
<i>Pre_control</i>	38	62	41	103	74,70	14,14
<i>Post_control</i>	38	104	0	104	55,13	35,13
<i>N válido (por lista)</i>	24					

Gráfico 1: Medias de resultados del pre y post test para ambos grupos



Resumiendo, tenemos que en el pre-test el grupo control tuvo una media superior a la del grupo experimental pero estadísticamente no hay diferencia significativa entre estos dos grupos ($t=-1,44$, $p=0,156>0,05$). En el grupo control se observó que la media del post-test es menor a la media del pre-test, indicando que hubo una caída en la disposición para comunicarse de los estudiantes y un aumento en sus niveles de ansiedad, dicha diferencia además es significativa. Para el grupo experimental también se observó una media menor en el post-test con respecto al pre-test. Al realizar la comparación de las medias del pre y post-test con la prueba T de student se tiene que la diferencia entre pre-test y post-test no es estadísticamente significativa dado que el valor de t fue 0,20 y el valor de p fue 0,84 un valor mayor que el rango de confiabilidad de 0.05. Por ende, se acepta la hipótesis nula y se concluye que no hay diferencia estadísticamente significativa entre las dos mediciones para la misma muestra. En otras palabras, la disposición para comunicarse en inglés de los estudiantes, sus niveles de sociabilidad, ansiedad, toma de

riesgos y reticencia comunicativa se mantuvieron iguales después de la implementación de la intervención pedagógica.

Para verificar la última hipótesis del estudio, comparamos los resultados del post-test de ambos grupos (comparación intergrupala). En este caso el valor de t fue 0,79, el valor de p fue 0,438, un valor mayor que el intervalo de confiabilidad establecido de 0.05. Por lo cual se acepta la hipótesis nula y se concluye que no hay diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos. Es decir que sus niveles de disposición para comunicarse y ansiedad son equiparables.

CONCLUSIONES

Para los fines de esta investigación, se midió la disposición a comunicarse en L2 de dos grupos de estudiantes de grado 6° de la IEO Escuela Normal Superior Santiago de Cali. Se define conceptualmente la disposición a comunicarse como una variable de tipo personal del estudiante que involucra su inclinación a usar la lengua en situaciones comunicativas dentro o fuera del aula y que a la vez se asocia con una baja ansiedad al usar la lengua meta, una alta sociabilidad y una alta disposición a tomar riesgos. Operacionalmente, la variable se definió como las respuestas de los estudiantes a 25 ítems tomados de la encuesta de disposición a comunicarse en la lengua extranjera de Liu y Jackson (2008). Además de identificar la disposición a comunicarse de los estudiantes, indagamos si la implementación de una metodología de clase que implicara la interacción, las dinámicas de grupos y juegos afectaría la variable en estudio.

Como resultado pudimos ver que de acuerdo a las respuestas al cuestionario los estudiantes tienen una disposición a comunicarse que es entre intermedia a baja, lo que se traduce en que varias situaciones en las que los estudiantes tienen que hablar en inglés les generan sentimientos de ansiedad y, como resultados, prefieren evitar esas situaciones. Se observó que aquellas situaciones que involucran interactuar, responder preguntas o participar en clase sin preparación o planeación les generan ansiedad. El miedo a ser evaluados o juzgados también se presenta como elemento que genera ansiedad. Además, los estudiantes no son propensos a tomar riesgos en clase. A pesar que en el análisis de porcentajes de las preguntas del cuestionario de manera individual se observaron algunas diferencias entre los dos grupos de estudiantes, la comparación estadística reveló que ambos grupos eran equivalentes.

La intervención didáctica que se llevó a cabo involucró una variedad de actividades que eran nuevas para los estudiantes. Nuestras observaciones de clase previas a la administración de

los instrumentos mostraron clases donde los ejercicios escritos y de traducción predominaban y donde la interacción oral entre estudiantes era inexistente. Por el contrario, nuestra intervención involucraba lo opuesto, es decir, muchas actividades orales, con interacción entre estudiantes, con juegos y énfasis en significado. Los resultados de comparar a los estudiantes del grupo experimental en términos de disposición a comunicarse antes y después de la intervención mostraron que no hubo diferencia significativa, es decir, que los estudiantes mantienen los mismos niveles de disposición a comunicarse. Aunque no tenemos datos concluyentes, basándonos en nuestras propias impresiones del desarrollo de la intervención, podemos ofrecer algunas explicaciones hipotéticas.

Una de las posibles causas para que no se dieran cambios importantes en la disposición a comunicarse de los estudiantes pudo haber sido la duración de la implementación y la falta de continuidad en esta. Originalmente, se planeó una intervención de 20 horas que, posteriormente, fue reducida a solo 10 horas y entre la primera y segunda clase hubo una diferencia de tiempo de casi un mes. Existen pocos estudios sobre modificación de la disposición a comunicarse, pero dada la complejidad psicológica de esta variable, es probable que sean necesarias intervenciones más prolongadas y de manera más sostenida en el tiempo.

El abordaje a la ansiedad y a la misma disposición a comunicarse fue incidental, y la intervención tuvo un énfasis en la interacción y en la didáctica. Hay estudios en otros países que sugieren que el uso de metodologías más comunicativas puede reducir la ansiedad de los estudiantes, por el ejemplo, el aprendizaje cooperativo (Suwantarathip y Wichadee, 2010) o el uso de técnicas teatrales y de actuación (Atas, 2015). Nuestros resultados parecen contradecir estos estudios, pues un abordaje más comunicativo no fue suficiente. Cuando los estudiantes se negaban a participar o se mostraban reticentes a intervenir en clase, nosotras los estimulábamos a

hacerlo. Si al intervenir un estudiante, había burlas o risas, nosotros también interveníamos insistiendo en la importancia del respeto a los compañeros y de un ambiente de solidaridad. No obstante, nuestros comentarios y acciones al respecto eran más bien reactivas y se daban en el momento en que sucedían. Esto nos lleva a pensar que solo el énfasis en la interacción no es suficiente para modificar y promover la disposición a comunicarse contrario a lo que se ha recomendado en trabajos anteriores (Atas, 2015 y Suwantarathip y Wichadee, 2010). Sería necesario entonces que de una manera más sistemática y explícita se trabaje en crear un mejor ambiente de clase y en el componente afectivo del estudiante. Esto es consistente con las recomendaciones de Horwitz et al (1986), la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1982) y en los enfoques de enseñanza socio-constructivistas como los de Williams y Burden (1997) sobre cómo abordar la ansiedad hacia el uso de la L2.

En el grupo control sí se observó un cambio en la disposición a comunicarse en L2 aun cuando a este grupo no se le hizo ningún tipo de intervención y este cambio fue negativo, es decir, que su disposición a usar la lengua se redujo y aumentó su ansiedad. Lo que este resultado parece indicar es que si a los estudiantes no se les hace usar y practicar la lengua, igualmente ellos desarrollan sentimientos de ansiedad y aprensión al usarla. Es probable que los estudiantes se den cuenta de que este tipo de enseñanza no los prepara para la comunicación, lo cual, hace que se incremente su predisposición negativa hacia estos eventos. Esta explicación es tentativa e hipotética y podría confirmarse en futuro estudios con diseños de entrevistas o grupos focales.

Según los estudios en el área (Liu y Jackson, 2008), una variable importante que determina la disposición a comunicarse en la L2 es el nivel de competencia auto-percibido. En este estudio, esa variable no se incluyó. Esta podría ser una de las explicaciones de los resultados del estudio. Sería necesario conocer cómo se autoevalúan los estudiantes en su dominio de la

lengua y trabajar, paralelamente a los contenidos del curso, sobre estas percepciones, desarrollando confianza y auto eficacia en ellos.

Basados en estas conclusiones, presentamos las siguientes recomendaciones:

- El docente debe conocer una variedad de aspectos personales y diferencias individuales de los estudiantes al inicio de un curso y considerar estas diferencias en la planeación de las clases. Brown (2002) y Williams y Burden (1997) recomiendan el uso de cuestionarios de estilos de aprendizajes y otras variables como punto de partida de la planeación. Nosotros proponemos que se incluyan cuestionarios sobre la disposición a comunicarse, la toma de riesgos y la ansiedad.
- Es muy importante dar a los estudiantes oportunidades para prepararse y planear las tareas de producción oral. Esta preparación debe incluir tiempo de planeación y oportunidades de práctica o ensayo (sin la presión de la evaluación) antes de que los aprendices tengan que desarrollar o presentar las tareas.
- Cuando los estudiantes carecen de oportunidades para desarrollar la habilidad de producción oral y su nivel auto-percibido de competencia en la L2 es bajo, tienden a desarrollar temor y ansiedad ante situaciones comunicativas reales. Por lo tanto, en el aula de clase deben generarse las condiciones para que los estudiantes puedan practicar y prepararse para dichas situaciones.
- Es preciso implementar técnicas de enseñanza que permitan preparar a los estudiantes para la comunicación real dentro de una atmósfera de confianza en la que se sientan libres de participar, equivocarse, tomar riesgos y expresar sus inquietudes. Es necesario fortalecer en la formación docente, el desarrollo de las técnicas para crear esa atmosfera y dicho trabajo debe hacerse de manera intencional y sistemática.

REFERENCIAS

- Alonso, J.C. Díaz, D. Martínez, D., Mayora, C. Moreno, L. Ochoa, M. y Roldán, B. (2017). *Bilingüismo en Santiago de Cali: Análisis de la evolución de los resultados de las Pruebas SABER 11*. Santiago de Cali: Universidad Icesi. Lightbown y Spada, 2006
- Angulo, J. (2012). *Diseño, implementación y evaluación de una propuesta basada en el task based learning para el desarrollo de las habilidades orales en inglés en grado décimo de una institución pública de Cali*. Trabajo de grado no publicado. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de Investigación: Introducción a la investigación científica*. Caracas: Editorial Episteme.
- Aristizábal, M. (2015). *The role of games in the development of oral skills in teaching English as a Foreign Language to adult learners from an outreach course at Universidad del Valle*. Trabajo de grado no publicado. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Atas, M. (2015). The reduction of speaking anxiety in EFL learners through drama techniques. *Procedia. Social and behavioral sciences*, 17(6): 961-969.
- Balluerka, N. y Vergara, A. (2002). *Diseños de investigación experimental en psicología*. Madrid: Prentice Hall.
- Bermudez, V. (2017). *Task-based speaking activities for the development of oral fluency for 11th grade public school students*. Trabajo de grado no publicado. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Brown, H.D. (2002). *Principles of language learning and teaching*. Londrés: Pearson Education Ltd.
- Burgoon, J. (1976) The Unwillingness to Communicate Scale: Development and Validation (p.p. 60-69) Communication Monographs
- Bygate, M. (2001). Speaking. En Carter, R. y Nunan, D. (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (p.p. 14-20). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chastain, K. (1998). *Developing second language skills* (2nd Ed.). Chicago: Harcourt Brace Publishers.
- Cuestas, M. (2006) Songs in the English Class: A Strategy to Encourage Tenth Graders' Oral Production *PROFILE*, 7(1): 47-57.
- Dörnyei, Z. y Csizér, K. (2012). How to design and analyze surveys in second language acquisition research. En Mackey, A. y Gass, S. (Eds.). *Research methods in second language acquisition: a practical guide* (p.p. 74-94). Nueva York: Blackwell Publishing Ltd.
- El-Hariri, Y. (2017). eTandem Language Learning and Foreign Language Anxiety among Colombian learners of German. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 19(1): 22-36.

- Ely, C. M. (1986) An Analysis of discomfort, Risk Taking, Sociability and Motivation in the L2 Classroom. *Language learning*, 36, 1-25.
- Escuela Normal Superior Santiago de Cali (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. Santiago de Cali: Autor.
- Garbati, J.F. & Mady, C.J. (2015) Oral Skill Development in Second Languages: A Review in Search of Best Practices. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(9): 1763-1770.
- Gómez, I. (2013). *Diseño, implementación y evaluación de una propuesta pedagógica para el fomento de la comunicación oral entre los estudiantes de un grupo de grado 10° del Colegio Berchmans de la ciudad de Cali*. Trabajo de grado no publicado. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. London: Pearson Education Inc.
- Horwitz, E., Horwitz, M. & Cope, J. (1986) Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2): 125-132.
- Jaramillo, N. (2011). *Teaching beginning English students speaking skills through games at a language institute in Cali*. Trabajo de grado no publicado. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Javad Riasati¹, M. & Noordin, N. (2011). Antecedents of willingness to communicate: A review of literature. *Studies in Literature and Language*, 3(2): 74-80.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Londres: Longman Ltd.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres: Longman Ltd.
- Liu, M. & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1): 71-86.
- Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 259-278.
- MacIntyre, P.D., R. Clément, Z. Dörnyei, & K. A. Noels (1998). Conceptualizing willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.
- McCroskey, J. C. (1997). Willingness to Communicate, Communication Apprehension, and Self-Perceived Communication Competence: Conceptualizations and Perspectives. In Daly, et al. (Eds.) *Avoiding communication: Shyness, Reticence, & Communication Apprehension*, (pp. 75-108). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Derechos básicos de aprendizaje de inglés. Grados 6° a 11°*. Bogotá: Autor.
- Nation, P. & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. London: Routledge.
- Nunan, D. (1991) *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. Nueva York: Prentice Hall.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Londres: Routledge.

- Redondo, D. (2012). Understanding Strategies for Improving Oral Production Skills among EFL Learners at a Public University in Colombia. *Opening writing doors Journal*, 9(1): 209-227. Disponible: http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/OWD/article/view/271/261
- Richards, J.C. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ritchey, F.J. (2008). *Estadística para las ciencias sociales*. México, D.F.: McGraw Hill Interamericana.
- Robles, H. (2005). Language learning anxiety in a group of psychology students at Universidad del Norte. *Zona Próxima*, 6: 58-81.
- Savignon, S.J. (2001). Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century. En Celce-Murcia, M. (Ed.) *Teaching English as a second or foreign language* (p.p. 13-28). Boston : Heinle & Heinle
- Suwantharathip, O. y Wichadee, S. (2010). The impacts of cooperative learning on anxiety and proficiency in an EFL class. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(11): 51-58.
- Swain, M. (1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. G. Cook and B. Seidlhofer (eds.) *In Principles and Practice in Applied Linguistics* (p.p. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Tamayo, M. (2003) *El proceso de la investigación científica* (cuarta edición). Ciudad de México: Limusa Noriega editores.
- Williams, R. y Burden, M. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXOS



Anexo 1: Cuestionario de disposición para comunicarse en inglés (adaptado de Liu y Jackson, 2008)



**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
DEPARTAMENTO DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS**

Estimados estudiantes,

El presente cuestionario es parte de la investigación de nuestro trabajo de grado para obtener el título de licenciadas en lenguas extranjeras inglés-francés. La información suministrada es para propósitos académicos y no tendrá incidencia en la evaluación y calificación de la materia. Además esta información será tratada con la mayor confidencialidad, así que ni tu profesor(a) ni tus compañeros conocerán los resultados.

Lee detenidamente cada uno de los enunciados que se presentan a continuación e indica qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con los enunciados según la escala que se presenta. No hay respuestas correctas ni incorrectas porque este no es un examen.

Muchas gracias por tu participación.

Ana Cristina Bello, código 1130005
Natalia Gutiérrez, código 1231190
Profesor Carlos Mayora (director)

Marca con una equis (X) la columna que mejor expresa tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de los enunciados presentados.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
A menudo siento ganas de faltar a la clase de inglés					
Antes de decir una palabra en inglés, me gusta saber exactamente cómo se usa.					
En clase, prefiero decir una oración para mí mismo(a) antes de decirla en voz alta.					
Entro en pánico cuando tengo que hablar en inglés sin haberme preparado					
Me asusta cuando no entiendo lo que dice el profesor en inglés					
Me asusta que mi profesor(a) de inglés esté pendiente de corregirme cada vez que cometa un error.					
Me da miedo hablar en voz alta durante las conversaciones.					
Me gusta hablar en inglés con el profesor y otros compañeros.					
Me pongo nervioso(a) cuando el(la) profesor(a) me pregunta sobre lo que no he estudiado.					
Me pongo nervioso(a) cuando no entiendo lo que dice el profesor en inglés					
Me preocupa que los otros compañeros se rían de mí cuando hable inglés.					
Me siento abrumado(a) por el número de palabras que tengo que aprender para hablar en inglés.					
Me siento agobiado(a) por la cantidad de reglas que tengo que aprender para hablar inglés					
Me siento apenado(a) por ofrecerme como voluntario para responder preguntas en la clase de inglés.					
Me siento incómodo(a) al hablar en inglés delante de otros estudiantes					
Me siento nervioso y confundido cuando hablo en inglés en clase.					
Me siento seguro(a) cuando hablo en inglés.					
No me gusta pronunciar expresiones difíciles en clase.					
No me preocupo por equivocarme en la clase de inglés.					
No me siento seguro(a) cuando hablo en inglés en la clase.					
Puedo sentir mi corazón latiendo fuerte cuando se me pide que participe en la clase de inglés					
Se me olvidan las cosas por ponerme nervioso en la clase de inglés.					
Si tuviese que hablar en inglés con hablantes nativos no me sentiría nervioso(a).					
Siempre parece que los otros estudiantes hablan inglés mejor que yo.					
Soy tímido(a), por eso hablo poco.					

Nombre: _____ Fecha: _____

Anexo 2: Carta de solicitud de revisión de la traducción a profesores de inglés



**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
DEPARTAMENTO DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS**

Estimados profesores,

Para los fines de nuestro trabajo de grado, necesitamos traducir al español un instrumento que mide la ansiedad lingüística (language anxiety) y disposición para comunicarse en inglés (willingness to communicate) originalmente usado por Liu y Jackson (2008). Con la colaboración del director del trabajo de grado, hemos elaborado la primera versión en español del cuestionario original y les pedimos su colaboración para determinar la calidad de la traducción y poder llegar a una segunda versión de mejor calidad.

El cuestionario será administrado a estudiantes de grado 6° en la institución educativa Normal Superior Santiago de Cali. Según las observaciones de clase que hemos adelantado en introducción a la práctica hemos observado que los estudiantes nunca hablan en inglés en clase, principalmente debido a la metodología utilizada. Deseamos implementar secuencias didácticas para desarrollar la habilidad de producción oral y queremos determinar el efecto de esas secuencias sobre el componente afectivo del estudiante en relación al hablar en inglés.

Este formato de revisión y validación tiene dos partes. Lea las instrucciones en cada una de ellas. De antemano le agradecemos su colaboración.

Ana Cristina Bello, código 1130005
Natalia Gutiérrez, código 1231190
Profesor Carlos Mayora (director)

Anexo 3: Formato para la revisión y validación de la traducción del cuestionario

Parte 1. Se presentan a continuación el original en inglés y la versión traducida de algunos de los ítems del cuestionario. Evalúe la traducción en la escala del 1 al 5 donde 5 indica que la versión en español refleja el significado del original de manera fiel y adecuada y 1 indica que la versión en español NO refleja el significado del original en inglés.

	5	4	3	2	1
I never feel quite sure of myself when I am speaking English in my class. <i>Nunca me siento muy seguro(a) de mí mismo(a) cuando estoy hablando inglés en mi clase</i>					
I don't worry about making mistakes in the English class <i>No me preocupa cometer errores en la clase de inglés</i>					
In the English class, I can get so nervous I forget things I know <i>En clase de inglés, puedo ponerme tan nervioso(a) que olvido cosas que sé</i>					
It embarrasses me to volunteer answers in my English class <i>Me avergüenza responder voluntariamente en mi clase de inglés</i>					
I feel confident when I speak English in class <i>Me siento confiado(a) cuando hablo inglés en clase</i>					
I always feel that the other students speak English better than I do <i>Siempre siento que los otros estudiantes hablan inglés mejor que yo</i>					
I get nervous and confused when I am speaking English in class <i>Me siento nervioso y confundido cuando estoy hablando inglés en clase</i>					
I get nervous when I don't understand every word the English teacher says <i>Me pongo nervioso(a) cuando no entiendo cada palabra que el profesor de inglés dice</i>					
I feel overwhelmed by the number of rules I have to learn to speak English <i>Me siento agobiado(a) por la cantidad de reglas que tengo que aprender para hablar inglés</i>					
I feel overwhelmed by the number of words I have to learn to speak in English <i>Me siento abrumado(a) por el número de palabras que tengo que aprender para hablar en inglés.</i>					
I don't like trying out a difficult sentence in class <i>No me gusta intentar decir una oración difícil en clase.</i>					
In class, I prefer to say a sentence to myself before I speak it <i>En clase, prefiero decir una oración para mí mismo(a) antes de decirla en voz alta.</i>					
I am afraid to speak up in conversations. <i>Me da miedo hablar en voz alta durante las conversaciones.</i>					
I talk less because I am shy <i>Hablo menos porque soy tímido(a).</i>					
I often feel like not going to my English class. <i>A menudo siento ganas de faltar a la clase de inglés</i>					

Agregue en el espacio a continuación cualquier recomendación o sugerencia que considere pertinente para mejorar la claridad de los ítems:

Parte 2. A continuación les presentamos el enunciado original en inglés y dos posibles traducciones. Seleccione aquella opción que en su opinión y experiencia profesional mejor cumple con estos dos requisitos:

- 1. Refleja mejor el significado del original.**
- 2. Es más adecuado para ser leído por niños de grado 6º (aproximadamente entre 11 - 13 años de edad).**

En caso de que ninguna de las opciones le parezca apropiada, le agradeceríamos cualquier sugerencia o comentario que pueda ayudarnos a mejorar la calidad en el espacio indicado debajo de las opciones.

- 1** It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in English.
- a. Me asusta cuando no entiendo lo que el profesor está diciendo en inglés
 - b. Me aterra cuando no entiendo lo que dice el profesor en inglés

Comentario:

- 2** I start to panic when I have to speak without preparation in the English class.
- a. Entro en pánico cuando tengo que hablar sin preparación en la clase de inglés.
 - b. Entro en pánico cuando tengo que hablar en inglés sin haberme preparado

Comentario:

- 3** I would not be nervous speaking English with native speakers
- a. No estaría nervioso hablando inglés con nativos.
 - b. No estaría nervioso(a) si tuviese que hablar en inglés con hablantes nativos de ese idioma.

Comentario:

- 4** I am afraid that my English teacher is ready to correct every mistake I make.
- a. Temo que mi profesor(a) de inglés esté listo(a) para corregir cada error que cometa.
 - b. Me asusta que mi profesor(a) de inglés esté pendiente de corregirme cada vez que cometa un error.

Comentario:

- 5** I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in the English class
- a. Puedo sentir mi corazón latiendo fuerte cuando se me pide que participe en la clase de inglés

- b. Puedo sentir mi corazón latir muy fuerte cuando me van a pedir participar en la clase de inglés

Comentario:

6 I feel very self-conscious about speaking English in front of other students.

- a. Me siento cohibido(a) de hablar inglés delante de otros estudiantes.
b. Me siento incómodo(a) al hablar en inglés delante de otros estudiantes

Comentario:

7 I am afraid that the other students will laugh at me when I speak English.

- a. Considero que los otros estudiantes se reirán de mí cuando hable inglés.
b. Temo que los otros estudiantes se reirán de mí cuando hable inglés.

Comentario:

8 I get nervous when the English teacher asks questions which I haven't prepared in advance.

- a. Me pongo nervioso(a) cuando el profesor(a) me hace preguntas que no he preparado con anterioridad.
b. Me pongo nervioso(a) cuando el profesor(a) me hace preguntas para las que no me he preparado.

Comentario:

9 I like to wait until I know exactly how to use an English word before using it.

- a. Antes de decir una palabra en inglés, me gusta saber exactamente cómo se usa.
b. Me gusta esperar hasta conocer muy bien cómo se usa una palabra en inglés antes de usarla.

Comentario:

10 I enjoy talking with the teacher and other students in English.

Disfruto hablando con el profesor y otros estudiantes en inglés.

Disfruto hablar en inglés con el profesor y otros estudiantes.

Comentario:

Anexo 4: Formato de consentimiento informado para acudientes



UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
DEPARTAMENTO DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS

Estimado señor(a),

Somos estudiantes del último semestre de la licenciatura en lenguas extranjeras inglés-francés de la Universidad del Valle. En estos momentos estamos realizando la práctica docente y el trabajo final de grado como requisitos para graduarnos. Como temas de estudio hemos decidido investigar el efecto de factores de personalidad (introversión, timidez, disposición a tomar riesgos) sobre el desarrollo de la habilidad de hablar inglés y el diseño de actividades didácticas para mejorar esos factores. Como parte del estudio vamos a administrar un cuestionario compuesto de 25 frases con las cuales los estudiantes deben indicar si están de acuerdo o en desacuerdo. Estos son algunos ejemplos de los enunciados:

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Antes de decir una palabra en inglés, me gusta saber exactamente cómo se usa.					
Me asusta cuando no entiendo lo que dice el profesor en inglés					
Me siento incómodo(a) al hablar en inglés delante de otros estudiantes					
No me preocupo por equivocarme en la clase de inglés.					
No me siento seguro(a) cuando hablo en inglés en la clase.					
Siempre me parece que los otros estudiantes hablan inglés mejor que yo.					
Soy tímido(a), por eso hablo poco.					

Ninguna de las preguntas implica revelar datos personales como sexo, edad o dirección ni tampoco datos de contacto. La información suministrada es para propósitos académicos y no tendrá incidencia en la evaluación y calificación de la materia. Además esta información será tratada con la mayor confidencialidad y los resultados no serán divulgados ni presentados ni al profesor ni al resto de los compañeros de clase. Solo nosotras y el director del trabajo tendremos acceso a las respuestas. Por último, la participación de su hijo(a) es totalmente voluntaria.

Si está de acuerdo y no encuentra ninguna objeción en que se administre este cuestionario en la clase, firme en la parte de abajo indicando su aprobación.

Muchas gracias por tu participación.

Ana Cristina Bello, Teléfono 3147591789 correo electrónico ana.bello@correounivalle.edu.co

Natalia Gutiérrez, Teléfono 3024392880 correo electrónico nataliagdiaz93@gmail.com

Profesor Carlos Mayora (director), correo electrónico carlos.mayora@correounivalle.edu.co

Yo, _____ (nombre), de cédula de ciudadanía
número _____ acudiente del estudiante _____

_____ (nombre) he leído el presente documento y doy mi consentimiento para
que el estudiante al cual represento participe en el estudio anteriormente descrito.

Firma: _____

Anexo 5: Modelo de plan de clase

UNIVERSIDAD DEL VALLE.

Escuela de Ciencias del Lenguaje.

Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras

Semestre agosto-diciembre de 2016



FORMATO DE PLAN DE CLASE

Número del plan de clase: 3

Nombre de la institución: Normal Superior Santiago de Cali

Nombre del profesor titular del curso: Andrés Corrales

Nombre del practicante: Ana Cristina Bello, Natalia Gutiérrez

Grado: 6-7

Fecha: 27 de Octubre, 2017

Tema: Telling the time and Routines

1. Objetivos específicos

- Understands and uses familiar words and short phrases about routines, daily activities and preferences.
- Recognizes specific information in written and oral texts related to objects, people, and actions when they are familiar to the student and the related information is presented slowly. The student may require use of visual aids such as images or texts for comprehension.

2. Contenidos

Contenidos comunicativos	Contenidos lingüísticos
- Telling the time - Counting - Describing routines	- "WH" questions - Spelling numbers - Present simple

3. Metodología

Warm up (20mn)

SS have a competition solving additions and subtractions. They make two groups. T says, for example, "five plus five" and one representative from each group must take the correct number from a group of cards.

Presentation (20mn)

SS play bingo. They take turns to be the teller. After this, teachers ask in which situations they would use numbers. Then, ss make pairs and work on a worksheet giving and asking for information about a class schedule.

While (30mn)

SS participate talking about their own class schedule. After this, T asks “what time do you go to school?” what time do you wake up? What time do you take a shower? Etc. T shows some pictures related to the new vocabulary.

Post (20mn)

SS play a concentration game in groups of four matching words with pictures related to routines (wake up-take a shower- have breakfast, etc). Finally they work on a worksheet in which they must describe their routine using basic vocabulary.

4. Materiales y recursos

Concentration game, flashcards,bingo, worksheets.

5. Evaluación

Se evaluará la participación en el juego de bingo y el texto sobre la rutina teniendo en cuenta los siguientes criterios: content-grammar-vocabulary.

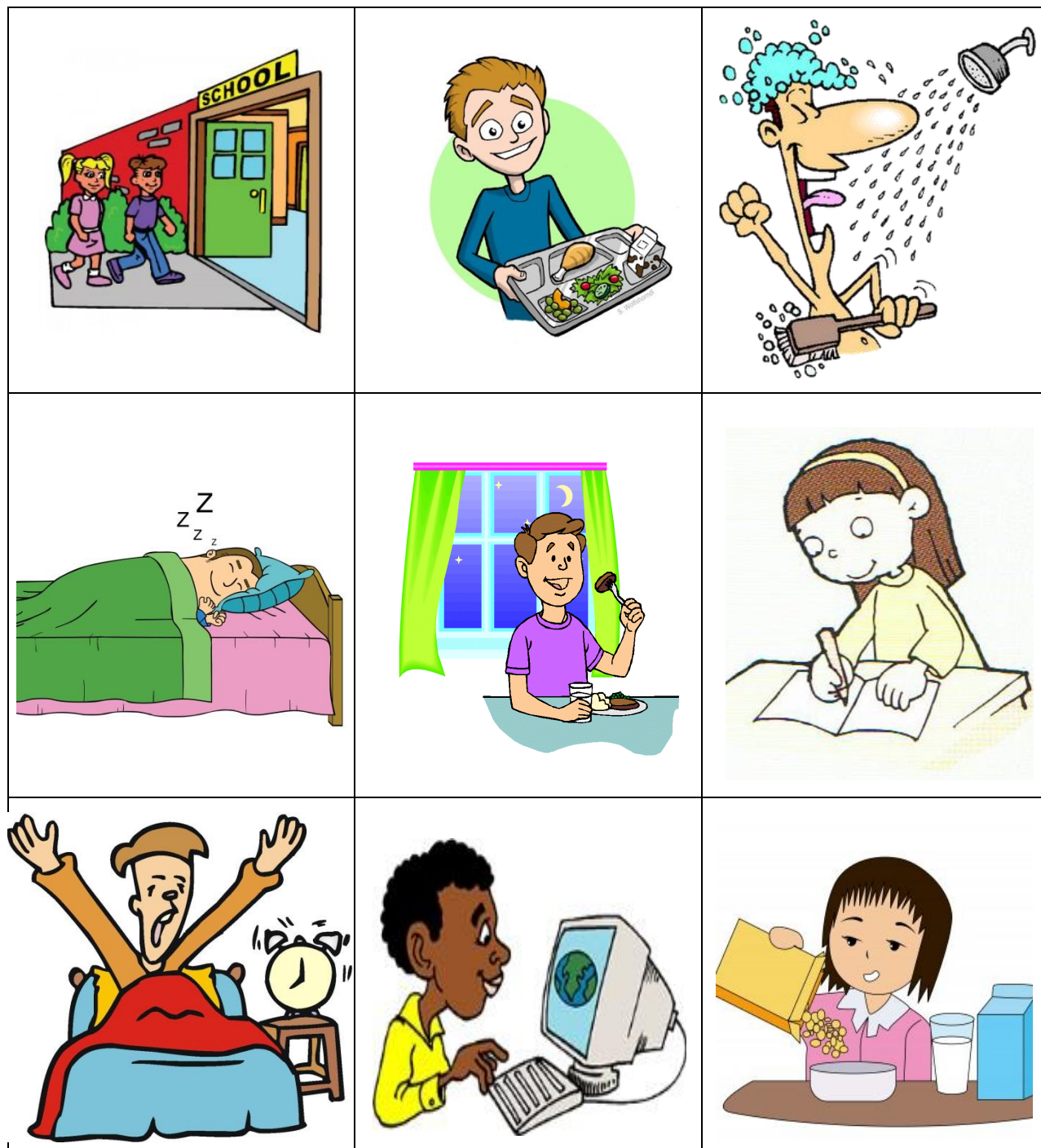
Routines

Name: _____

1. Complete the phrases and draw

I wake up at _____	I take a shower at _____	I have breakfast at _____
I go to school at _____	I have lunch at _____	I do my homework at _____
I surf the internet at _____	I have dinner at _____	I sleep at _____

2. Write your routine using linking words and time expressions: In the morning - in the afternoon - at night – and – then – later - after this - finally.





Wake up	Take a Shower	Have breakfast
Go to school	Have lunch	Do my homework
Surf the internet	Have dinner	Sleep
Brush my teeth	Get dressed	Go home

Anexo 6: Modelo de materiales de clase



