



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA  
ORAL DE LENGUA INGLESA EN  
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN  
MEDIA**

MARIANA MARÍN MONTOYA

JUAN CAMILO NARANJO QUINTERO



**Universidad<sup>®</sup>  
Católica  
de Manizales**

VIGILADA MINEUCACIÓN

*Obra de Iglesia  
de la Congregación*



*Hermanas de la Caridad  
Dominicas de La Presentación  
de la Santísima Virgen*

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORAL DE LENGUA INGLESA EN  
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en  
Educación

Asesor

PhD. Sulay Rocío Echeverry Mejía

Autores:

Mariana Marín Montoya

Juan Camilo Naranjo Quintero

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MANIZALES

2022

## Resumen

El presente trabajo de investigación, el cual es un estudio de caso interpretativo, permite analizar el desarrollo de la competencia oral en inglés en estudiantes de educación media en una institución pública de La Dorada, Caldas. Esta indagación surge al identificar los bajos resultados obtenidos en pruebas estandarizadas con respecto a las metas del MEN (Ministerio de Educación Nacional) y también al bajo nivel mostrado durante las clases de inglés, especialmente en lo que refiere al uso de la competencia oral. Esta indagación se centra en tres aspectos fundamentales. Primero, en la comprensión de las dinámicas en las que se llevan a cabo las clases de inglés orientadas al desarrollo de la competencia oral. Segundo, describir las percepciones tanto de los estudiantes como de los docentes frente a la enseñanza del idioma inglés. Finalmente, develar las acciones pedagógicas que favorecen al desarrollo de la competencia oral. Los hallazgos de esta investigación dan muestra de tres fenómenos que influyen en el proceso de crecimiento y mejora de la competencia oral inglés, como lo son el contexto, el método de enseñanza y algunos componentes afectivos

**Palabras clave:** Competencia oral en inglés, expresión oral en inglés, enseñanza de lengua extranjera, aprendizaje de lengua extranjera, métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.

## Abstract

This research work, which is an interpretive case study, allows us to analyze the development of oral competence in English in high school students in a public institution in La Dorada, Caldas. This inquiry arises when identifying the low results obtained in standardized tests with respect to the goals of the MEN (National Ministry of Education) and the low level shown during English classes, especially regarding the use of oral competence. This inquiry focuses on three fundamental aspects. First, the understanding of the dynamics in which the English classes are carried out in order to develop the oral competence. Second, describe the perceptions of both students and teachers regarding the teaching of the English language. Finally, reveal the pedagogical actions that favor the development of oral competence. The findings of this research show three phenomena that influence the process of growth and improvement of English oral competence, and these are the context, the teaching method and some affective issues.

**Keywords:** Oral Competence in English, Oral Expression in English, Foreign Language Teaching, Foreign Language Learning, Foreign Language Teaching Methods.

## Agradecimientos

La presente investigación la agradecemos primero a Dios, por permitirnos tener la oportunidad de crecer en el ámbito personal, académico y profesional durante tiempos inciertos y complejos como lo que vivimos en la actualidad. Segundo, agradecemos a nuestras familias el gran apoyo y soporte emocional que han sido durante nuestras vidas y por siempre motivarnos a continuar con nuestra formación. Finalmente, a la universidad Católica de Manizales y sus profesores, especialmente nuestra asesora de tesis, por brindarnos las herramientas que permiten el crecimiento constante tanto como profesionales pero más importante como personas.

## Tabla de Contenido

1.	Introducción	8
	Justificación	11
2.	Planteamiento del Problema	13
2.1.	Objetivo General	14
2.2.	Objetivos Específicos	14
3.	Antecedentes	15
3.1.	Antecedentes de Investigaciones en Colombia	15
3.2.	Antecedentes de Investigación Internacionales	17
4.	Marco Teórico	20
4.1.	Aprendizajes del inglés como lengua extranjera	20
4.2.	Enseñanza del Inglés	26
4.3.	Método Gramatical-Tradicional	30
4.4.	Expresión Oral	33
4.5.	Competencia Oral en Inglés	36
5.	Metodología	41
5.1.	El Caso	44
6.	Análisis de Resultados	46
10.	Discusión de Resultados	51
11.	Conclusiones	556
12.	Recomendaciones	57
13.	Bibliografía	58
14.	Anexos	64
	Instrumentos	64
	Respuestas	66
	Observaciones	84
	Diario de Campo	84
	Evidencias	91
	Fotografías	91
	Vídeos	94

Índice de Gráficos	
Gráfico 1 Pregunta 1 UA1	47
Índice de Tablas	
Tabla 1: Resultados Pregunta 1 UA1	47

## 1. Introducción

Debido a las dinámicas del mundo globalizado y altamente influenciado por la necesidad y búsqueda de la información y la comunicación, el aprendizaje del idioma inglés se convierte en una habilidad que debe tener un individuo para desenvolverse personal y profesionalmente para lograr competir en el mercado. Al ser un idioma universal el inglés es visto como lengua fundamental para la comunicación de hoy y por tal motivo es indispensable formar estudiantes de tal manera que vayan más allá de la comprensión de sus reglas gramaticales y vagos acercamientos a la cultura inglesa. La enseñanza del idioma inglés está presente en todo el proceso educativo y aun así los jóvenes tienen problemas para dialogar en esta lengua.

Como lo afirmaba Gouin (2016) en su obra a principios del s. XIX los docentes enfrentaban problemas metodológicos que siguen vigentes hasta hoy; según él, bajo estos métodos, los estudiantes de lengua extranjera presentan dificultades a la hora de comunicarse de manera efectiva con hablantes nativos a pesar de haber estado expuestos a clases ordinarias durante varios años. No es inusual encontrar estudiantes que aprobaron sus exámenes y, sin embargo, sus capacidades para sostener una conversación en la lengua extranjera son insuficientes. Por otro lado, las metodologías usadas poco responden a las necesidades y problemas de los estudiantes, de allí que no vean su utilidad o la vean como un aprendizaje momentáneo que poco aportará a sus vidas.

Enfocarse en el desarrollo de la competencia oral en inglés requiere de diferentes actividades que fomenten la seguridad necesaria para que los estudiantes se expresen en la lengua meta. Sin embargo, para alcanzar dicho objetivo no es necesaria la creación de nuevos métodos de enseñanza ya que los existentes cuentan con herramientas apropiadas para responder a los diferentes problemas que se presentan durante el proceso enseñanza/aprendizaje.

En este sentido se puede mencionar al departamento de Caldas, territorio que según los últimos resultados de la prueba de estado no ha mejorado sustancialmente su promedio en los últimos años. Hecho que demuestra la necesidad de generar nuevas didácticas para mejorar las habilidades comunicativas de los educandos, especialmente en el municipio de La Dorada; pues la prueba muestra un nivel bajo en el dominio del idioma inglés y se evidencia de manera contundente en la carencia de la competencia comunicativa y en la producción oral de los estudiantes en el aula de clase.

El desarrollo de las habilidades comunicativas en la lengua extranjera y específicamente la habilidad oral, es un tema que preocupa no solo a los docentes sino también a los discentes y en muchas ocasiones puede incluso llegar a ser un factor desalentador para estos últimos dada la debilidad e reproducir o expresar oralmente alguna de sus ideas en inglés. En igual sentido, el uso de metodologías tradicionales como la traducción gramatical en la que es poca la participación de los estudiantes no facilitan el desarrollo de las habilidades necesarias para comunicarse en una clase de inglés. Por esta razón, los docentes se ven en la obligación de buscar imperiosamente nuevas metodologías que favorezcan la posibilidad de enfrentar y sortear los desafíos inmersos al adquirir alguna de las destrezas incluidas en el aprendizaje de la lengua inglesa.

Los estudiantes no alcanzan un buen nivel de competencia porque los métodos docentes no responden a las exigencias del mundo contemporáneo ni a las necesidades y exigencias de la población en proceso de aprendizaje; por otra parte, la inversión estatal en la educación es bastante baja, ya que casi la totalidad del presupuesto asignado se destina a funcionamiento institucional y no a nuevas inversiones. (Educación, 2021). Los profesores no poseen las capacidades necesarias en el idioma; así lo demuestra una investigación desarrollada en 2014 por la Universidad EAN. Los autores descubren que solo 1 de cada 10 docentes del decreto 1278 poseían un nivel A2 o inferior en el idioma, mientras que la relación de los inscritos al 2277 se encontraba en 2 de 10. Esto quiere decir que los docentes antiguos

poseen mayores aptitudes que los nuevos, sin embargo, no estimulan la competencia oral en los estudiantes desde sus propias metodologías.

La situación expuesta lleva a pensar que el gobierno colombiano no ha establecido el rol de los profesores en la enseñanza secundaria, como tampoco ha recalcado en los estudiantes la importancia de adquirir una segunda lengua. Situación de la que surge las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué factores intervienen en el proceso de enseñanza del inglés que dificulta el desarrollo de la competencia oral? ¿Cuáles son las percepciones de los docentes frente al proceso de enseñanza de la oralidad en inglés? ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes frente al proceso de la oralidad en inglés?

Bajo las condiciones vistas es importante analizar la metodología en la enseñanza del inglés para el desarrollo de la competencia oral, en estudiantes de educación media, como objetivo principal de esta investigación. Además, para alcanzarlo es bastante relevante conocer las dinámicas, así como describir e identificar las percepciones de los docentes y estudiantes frente a la enseñanza del inglés y el desarrollo de la habilidad en lengua inglesa hablada.

## Justificación

La globalización ha cambiado la forma en la que los seres humanos interactúan; la comunicación entre personas, naciones, culturas y gobiernos se torna cada vez más sencilla y se refleja tanto en el progreso científico como en el desarrollo de las comunidades. Ahora, una de las principales herramientas para que esta comunicación sea efectiva es el idioma; a través de él se difunden las percepciones del mundo y se comprende la información veraz y en tiempo real a la que antes no se podía acceder fácilmente. A medida que los individuos interactúan en este mundo globalizado, tienen la necesidad de transmitir pensamientos, sentimientos y conocimientos entre ellos; proceso comunicativo en el que la lengua es primordial. Aunque no se puede tener un número exacto, hay alrededor de 7.000 lenguas en el mundo según la revista norteamericana y especializada en idiomas Ethnologue (Simons, 2022), entre las cuales las más habladas son mandarín e inglés. Este último es considerado culturalmente como el idioma universal; negocios, deportes, educación o ciencia son solo algunas de las actividades en las que más se usa y es el principal en la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

Muchos países lo han incluido en los planes de sus respectivos sistemas educativos, ya que podría brindar mejores oportunidades de progreso a los estudiantes. A modo de ejemplo, Colombia ha aplicado distintas estrategias para que sus alumnos adquieran el inglés, basadas en el Marco Común Europeo de Referencia, que se encarga de establecer las competencias lingüísticas bajo los niveles A1 - A2 (Principiante - Elemental), B1 - B2 (intermedio), C1 - C2 (superior y nativo). Según el Ministerio de Educación de Colombia, cuando los estudiantes terminan el proceso en la escuela secundaria deben haber alcanzado el nivel B1 (intermedio). Para lograrlo, el gobierno colombiano ha creado diferentes políticas públicas como el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) 2004 que consiste en capacitar a los ciudadanos, especialmente a los estudiantes, para que puedan interactuar a nivel mundial. Además, modificó diferentes pautas para el dominio del inglés, presentes desde la década de los noventa;

iniciativa que se ha modificado hasta el Programa Para El Fortalecimiento De Las Lenguas Extranjeras (PFDCLE), cuyo principal objetivo era convertir a Colombia en un país bilingüe para el año 2014, específicamente en el año 2013 se crea la ley de bilingüismo. Después de ello, “Colombia Very Well 2014-2025”, establece la necesidad de mejorar el nivel de los estudiantes de educación media en el idioma para el año 2018, aumentando las cifras de Intermedio B1 del 2% al 8% y el nivel Básico A2 del 7% al 35%”; mientras que los universitarios deben alcanzar nivel B2 y los docentes de esta área deben demostrar su suficiencia.

Estos tres proyectos han cumplido pocos de sus objetivos; por ende, se hace necesario replantear la propuesta previamente mencionada bajo la premisa de convertir a Colombia en una nación competente en el dominio del idioma inglés a nivel sudamericano. El Programa Nacional de Bilingüismo ha valorado a más de 15.000 profesores de inglés para conocer su nivel de competencia. Desde 2010, más de 7.000 profesores han recibido formación para mejorar sus habilidades comunicativas y lingüísticas. Finalmente, para el 2019, el Ministerio de Educación de Colombia planeó tener más ciudadanos bilingües mediante la implementación de todos los enfoques que están dentro del Programa Nacional de Bilingüismo; sin embargo, la proyección planteada para el 2019 no se dio.

## 2. Planteamiento del Problema

La presente investigación se realizó en La institución educativa Dorada la cual se encuentra situada al oriente del departamento de Caldas en el municipio de La Dorada, en la zona que se conoce como el Magdalena Medio. Este municipio debido a su ubicación geográfica cuenta con una población heterogénea y fluctuante proveniente de los departamentos del Tolima y Cundinamarca. Además, el estudiantado en su gran mayoría pertenece a familias monoparentales y/o extensas. Asimismo, un gran número de estos estudiantes son de estrato bajo-bajo y bajo-medio. De igual manera, las sedes de primaria que nutren la sede principal de la institución no cuentan con profesores de lengua extranjera que brinden las bases necesarias para el aprendizaje del idioma inglés y en especial el desarrollo de la habilidad oral y en muchas ocasiones incluso llegan a la educación básica y media sin haber tenido clases de inglés durante la primaria.

Por lo anterior, la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas se centra en el desarrollo de competencias lectoras y escriturales, así el método tradicional-gramatical es el más utilizado por los docentes, dejando de lado otros que estimulan la habilidad oral para comunicarse en dicha lengua. Con estas condiciones, los estudiantes adquirirán la capacidad de leer y comprender textos cortos y de expresarse de manera escrita mediante frases que interiorizaron o simplemente aprendieron de forma mecánica durante las actividades escolares. Pero esto no es suficiente, la estimulación de la oralidad en lengua inglesa es fundamental para que los jóvenes respondan a los desafíos que trae la globalización y cuenten con herramientas que les permita comunicarse efectivamente en el contexto actual del mundo.

## **2.1.Objetivo General**

Analizar la metodología en la enseñanza del inglés para el desarrollo de la competencia oral, en estudiantes de educación media.

## **2.2.Objetivos Específicos**

- Identificar las dinámicas en las que se desarrollan las clases de inglés orientadas al desarrollo de la habilidad oral.
- Describir las percepciones de docentes y estudiantes frente a la enseñanza del inglés en el desarrollo de la habilidad oral.
- Develar las acciones pedagógicas que favorecen el desarrollo para la competencia oral en inglés de los estudiantes de educación media.

### **3. Antecedentes**

Colombia ha empezado a preocuparse por tener una pedagogía con las herramientas suficientes para enfrentar el fenómeno de la globalización. En consecuencia, es muy común que se adapten términos extranjeros y modelos europeos para tratar de explicar y aplicar en el contexto colombiano, sobre todo en el desarrollo de las habilidades comunicativas en una lengua extranjera puesto que consigo trae impregnada no solo el lenguaje sino también cuestiones culturales, sociales y emocionales. Si bien es necesario analizar investigaciones internacionales sobre los problemas observados en el ámbito del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, tener bases y conocer la historia o procesos de otros modelos no implica que se puedan aplicar a la realidad colombiana. De tal manera que los estudios permiten contrastar y analizar posibles situaciones en el abordaje de las dificultades en la habilidad comunicativa oral mas no es posible su adopción exhaustiva.

#### **3.1. Antecedentes de Investigaciones en Colombia**

Investigadores del área del aprendizaje de lenguas extranjeras, han identificado ciertos factores que influyen en los sujetos cuando se encuentran aprendiendo inglés en las aulas de clases de las instituciones públicas y privadas. Estos estudios se enfocan en describir, observar y crear alguna estrategia para mejorar el nivel de competencia en lengua extranjera de los estudiantes; entre los cuales tres de ellos se relacionan directamente con el presente trabajo: “Factores de dificultad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con bajo rendimiento en inglés de la Universidad ICESI” en Cali, Valle del Cauca en el año 2014 (Diaz) ; “Obstáculos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos grupos de población bogotana” ejecutado en el año 2016 (Roldan)

en la capital del país y “Desarrollo de la expresión oral en inglés a través de situaciones teatrales-sketches en el ciclo ii de un colegio público de Bogotá” realizado en el año 2015 (Rodríguez et al).

Las investigaciones concluyen, en general, que las principales dificultades para el aprendizaje del inglés y por ende el uso adecuado de la habilidad oral son la falta de recursos asignados por parte del gobierno, las condiciones socioeconómicas de los alumnos, pocas estrategias para crear espacios que permitan hacer uso de la habilidad oral, docentes con materiales desactualizados y clases tradicionales, factores que desmotivan al aprendiz y algunas debilidades de carácter afectivo.

En la investigación titulada *Factores de dificultad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con bajo rendimiento en inglés de la Universidad ICESI* se identificó que el estatus socioeconómico, el nivel de estudio de los padres, la ansiedad, la motivación y el uso de estrategias metacognitivas y sociales en menor medida hacen una evaluación negativa del docente y del curso de inglés. De acuerdo con el autor “estudiantes con antecedentes sociales más altos y acomodados suelen tener mejor desempeño en el aprendizaje de la lengua extranjera que aquellos con menor bagaje cultural y social” (Díaz, 2014. p. 17)

En el trabajo *“Obstáculos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos grupos de población bogotana”* (Roldán, 2016) se concluye que los factores emocionales de una u otra forma ejercen mayor influencia en el proceso enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera. De igual manera, este estudio hace un recorrido detallado por la inteligencia emocional y de cómo esta afecta en gran medida el desempeño de los sujetos para desarrollar un proceso adecuado en el aprendizaje del inglés, pues el temor y la ansiedad generan desmotivación; asimismo, las reacciones desfavorables ante los errores cometidos durante el proceso de aprendizaje y un filtro afectivo negativo con los docentes o demás compañeros. Roldán afirma que “Las experiencias difíciles como humillaciones, abandono, agresiones entre otros, especialmente cuando se presentan en la infancia o

juventud, pueden generar traumas permanentes en el individuo, dependiendo de los rasgos de su personalidad” (Roldán, 2016. p.32)

El estudio *“desarrollo de la expresión oral en inglés a través de situaciones teatrales-sketches en el ciclo ii de un colegio público de Bogotá”* halló que los docentes trabajan poco la habilidad oral dentro del aula y no llevan a cabo la indispensable correlación entre el vocabulario visto y las prácticas orales, es decir que no ponen en contexto el vocabulario aprendido. Por otro lado, la inseguridad que sienten los estudiantes para hablar en inglés se debe a un filtro afectivo negativo. El estudio también mostró que los sketches permiten a los aprendices mejorar su habilidad oral debido a que contextualizan lo aprendido en clase y el uso de la lengua extranjera vinculándola a una situación cotidiana para que el estudiante no solo recite un discurso, sino que se apropie del mismo. (Rodríguez et al, 2015. p. 25)

### **3.2. Antecedentes de Investigación Internacionales**

Del mismo modo, investigaciones llevadas a cabo en contextos diferentes al colombiano, también se han fijado en las dificultades presentes en el desarrollo del aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente en el desarrollo de la competencia oral. Este es el caso de una investigación que se llevó a cabo en Australia en el año 2005 por Sawir y que tiene como título *“Language difficulties of international students in Australia: The effects of prior learning experience”* . De igual manera, Bañuelos en Tijuana, México en el año 2017 condujo otra investigación titulada *“un estudio sobre la producción oral del inglés”*. Finalmente, en la ciudad de Málaga, España en el año 2019 se realizó la siguiente investigación por Fallarino et al. *“Estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia oral en Educación Infantil y Primaria en un centro público”* la cual coincide con los intereses de los trabajos mencionados anteriormente y los de esta investigación.

Las maneras en las que los individuos, independientemente de su edad, adquieren cierto nivel de competencia oral en una lengua extranjera, así como los factores que intervienen en este proceso de aprendizaje han sido motivo de investigación a lo largo de los años. Uno de sus principales puntos tiene que ver con las dificultades que presentan los alumnos de lengua extranjera para comunicarse haciendo uso de ella. En varios países del mundo se han ejecutado trabajos que intentan develar las posibles causas de estos problemas y sus soluciones.

A nivel internacional se encuentra, por ejemplo, un estudio realizado por Erlenawati (2005) a Jóvenes Asiáticos que estaban adelantando estudios complementarios en Australia, quienes mostraron dificultades de aprendizaje y falta de confianza al momento de hablar en segunda lengua para tomar un rol proactivo en las aulas de clase. Las metodologías usadas por sus profesores en los países de origen no se centraban en los aprendices y solo se hacían ejercicios gramaticales y de escritura que rara vez generaban momentos de intervención oral.

En Tijuana México, se llevó a cabo una investigación cualitativa con la intención de demostrar cuales eran las principales causas de las dificultades presentadas por los estudiantes de lengua extranjera al momento de poner en práctica su competencia comunicativa. Los resultados arrojados muestran que, en dicho contexto, al igual que en mucho otros la dificultad está ligada a factores tales como el material utilizado por los profesores, ya que se apoyan en libros de texto con ejercicios gramaticales a resolver; la metodología del docente que pocas veces realizan actividades que involucren ejercicios orales. Finalmente, y no menos importante, se resalta la relevancia que tiene el trabajo autónomo, pues el aprendizaje de una lengua extranjera requiere de tiempo para su exposición y generar hábitos fuera de las instituciones que permitan a los estudiantes poner en práctica los conocimientos teóricos vistos en clase. (Bañuelos. 2017).

La Institución Educativa Nuestra Señora de Gracia en la ciudad de Málaga (España) tiene entre sus objetivos educativos estimular la oralidad de sus estudiantes para que adquieran la habilidad de expresarse de forma coherente. El proyecto llamó la atención de Fallarino et al. (2019) y decidieron indagar, mediante una investigación interpretativa desde la metodología de Estudio de Caso, las razones que llevaron a la institución a tener en cuenta el habla más allá de las competencias comunicativas lectura y escritura, así como descubrir las estrategias didácticas que usa el cuerpo docente para incluirla en sus clases.

Los profesores coinciden en la importancia de hablar bien independientemente del contexto en el que se desenvuelve el ser humano; de allí que, desde los primeros años académicos los estudiantes comiencen a adquirir buena expresión oral. Actividades como el teatro, la asamblea y constantes lecturas a viva voz en el aula de clase guían al estudiante para que su desempeño social a través de la conversación sea adecuado. Los investigadores concluyen que son pocas las instituciones que dedican su trabajo a la habilidad oral y solo se centran en lectoescritura, mientras que Nuestra Señora de Gracia realiza un proceso integral en el que cada una de las competencias tiene un papel importante, solo que allí se toma la oralidad como columna vertebral de la educación.

## **4. Marco Teórico**

Antes de cuestionar las metodologías y proponer la indicada para que los estudiantes se expresen oralmente en idioma inglés, es necesario hacer un recorrido por las principales posturas involucradas en estos dos aspectos. En primer lugar, se explorará la capacidad humana del lenguaje para comprender su posibilidad de desarrollo y cuál es su relación con el aprendizaje de una lengua diferente a la nativa; para esta tarea, se mencionan algunos de los saberes que han tratado este problema, así como sus principales hipótesis. Luego se hará una exposición de las metodologías usadas a través de la historia para enseñar este idioma; sus aportes, autores, relaciones y diferencias. Entre ellos, el método gramatical cuenta con un apartado independiente; pues a pesar de ser el más usado para la enseñanza, es el que mayor debilidad muestra. El tercer título permitirá comprender la importancia de la expresión oral como un hecho sociopolítico pero temido por los estudiantes debido al abandono en el que se ha dejado dicha aptitud y a la inseguridad que demuestran en esta habilidad lingüística. Finalmente se brindará especial tratamiento a la competencia oral específica del inglés, los principales elementos que la componen, la desarrollan y las barreras para su estimulación.

### **4.1. Aprendizajes de inglés como lengua extranjera**

Analizar el lenguaje desde su adquisición como una capacidad humana, llevará a cuestionar el aprendizaje de una segunda lengua. Son diversas las áreas y los autores que han indagado este problema, la lingüística lo ha hecho con ángulos científicos y sociales; la filosofía y la psicología desde su surgimiento hasta la actualidad lo han tomado como objeto de estudio, exponiendo valiosas teorías a las que les ha sido imposible encontrar una última respuesta. Para el conductismo, en cabeza de autores como Pavlov (1929) y Skinner (1981), el lenguaje necesita de estímulos, refuerzos y modelados. Por su parte, Piaget (1991) con su teoría cognitiva destaca el procesamiento interno de la información que

recibe el ser humano durante el crecimiento para desarrollar el pensamiento, en primer término antes de adquirirlo. El lingüista Noam Chomsky lo entiende como una competencia innata para la que estamos predispuestos genéticamente y; por tanto, no es necesario apoyarse en la imitación, los refuerzos o los castigos (Jiménez, 2010). Mientras que filósofos como Locke (1956), Searle (1997) y Barthes (1994) lo dan por sentado y centran su atención en la expresión de los pensamientos, analizándolo como vehículo para este fin.

Todas estas teorías concuerdan en dos hechos importantes: la adquisición del lenguaje no se puede dar sin la interacción del individuo con otros y con su ambiente, y la lengua entra a formar parte del proceso de comunicación. Ambos fenómenos, tanto lenguaje como lengua se presentan simultáneamente: el primero como una capacidad humana innata y necesaria, el segundo como un sistema de códigos convencionales y coordinados por el que se logran acciones comunicativas conjuntas (Beckner, et al. 2011) que, usadas constantemente, establecen reglas desde aspectos pragmáticos, semánticos y sociales. Ahora, si la lengua materna necesita de un aspecto social para su desarrollo, el proceso de aprendizaje de la lengua meta también.

Este aspecto social conlleva la idea que una lengua implica una visión de mundo, es decir que los aspectos culturales son fundamentales:

La existencia, amplitud y estructura de un campo semántico en una lengua depende de la importancia cultural que sus hablantes concedan a la parcela temática de la realidad representada por dicho campo. Los intereses culturales y preocupaciones vitales de la comunidad lingüística son los determinantes de la cantidad y el tipo de distinciones semánticas que contenga cada campo. Así pues, la abundancia o escasez de distinciones léxicas en una lengua son un reflejo de los intereses y necesidades culturales del pueblo que la habla. (Díaz Rojo. 2004. p. 1).

Con todo esto, aprender una lengua extranjera, comporta el conocimiento general de la respectiva cultura; de lo contrario, permaneceremos en la gramática artificial que poco contribuye al proceso de aprendizaje. Ella debe ser un espejo que la refleje, así como los aspectos más importantes de esa sociedad específica (Díaz Rojo. 2020); adicionalmente, la reflexión tiene un papel fundamental en este aprendizaje, pues sólo de esa manera se logra descubrir la visión del mundo mencionada y su importancia. De Villa (2018) llama a esta reflexión *Conciencia Lingüística* y se concentra en la percepción y sensibilidad al momento de enseñarla y aprenderla.

Este enfoque cuenta con herramientas para responder a la comunicación de los estudiantes, pues se sustenta en dos metodologías bastante utilizadas. El estructuralismo propuesto por Saussure (1945) en el que el principal objetivo es el estudio de la gramática de manera sincrónica y el comunicativo, cuya mayor influencia fue la teoría lingüística de Noam Chomsky (2015). De Villa (2018) propone llevar la lingüística aplicada al plano reflexivo partiendo de las nociones de lengua que se tienen en el momento.

La reflexión en la *Conciencia Lingüística* es crítica, pues obliga al estudiante a pensar y a violar las fronteras del aula de clase para que descubra la lengua meta por sí mismo, guiado por las estrategias que utiliza el docente y termine automotivándose para continuar, es decir, tiene un papel activo durante el proceso enseñanza/aprendizaje. De igual manera hay un componente afectivo en este método, que lo lleva a profundizar en el análisis de la lengua meta, pasando a ser un sujeto autónomo y responsable del autoaprendizaje. Más, los profesores deben permanecer como acompañantes, creando ambientes óptimos y proporcionando materiales de diversa índole para que los estudiantes amplíen sus facultades de reflexión crítica frente a la lengua meta. En resumen esta metodología en combinación con una instrucción efectiva, refuerzo positivo y una implicación emotiva, aumenta los caminos neuronales en múltiples áreas del cerebro, logrando la representación multidimensional necesaria para un proceso profundo del lenguaje” (De Villa. 2018. p. 169). La lengua, es entendida como un proceso natural por la

*Conciencia Lingüística* y mezclada con el lenguaje y la comprensión de los propios procesos del pensamiento desemboca en la producción de la lengua meta (De Villa, 2018, p. 170).

La reflexión frente a los procesos de aprendizaje también es denominada *Metacognición* y, en el caso de la adquisición de otra lengua, se caracteriza por mantener un constante monitoreo, al igual que por la capacidad que logran los discentes para regular su propio proceso (Bonilla y Díaz, 2018). A diferencia de la *Conciencia Lingüística*, no se apoya en otras metodologías y se sustenta a sí misma durante su trabajo con los estudiantes. El concepto de metacognición fue acuñado por el psicólogo americano John Hurley Flavell (1979) y la toma como una capacidad que surge en la infancia y permite conocer el estado mental propio y de los demás. Se ubica en el pensamiento superior y se refleja en el alto nivel de conciencia y control voluntario del proceso enseñanza/aprendizaje. Esta capacidad se desarrolla gracias a la necesidad del ser humano de establecer sistemas que regulen los errores cometidos o a cometer, asimismo a planificar y tomar decisiones coherentes durante la vida cotidiana.

Según Bonilla y Díaz (2018) la *Metacognición* es la facultad del ser humano que regula el proceso individual de aprendizaje y cuenta con dos factores trascendentales: el conocimiento declarativo, el cual conduce a entender los procesos cognitivos que usa el sujeto, la dificultad de las tareas y las estrategias adecuadas para responder a ellas. Por otro lado, el conocimiento procedimental que controla y evalúa el aprendizaje y las metas alcanzadas. Esta postura necesita tener claridad sobre aquello que se está aprendiendo, hasta dónde se quiere llegar y una reflexión constante, ya que solo de esta manera se puede asegurar si las estrategias están arrojando resultados apropiados o si se deben realizar cambios para alcanzar los objetivos propuestos. En este sentido, para las autoras la *Metacognición* cumple cuatro pasos indispensables: establecimiento de estrategias, centralización, planificación y organización, monitoreo y evaluación.

Las estrategias son las que llevan a identificar y seleccionar los procesos para lograr los objetivos; la centralización requiere tomar conciencia de la lengua meta, asociando información nueva a la existente; la planificación facilita el reconocimiento del nivel de dificultad y, por ende, ayuda a instaurar los mecanismos para alcanzar el fin; y con el monitoreo constante y la evaluación analiza el avance, la comprensión, el éxito y el fracaso del proceso en marcha. Estos pasos no son independientes, interactúan constantemente durante la reflexión.

La expresión oral no se puede ejecutar si no se realiza un juicio reflexivo que brinde coherencia frente a lo que se dirá, en el caso de la lengua meta, esta etapa cobra aún más relevancia pues la comprensión y la seguridad son fundamentales para exponer las ideas con ella. Tanto la *Conciencia Lingüística* como la *Metacognición* son alternativas apropiadas para desarrollar la oralidad en lengua inglesa; como eje del criterio a la hora establecer comunicación activa con el entorno y quienes lo habitan.

Pero, el sustento en la gramática de Saussure (1945) llega a limitar el estudio y aunado a ello, el aprendizaje de esta lengua. El autor francés deja a un lado la cultura en la que se desenvuelve y la analiza solamente con visión científica, en este caso se pierde el objetivo comunicativo y por ende social absolutamente necesario durante su desempeño. Otra perspectiva difícil del método gramatical en lengua materna y lengua meta que apoya la *Conciencia Lingüística* es la implementación de reglas. En la mayoría de casos no son apropiadas por los discentes, quienes, además encuentran múltiples obstáculos para responsabilizarse de su propio aprendizaje. Problemas de adaptación, pérdida del objetivo de estudio por el asombro que le ocasionan nuevas metodologías, o sentimientos de agobio por el trabajo en la lengua meta. Estas condiciones llevan a tomar solamente dos componentes de este enfoque para desarrollar el proceso de adquisición de ella. La reflexión guiada por el docente y las herramientas críticas para establecer canales de comunicación entre los hablantes.

En cuanto a la *Metacognición* entendida desde un enfoque integral del que se pueden tomar cada uno de sus pasos para aplicarlos a la enseñanza/aprendizaje de la lengua meta, asegura un desarrollo coherente, continuo y adecuado para los estudiantes que la están adquiriendo y, al igual que la *Conciencia Lingüística*, invita a la reflexión. En ambos casos el autoaprendizaje es fundamental, pero, los estudiantes no cuentan con las herramientas, el conocimiento, ni la responsabilidad suficiente para que se empoderen de la adquisición de la lengua meta. El acompañamiento es absolutamente necesario, pues un guía favorece el avance procurando el tratamiento indicado de dichas herramientas y los demás conocimientos mencionados anteriormente.

Además de las condiciones expuestas para el aprendizaje de la lengua meta, también se deben tener en cuenta los estilos de aprendizaje y cómo podrían intervenir en el trabajo que aquí se está desarrollando. Se entienden como las diversas maneras en las que el sujeto aprende y la forma en la que afronta las tareas relacionadas al conocimiento que busca adquirir. Para Loaiza y Galindo (2014), los estilos de aprendizaje dirigidos a la adquisición de la lengua meta se conciben como:

Los rasgos comportamentales de tipo cognitivo, afectivo y fisiológico que el sujeto en proceso de formación bilingüe desplegará en las diversas actividades de aprendizaje/adquisición y uso de una lengua adicional a su LM (Lengua Materna), en respuesta a determinados ambientes de aprendizaje escolar. (p. 8).

Para su trabajo, los autores mencionados se apropian de una de las teorías más aceptada en el campo psicológico que relaciona los estilos de aprendizaje con los sentidos especialmente estimulados por los sujetos y la clasifican en los siguientes tipos:

#### Modelo Visual

Se centra en el sentido de la vista, pues los estudiantes aprenden fácilmente mediante imágenes, dibujos y videos, que les permiten comprender los conceptos y retener la información.

### Modelo Auditivos

La escucha es el principal sentido para acceder al conocimiento y son buenos prestando atención durante las clases magistrales en las que el docente realiza exposiciones.

### Modelo Kinestésico

El tacto juega el papel principal en este estilo, aquí los estudiantes interactúan con su entorno. Realizar experimentos y simular situaciones que les permitan poner en práctica aquello que se está enseñando.

Finalmente, algunos estudiantes cuentan con la capacidad de usar cada uno de estos modelos de manera simultánea o dependiendo del tema que se está estudiando eligen el más adecuado para aprehender.

## **4.2. Enseñanza del Inglés**

Si bien, enseñar el idioma nativo se torna bastante complejo dadas sus aristas, uno extranjero implica un proceso aún más difícil, pues una lengua es una forma de interpretar el mundo, su gramática y su léxico expresan la cosmovisión propia de quien la habla (Díaz Rojo 2004). De ahí la existencia de una gran cantidad de metodologías y técnicas para su enseñanza. Cada método se concentra en desarrollar una de las capacidades lingüísticas del nuevo idioma (escritura, lectura, oralidad y comprensión) y, por ello, no es posible apoyarse en un sólo durante el proceso enseñanza/aprendizaje. Estas ideas obligan a cuestionar cuál sería el más indicado para desarrollar la capacidad oral en lengua inglesa.

Las diversas propuestas para la enseñanza de la lengua inglesa comienzan a surgir en la edad contemporánea en cabeza de George Ticknor (1833) cuyo método es conocido por enfocarse en el discurso hablado. En 1832 es invitado por el Instituto Americano de Boston en el que dicta la

conferencia *Teaching The Living Languages* y en ella expone que el aprendizaje de las lenguas se desarrolla mejor desde su dimensión oral, ya que es un lazo que une una comunidad expresando deseos y sentimientos (Adorno y del Pino, 2020). La mejor manera de iniciar la enseñanza de una lengua es un método comunicativo e inductivo en el que los estudiantes deben ser los primeros en exponer sus ideas en dicha lengua. El segundo paso consiste en un estudio riguroso de la gramática, profundizando en pronunciación y frases mediante ejercicios que contengan verbos, nombres y otros elementos gramaticales. Luego se toman fragmentos de libros para traducirlos y finalmente se realiza lectura completa de obras literarias. Koszla-Szymańska (2017) denomina Método Directo la teoría de Ticknor (1833) y para ella, su aspecto central es la Formación de Asociaciones Directas (FAD), por ello, si se desea aprender otra lengua se debe ir a su lugar de origen.

En 1892 surge el método de series, entendiendo serie como una secuencia de acciones relacionadas y realizadas diariamente por los seres humanos (Aballí, 2020). La teoría propuesta por François Guoin centra su atención en las capacidades de los estudiantes, así;

propone enseñar la lengua en una serie de escenas cotidianas divididas cada una de ellas en un conjunto de frases que describen esa escena, según el propio autor, como un niño cuando juega y al mismo tiempo habla consigo mismo sobre lo que está haciendo. (Vera-Cazarola. 2013, p. 8).

Para cumplir con las metas del método, la mímica es un factor fundamental durante su desarrollo ya que permite a los estudiantes apropiarse del significado de los conceptos a partir de su gesticulación. De esta manera, se plantea una relación directa entre el estudiante, el idioma y las acciones que realiza en su vida cotidiana, relación que lleva a Koszla-Szymańska (2017) a ver en la propuesta de Guoin (2016) una variable del Método Directo establecido por Ticknor(1833) inicialmente. El objetivo de este método apunta entonces a que el estudiante se apropie ampliamente del idioma, llevándolo a las acciones más

insignificantes de su propia vida, a diferencia de Ticknor (1833), este se desarrolla de forma deductiva en cuatro pasos; (Vera-Cazarola, 2013)

1. Explicación general de la escena en lengua materna
2. Descripción y representación de los hechos en el idioma que se está estudiando
3. Explicación de cada uno de los actos que se desarrollan en la escena
4. Primero oralmente y luego por escrito

En este mismo sentido Vera-Cazarola (2013) menciona que son incontables los ejemplos que se pueden encontrar respecto a la relación de un idioma y su cultura mediante palabras difíciles de traducir o pertenecientes exclusivamente a ella.

Ya en el s. XX el método Berlitz (1887) comienza a tomar fuerza en Europa y Estados Unidos, aunque su creador Maximilian Bertiz inicia su empresa en 1878 con la fundación de escuelas privadas en el país norteamericano. La propuesta se centra en la creación de un ambiente natural en el que los estudiantes con mínimo esfuerzo adquieran la segunda lengua ofreciendo una inmersión total en ella y para esto se usa exclusivamente el idioma objeto durante las clases. La principal norma de dichas escuelas consistía en contratar profesores nativos, quienes en principio trabajan conceptos simples y concretos para pasar luego a los abstractos y generales, como herramientas que permiten desarrollar la gramática y la aprehensión del vocabulario. (Kozła-Szymańska, 2017).

Henry Sweet (1877) brinda especial importancia a los sonidos, es decir al habla, de ahí que se haya dado a conocer como un gran fonetista al punto de participar en la Asociación Fonética Internacional fundada por Paul Passy (1886) y a la que también se unió Otto Jespersen (1886). Sweet(1877) descubre que uno de los principales problemas de los aprendices de la lengua inglesa es la pronunciación y por ello, deja a un lado todos los enfoques literarios que conducen a los estudiantes a resultados artificiales y arcaicos y en su lugar, para desarrollar una buena pronunciación se apoya en trabalenguas que

estimulen la parte fonética del idioma (Koszla-Szymańska. 2017). En cuanto a los estudios de poesía y prosa, sí están presentes en su propuesta, solo que los desarrolla en una de las últimas fases de los estudios.

Jespersen (1886), al igual que Sweet(1877), considera la lengua un instrumento de comunicación por lo que le brinda una perspectiva fonética desde la práctica de trabalenguas. Los textos trabajados deben ser vivos y contener expresiones de uso corriente en la comunidad, de esta manera busca que el primer desarrollo de los estudiantes sea en pronunciación y para ello se deben familiarizar con los sonidos de la lengua extranjera. En este sentido se considera la teoría de Jespersen (1886) como un método directo de comunicación.

Harold Palmer (1877-1949) también hace una propuesta con una perspectiva de comunicación directa, sin embargo, le otorga un valor científico estableciendo un programa de enseñanza con un enfoque fonético y se desarrolla mediante ejercicios con trabalenguas, similar a la propuesta de Jespersen (1886). Metodología que sustenta la teoría de enseñanza de Juliusz Ippoldt (1927) y que Koszla-Szymańska (2017) denomina *Método Intermediario*, pues concilia el enfoque comunicativo directo y el tradicional en el que la gramática es el principal actor de la enseñanza:

Entre numerosos principios de este método figuran tanto los aspectos linguo-culturales del idioma enseñado como los que admiten el empleo de la traducción del idioma extranjero al idioma materno y viceversa, afirmando que es una técnica muy útil que permite comparar las dos lenguas, es decir, acentuar las semejanzas y las diferencias que existen entre ellas. (p. 8).

Comparación que se realiza gramaticalmente y que además amplía el panorama cultural de los estudiantes a través de la realidad lingüística de los países hablantes de la lengua extranjera.

A mediados del s. XX se siguen presentando cambios en las estrategias de enseñanza de los idiomas, específicamente en la lengua inglesa; surge entonces el método *Audio Oral* Robert Lado (1962), el cual

tiene como principal meta entender a los hablantes nativos y para cumplirlo, el autor norteamericano concuerda con el alemán Berlitz (1872) en realizar una inmersión total en la cultura de la lengua extranjera, puesto que:

Cada idioma refleja ciertos contenidos específicos de la cultura de su país de origen que no existen en la cultura o en la realidad cultural del país y de la lengua materna del estudiante. Eso quiere decir que hay fenómenos tanto lingüísticos como culturales que existen tan sólo en un país determinado. (Koszla-Szymańska. 2017. p. 10)

Para Lado (1964), comprender la cultura es un factor bastante importante; ella y la lingüística son una pareja inseparable en la vida de las comunidades y comprender la primera, implica comprender la segunda; es decir, a los hablantes de la lengua extranjera.

Casi tres años después de la propuesta de Lado, en 1967 aparece *First Things First* del británico Louis George Alexander (L.G. Alexander) en el que expone la metodología situacional para el aprendizaje del inglés. Esta metodología estriba en situaciones reales y concretas en las que se desarrollaban diálogos que van llevando a los estudiantes a descubrir gradualmente nuevo vocabulario (Aballí, 2020). La realidad vivida ofrece mayores aprendizajes que la teoría, por ende, transponer los conceptos a la cotidianidad de los estudiantes los apropia de su proceso de aprendizaje. Durante las clases bajo esta metodología se exponen series gramaticales con vocabulario dinámico relacionado a la situación que se está ejemplificando. El método situacional, también permite realizar retroalimentación entre todos los participantes.

### **4.3.Método Gramatical-Tradicional**

Se optó por exponer este método en último lugar, ya que son varias las ideas que se deben mencionar al respecto, partiendo del hecho de que algunas de sus herramientas son imprescindibles

para la enseñanza actual de las lenguas. En primer término, se debe indicar que la lingüística aplicada es uno de sus pilares, pues la enseñanza de una segunda lengua fue el contexto bajo el que ella nació y sus objetivos primordiales giran en torno a la aplicación de teorías y métodos para responder a los problemas en dicho proceso. Para Chiluisa et al. (2017) “Es aquella que se encarga de determinar la adecuada articulación entre teoría y práctica, al tener un carácter interdisciplinar busca la solución de problemas referidos al uso del lenguaje” (p. 2). Estas autoras brindan un enfoque más amplio a la rama lingüística mencionada, además de solucionar los problemas, la toman como un saber necesariamente multidisciplinar dinámico teórico-práctico que se nutre de otras ciencias como sociología, psicología y pedagogía de las cuáles toma sus métodos de investigación, ya que, por sí misma, no está en capacidad de desarrollarlos (Zimmermann, 1986) para aplicarlos a la enseñanza de la lengua.

El método gramatical o tradicional es el más antiguo, pues era el fundamento para el aprendizaje de lenguas clásicas como latín y griego durante el s. XVIII, que luego se adaptó a los demás idiomas. Consiste en analizar detalladamente las reglas gramaticales de la lengua meta para luego aplicarlas a la traducción de la lengua materna, apoyándose tanto en la gramática normativa como en la descriptiva. Las acciones principales se centran en la comparación de oraciones y textos de ambos idiomas, en los que a medida que se trabajan se memorizan, se corrigen los errores y se entrena el entendimiento simultáneamente, de allí que se enmarque en el aprendizaje cognitivo. (Alcalde, 2011, p. 5). Es un método deductivo y el centro del aprendizaje es el docente, quién domina las reglas de las dos lenguas y las puede aplicar cabalmente, ofreciendo las explicaciones pertinentes en lengua materna; mientras que el discente es un sujeto pasivo que recibe información, sigue instrucciones y concurre a clase como mero oyente, sin participación alguna, (Alcalde, 2011) las cuales consistían en la lectura de un texto, con su correspondiente análisis y comentario posterior por parte del maestro. Según estas características, el fin del método gramatical o tradicional es la comprensión literaria; es decir, que se estudia para escribir, leer y entender la cultura de la lengua meta.

Para Miguel Martín (2009) :

El objetivo lingüístico era capacitar a los estudiantes para la lectura y el análisis de la literatura de la lengua objeto. Sus procedimientos habituales se centran en el análisis deductivo de la gramática, la memorización léxica, morfológica y sintáctica, la traducción de textos literarios, el análisis contrastivo, y otros que se centran fundamentalmente en la enseñanza de la gramática. (p. 10).

Teniendo claro que la lectura y la escritura son las competencias que se estimulan, los libros de estudio han sido otra de las herramientas importantes en el desarrollo de esta propuesta. Desde el s. XIX y hasta la actualidad han estado presentes y en ellos están plasmadas cantidades de oraciones, reglas gramaticales y listas de vocabularios que el estudiante debe desarrollar a partir de la memorización y la traducción (Aballí, 2020, p. 5). Según Alcalde (2011) el método gramatical para el aprendizaje de un idioma diferente al materno cuenta con tres pasos:

1. Memorización previa de un listado de palabras
2. Conocimiento de reglas gramaticales necesarias para construir oraciones
3. Realización de ejercicios de traducción directa e inversa

La ejecución de estos pasos se inicia con la regla gramatical que llevarán a un ejemplo, estableciendo criterios formales, paso a paso como si se tratara de la construcción de un edificio con “ladrillos lingüísticos” hasta alcanzar el dominio total de dicho idioma.

Ahora bien; la gramática se entiende como el estudio estructural de las palabras y la forma en la que se acoplan para dar lugar a un significado. Asimismo, contiene las reglas para hablar y escribir correctamente una lengua. Sin embargo, no es suficiente estudiar las estructuras y las normas de la lengua meta para hablarla, pues dominar un idioma implica conocerlo a profundidad (Alcalde, 2011).

Cuando se adquiere un idioma, no sólo es importante conocer las reglas gramaticales, sino también los contextos y las situaciones a las que tendrá que enfrentarse el alumno en el momento de comunicarse, el principal objetivo en la enseñanza de idiomas es el de desarrollar una competencia comunicativa que permita a los alumnos hacer uso eficaz de la lengua y tener éxito en el proceso comunicativo. (González y Mejía 2010. p. 7)

Desde esta fundamental perspectiva, el uso del método en cuestión no afianza el proceso de aprendizaje y así comienzan a surgir sus debilidades. Si bien un docente puede ser un experto en gramática de una lengua extranjera, esto no significa que la hable, por lo que aspectos como la oralidad y por ende la pronunciación quedan a un lado, error que se refleja en vacíos conceptuales de los estudiantes a la hora de comunicarse en dicha lengua. Por su parte, el estudiante al ser un sujeto pasivo no se encontrará suficientemente motivado y presentará obstáculos en la interacción, adicionalmente el uso constante del idioma materno descontextualiza el proceso enseñanza/aprendizaje lo que, obviamente, lo entorpece. Para finalizar, este método tradicional presenta características totalmente obsoletas frente a la pedagogía contemporánea: el desarrollo exclusivo de clases magistrales, la repetición mecánica y memorización de ideas y conceptos en el aula (Aballí. 2020, Gooding. 2020), que poco aportan al proceso de los aprendices.

#### **4.4. Expresión Oral**

La filosofía clásica asignaba a la competencia oral un alto lugar en la formación, incluso se estimulaban los ciudadanos para que expresaran sus pensamientos en espacios públicos donde eran escuchados por los demás actores sociopolíticos de la ciudad y la denominaban *Retórica*. En el siglo V A.C., periodo en el que se instaura la democracia en la ciudad de Siracusa (ubicada en la costa de Italia), los propietarios legítimos de tierras expropiadas por el gobierno tiránico debían comparecer ante los

tribunales para recuperarlas, proceso que se llevaba a cabo oralmente frente a jurados para persuadirlos y lograr de esta manera su objetivo: retomar el control de sus propiedades (López Eire, 2018). La *Retórica* surge entonces en un contexto político democrático en el que se enseñaba a los habitantes a expresarse correctamente para discutir los problemas sociales de la ciudad.

Aristóteles, luego de una ardua investigación en la que recopiló las ideas de los principales rétores formalizó este saber en una obra que lleva dicho nombre, exponiendo allí el concepto y las principales características que la acompañan. Según el estagirita, los autores Tisias y Corax (s. V. a. c.) fueron los primeros en establecer la *Retórica* a partir de discursos persuasivos, estructurados adecuadamente, evitando hiatos y redundancias para que las ideas fueran captadas fácilmente por el auditorio. Para él, es un arte que va más allá de asuntos jurídicos y políticos, que es posible aplicar a todas las ramas científicas ya que facilita el reconocimiento de las convicciones de cada una ellas. (Aristóteles, *Retórica*, I. p.172. a. 1.).

López Eire (2018) la considera:

un “arte”, una *tékhnē*, es decir, un tratado teórico-práctico sobre un objeto concreto, en este caso la palabra persuasiva, el discurso retórico. Es decir, es un conjunto sistemático de conocimientos universales teórico-prácticos que rebasa el nivel de la mera experiencia (*empeiría*, palabra de la que procede nuestro adjetivo «empírico»). (p. 1)

Para este autor no se trata solamente de expresar aquello que se piensa, sino que se debe hacer de manera ordenada y coherente para que no pierda el sentido y de ahí que supere la experiencia del orador, llegando a los límites tanto de su forma de pensar como de su lenguaje.

La *Retórica Aristotélica*, a la que nos referiremos en este trabajo, cuenta con características y funciones específicas que cumplían los griegos a la hora de expresarse públicamente. En primer lugar, su ejecuta mediante cinco pasos; Invención: pensar lo que se va a expresar; Disposición para ordenarlo;

Elocución, que define la forma en la que se dice; Memoria para recordar lo que se dirá y finalmente Acción, expresión de ideas que se quieren exponer ante el auditorio. Por otra parte, para Pujante (2017) la *Retórica* cumple un papel epistemológico en su desarrollo, pues es una forma de acceder al conocimiento científico y social que poseen los ciudadanos. Es un recurso estilístico que debe ser adornado para que sea digno de expresión; pero, al mismo tiempo será claro, brillante, logrará un punto medio entre la estética y la persuasión de los oyentes; de lo contrario perdería coherencia y los llevaría a centrarse en la belleza del mismo en vez de la exposición oral, en otras palabras, se busca un acuerdo entre finalidad y forma. (López Eire. 2018).

Para el desarrollo de este trabajo, se tomarán algunas de las condiciones que exhibe Aristóteles (s. V. a. c.) en su *Retórica*; entre ellas la claridad que se ofrecerá a los estudiantes, quienes tendrán la labor de estimular su capacidad oral para la expresión en otra lengua. De la misma manera se aplicarán los cinco pasos expuestos por el filósofo y explicados claramente por Pujante (2017);

Dicho de manera muy elemental, el discurso retórico requiere básicamente de una operación de hallazgo de las ideas, de otra que las ordene, de una tercera que las manifiesta lingüísticamente, de una cuarta que salvaguarde del olvido lo que hasta ese momento se ha construido y finalmente de una operación que ponga voz y gesto a todo. (p. 14).

La capacidad oral se considera una destreza lingüística que se relaciona directamente con la creación de discursos orales, lo que la lleva a convertirse en facultad comunicativa que abarca un contexto sociocultural y pragmático e incluye otras habilidades como pronunciación del léxico, control de la gramática específica del idioma, manipulación de información, opiniones, acuerdos y desacuerdos, fallas en las conversaciones e identificación de los momentos precisos para hablar y callar. Para ella, son absolutamente necesarias dos condiciones: comprensión y expresión, relacionadas directamente, pero

independientes entre sí; (Instituto Cervantes. 2020) la primera permite captar y entender los discursos y la segunda, producirlos.

La expresión oral es una competencia que se alienta durante la enseñanza; sin embargo, ha perdido importancia, pues ahora el proceso se centra en la lectura y la escritura, llevando a los estudiantes a no prestarle valor a aquello que no está plasmado y menos aún a aprehender conceptos y/o discursos para expresarlos públicamente en los entornos académicos. La recitación de un poema, un canto o una exposición temática tienen poca o nula presencia en las aulas de clase y si la tienen no se cumplen a cabalidad las expectativas, lo que se traduce en inseguridad a la hora de hablar en público.

En palabras de Cassany et al. (1998)

La función tradicional de la escuela, en el ámbito de la lengua, ha sido enseñar a *leer y a escribir*. En la percepción popular, la capacidad de descifrar o cifrar mensajes escritos, la alfabetización, ha sido - ¡y tal vez aún lo sea! - el aprendizaje más valioso que ofrece la escuela. La habilidad de la expresión oral ha sido siempre la gran olvidada de una clase de Lengua centrada en la gramática y en la lectoescritura. (p. 131).

Por otra parte, dada su naturaleza, se ha considerado el área de lenguaje como la única responsable de fomentar la buena expresión oral, obviando el hecho que todas las materias no solo permiten, sino que necesitan de esta competencia durante sus procesos de enseñanza.

#### **4.5. Competencia Oral en Inglés**

Una competencia es un conjunto de conocimientos y habilidades que permiten responder a los contextos enfrentados en su respectivo momento; esta definición lleva a una preocupación por el mundo actual y la forma en la que se están desarrollando los elementos comunicativos. En este

sentido, todos los autores y docentes contemporáneos argumentan que el aprendizaje del inglés se ha convertido en una exigencia del presente y quién no lo domina no podrá competir en el mercado; es la lengua fundamental para la comunicación de hoy y, por ende, es imperativo formar a los estudiantes de tal manera que vayan más allá de la captación de algunos términos o de un breve acercamiento a la cultura inglesa. La enseñanza del idioma inglés está presente en todo el proceso educativo y aun así los jóvenes tienen problemas para dialogar en esta lengua.

Gouin (2016) publicó su obra a principios del s. XIX y en ella exponía los problemas metodológicos que siguen enfrentando los docentes desde entonces y hasta hoy; según él, con los métodos actuales, incluso después de cuatro o cinco años de clases ordinarias, los alumnos normales no son capaces de hablar correctamente ni de comprender hablantes nativos, esto solo se puede lograr después de vivir en el extranjero. No es inusual encontrar estudiantes que aprobaron sus exámenes y, sin embargo, son absolutamente incapaces de sostener una simple conversación en la lengua inglesa. Los métodos clásicos u ordinarios conducen a los estudiantes a: (1) leer textos sin herramientas de pronunciación; (2) conectar una palabra escrita en lengua meta con otra escrita en lengua materna; (3) por lo tanto, percibir el sentido de la lengua extranjera a través de su propio idioma, por medio de traducciones no es seguro adquirir la competencia y tanto el docente como el estudiante terminan frustrados en el proceso.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA, 2016) indican que en grado once los estudiantes desarrollarán dicha competencia y por ende se expresarán oralmente en inglés; estarán en capacidad de identificar el propósito de discursos verbales, de exponer problemas y soluciones oralmente, articular posturas propias teniendo en cuenta el auditorio al que se están dirigiendo, entre otros. Sin embargo, y como lo hemos venido mostrando, es la competencia menos estimulada en las aulas de clase, partiendo del método gramatical en el que solo se memorizan palabras o frases que dejan vacíos conceptuales en los aprendices, deja a un lado la pronunciación; componente fundamental para lograr el nivel oral de la

lengua meta que, aunque cuenta con solo 26 letras, su rango está entre los 32 y 46 fonemas (Rueda y Wilburn, 2014). El método tampoco impulsa la escucha por lo que el nivel conversacional queda rezagado durante la formación académica; a lo sumo, podrán comprender ideas sueltas mientras leen algunos párrafos y lanzar frases básicas en ciertos contextos.

Sin embargo; descartar el método gramatical no implica descartar la gramática de la lengua meta, su aprendizaje es una condición *sine qua non* se estaría en capacidad de adquirir la competencia oral en inglés; adicionalmente, cualquier metodología implica exponer las reglas durante el proceso enseñanza/aprendizaje. Abarca et al. (2018) hacen una distinción entre dos tipos de gramática que dependen de las necesidades y el nivel de los estudiantes; abierta y encubierta.

Entendiéndose por gramática encubierta aquella en la que las estructuras y funciones gramaticales no están explícitas, el estudio se centra en el texto, no en la gramática, que se absorberá inconscientemente, y es requerida preferentemente por alumnos principiantes; en tanto que la gramática abierta supone enseñar las estructuras y reglas gramaticales de forma explícita, estudiando y practicándose repetidamente, y es solicitada por alumnos más avanzados. (p. 162).

Las autoras ven la competencia oral como una agrupación de técnicas que definen los patrones comunicativos para expresar sin obstáculos lo que se está pensando y es la mejor herramienta para comunicar hechos y objetos externos. Esta es más amplia que el habla, pues necesita componentes paralingüísticos para expresar el significado final. (2018. p. 162). Tal competencia se aplica al aprendizaje del idioma inglés pero su desempeño exige procesos más profundos dado el nivel de dificultad frente al aprendizaje de la lengua materna; al igual que ella, se estimulan las capacidades, lectoras, escriturales, de habla y escucha. Más, las metodologías usadas poco responden a las necesidades y problemas de los estudiantes durante el proceso, de allí que no vean su utilidad o la vean como un aprendizaje momentáneo que poco aportará en su vida.

Estas condiciones no han hecho más que poner al descubierto barreras para su enseñanza; sin embargo, se pueden manejar fácilmente si los docentes se apropian de la importancia del idioma y reflexionan el modo indicado para que sus estudiantes lo obtengan y aprehendan. La barrera inicial es la lengua materna, no porque sea un obstáculo en sí misma, sino porque al usarla durante la enseñanza/aprendizaje de la lengua meta el proceso pierde efectividad y solo se crean confusiones en el estudiante apartándose del objetivo general. En igual sentido, la presencia limitada de la lengua meta interfiere en la visión cultural que se debe adoptar de ella, ya que no permite una reflexión adecuada ni su conocimiento social, condiciones que conducen al fracaso del proceso.

La edad se puede convertir en otra barrera para acceder plenamente a la lengua; durante los primeros años de vida adquirir un segundo idioma es fácil puesto que el aprendizaje de la lengua materna a la par de la lengua meta cuentan con elementos afectivos, sociales y culturales que facilitan la vida cotidiana del niño desarrollando habilidades e intercambio de experiencias con su entorno y los otros sujetos presentes (Vigotsky, 1989; Rueda y Wilburn, 2014). Mientras que en la adolescencia se han aprehendido una serie de conductas emocionales y físicas que se pueden convertir en prejuicios, obstruyendo el proceso enseñanza/aprendizaje.

Según Abarca, et al. (2018), el desarrollo insatisfactorio de la competencia oral en inglés se debe a factores como: déficit de motivación, limitación del vocabulario, ausencia de recursos didácticos, clases magistrales y corrección frecuente que no permiten la expresión adecuada de los estudiantes, pero son obstáculos que pueden ser tratados por el docente desde la reflexión y el conocimiento de sus estudiantes para identificar la metodología apropiada; así, pasa de ser uno de los principales problemas del ejercicio de enseñanza actual al mejor aliado de los docentes para estimular la oralidad inglesa. Por otra parte, el impedimento para establecer contacto con sujetos nativos en el idioma y desarrollar actividades que lo incluya se pueden considerar barreras, aunque su tratamiento sería bastante complejo.

Desarrollar entonces la competencia oral en inglés implica una serie de acciones que brinden coherencia y seguridad para que los estudiantes se expresen en la lengua meta, para cumplir este objetivo no es imperioso crear nuevos métodos de enseñanza pues los existentes cuentan con herramientas apropiadas para responder a los diferentes problemas que se presentan durante el proceso enseñanza/aprendizaje; el primer paso clave es la reflexión para tener claridad y visión de mundo de la lengua meta.

La *Conciencia Lingüística* y la *Metacognición* tienen un rol fundamental en este paso. La *Retórica Aristotélica* ofrecerá el orden lógico y la coherencia para expresar las ideas. El método oral comunicativo de Ticknor(1833) lleva a los estudiantes a desarrollar el habla, de esta manera surge una integración entre la comunidad de aprendizaje, creando así lazos afectivos que brindan seguridad. Las escenas cotidianas que expone Guoin(2016) proponen espacios recreativos que facilitan la adquisición ya que centran la atención en la lengua meta. Los ejercicios de trabalenguas propuestos por Sweet (1887) y Jaspersen(1886) estimulan el campo fonético, es decir que desarrollan la pronunciación para una mejor oralidad mientras que la inmersión cultural de Lado ofrecerá un contexto total del idioma en cuestión para pensar a partir de él y dejar de lado la traducción constante en lengua materna que, como vimos, obstaculiza el proceso.

El aporte de la metodología situacional de L.G. Alexander (1868) concuerda con las escenas cotidianas de Guoin (2016) para llevar la lengua meta fuera del aula, creando una nueva visión de mundo que ayuda con el aprendizaje individual y social. Es imposible obviar la gramática, pues toda lengua necesita de unas reglas para su construcción y desempeño; para esto, la gramática encubierta mediante la lectura de textos será la herramienta fundamental, pues estudiarla de manera explícita sólo mecaniza el estudio de la lengua, cuyos resultados no son recomendables. Mientras que exponer dichas reglas implícitamente despertará el interés de los estudiantes y las aplicarán sin mayores inconvenientes.

## 5. Metodología

Este trabajo se ejecutó con la metodología de Estudio de Caso, pues esta facilitó la búsqueda y descubrimiento de las principales razones por las que los estudiantes reciben poca estimulación en el desarrollo de su oralidad en lengua extranjera, así como la manera en la que los docentes se desenvuelven en las clases para que se presente el fenómeno en cuestión. En igual sentido y atendiendo las características del método para alcanzar los fines inicialmente trazados, los dos grupos de sujetos participantes se denominaron Unidades de Análisis (UA).

El primer grupo se conformó con los estudiantes de educación media de la Institución Educativa Dorada y por razones de Caso se designó Unidad de Análisis 1 (UA1) y el segundo se configuró con los docentes del área de lengua extranjera de dichos estudiantes, en adelante Unidad de Análisis 2 (UA2). Las dos UA aplicaron los siguientes instrumentos: entrevistas para evaluar su percepción general sobre el tema mencionado y toma de videos para analizar el transcurso de la clase. Asimismo, se llevó registro de los acontecimientos en un diario de campo; todo ello se analizó en una fase interpretativa.

El tiempo proyectado para desarrollar la investigación fue de un año, durante el cual se realizaron los planteamientos iniciales que fortalecieron las ideas a la hora de plasmarlas para su óptima ejecución, se brindó el sustento teórico necesario a dicho plan mediante consulta y análisis de las principales estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua extranjera. Se estudió el contexto de la Institución Educativa Dorada, ubicada en el municipio del mismo nombre al oriente del departamento de Caldas a 4 horas de su capital Manizales.

El desarrollo de un estudio de caso no se limita solamente a la elección de un fenómeno o a la aplicación de una serie de principios científicos, como tampoco a denominar la población objetivo con este concepto; en otras palabras, el estudio de caso no consiste en buscar y exponer información exacta

y verídica sobre un hecho concreto. La planeación es fundamental y con ella se busca que la pregunta de investigación y los objetivos a alcanzar sean bastante claros y coherentes (Colina 2014, p. 243)

Según Pérez Serrano (2016) el estudio de caso “es una metodología de análisis grupal, cuyo aspecto cualitativo nos permite extraer conclusiones de fenómenos reales o simulados en una línea formativa-experimental, de investigación y/o desarrollo de la personalidad humana o de cualquier otra realidad individualizada y única” (p.83). Hernández Sampieri (2014a) lo define de la siguiente manera: “estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta analizan profundamente una unidad holística para responder al planteamiento de problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría” (p. 164).

Para llevar a cabo un Estudio de Caso Grupal, como el que se planteó en este trabajo y atendiendo a las definiciones anteriores, es necesario el cumplimiento de ciertos requisitos, de tal manera que no se use solo como un componente, sino que, los datos previos y la construcción teórica concuerden con él.

Ejecutarlo implica que el tema a analizar sea real y contemporáneo al investigador; es decir, que este último haya sido testigo del contexto en el que se llevó el trabajo y que las posibilidades de controlar sus variables se encuentren fuera de todo alcance. El científico de ninguna manera interviene en los eventos y conductas de los participantes, pero debe obtener la mejor interpretación posible de los acontecimientos concretos y determinar los aspectos significativos para conceptualizar los factores que intervienen en la materia (Colina, 2014, p. 248).

El problema central de la investigación consistió en la débil o nula formación oral en lengua extranjera que tienen los estudiantes de educación media, hecho presenciado y verificado por los investigadores de este trabajo a través del diálogo, observaciones directas y videos tomados a los involucrados. Por ende, se clasificó como real, contemporáneo y contextualizado en una institución educativa, en la que, mediante el estudio e interpretación de los acontecimientos se respondió al

problema; en concreto, la investigación no consistió en proponer o comprobar una teoría, sino mediante el apoyo en ella, identificar el papel de cada una de las UA en el proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés en su competencia oral. Para Pérez Serrano (2016, p. 93-94) los estudios de caso en contextos educativos buscan diferencias culturales y no conductuales o individuales, es decir que no se trata de indagar por el comportamiento de los sujetos durante el proceso enseñanza/aprendizaje, sino sus respuestas colectivas a los acontecimientos; en este caso, al desarrollo de la oralidad en lengua extranjera.

Como se mencionó inicialmente, la población objeto de investigación se constituyó en dos Unidades de Análisis: estudiantes (UA1) y docentes (UA2) de educación media; la segunda, se indagó respecto a sus técnicas y efectos de enseñanza mediante entrevistas semiestructuradas y observaciones de clases. A la primera Unidad, los estudiantes, se le aplicó el mismo instrumento para medir sus capacidades en lengua extranjera, adquiridas a través de su formación académica; su percepción frente a las estrategias educativas usadas durante la clase y si estas estimulan o no su oralidad. Finalmente se llevó a cabo una interpretación holística de las reacciones y respuestas de cada una de ellas y se estableció un panorama general que, a su vez, trazó una ruta de trabajo frente a la competencia mencionada. Así, se entabló una línea dialógica entre ambas Unidades en su propio contexto educativo; idea a la que Hernández Sampieri hace alusión cuando expresa, “el estudio de caso se centra en la descripción y el examen o análisis en profundidad de una o varias unidades y su contexto de manera sistémica y holística” (2014. p. 2). Es decir, si bien se analizó cada unidad de manera autónoma, dichos análisis se realizaron bajo las mismas condiciones, a través de la interpretación holística del fenómeno, sin desligar su dependencia de la otra, ya que, en el proceso de enseñanza/aprendizaje intervienen directamente UA1 y UA2, como se ha expuesto a lo largo de este trabajo. El autor mencionado lo designa Caso Incrustado cuyo base radica en dividir dicho caso en segmentos para analizarlos uno a uno holísticamente (2014, p. 9b)

El enfoque Interpretativo permitió hacer un amplio y fuerte seguimiento a las UA desde la perspectiva característica de su propio desarrollo, para llegar a resultados que condicionan el proceso enseñanza/aprendizaje y comprender la manera en la que se adquiere la competencia oral de la lengua extranjera. Cualquier tipo de investigación necesita de una fase interpretativa, más en el Estudio de Caso es labor del investigador interpretar los datos recogidos según las teorías consultadas para sus labores, (Stake, 1999); en el tema, las diferentes estrategias para la enseñanza de la lengua extranjera inglés expuestas en el marco teórico:

La interpretación no es más que la búsqueda de significado de los fenómenos observados según Stake (1999, p. 69) y es un trabajo totalmente subjetivo, pues el investigador es la pieza clave de esta fase. Ahora, para brindar imparcialidad, la fundamentación teórica se convirtió en la herramienta principal de este apartado y se ejecutó holísticamente así: primero se tomó el aspecto teórico, estrategias de enseñanza de la lengua inglesa que estimulan el desarrollo de la oralidad; a la luz de ella se descifraron los datos obtenidos de las entrevistas y los videos realizados a las UA, así como la exploración de concordancias y diferencias frente a las posturas interpretativas.

### **5.1.El Caso**

Los estudiantes de educación media de la Institución Educativa Dorada han recibido clases de lengua extranjera inglés durante toda su formación académica, sin embargo, la oralidad en dicha lengua es bastante débil o nula. En ese marco se ejecutó el presente trabajo con el fin de descubrir razones que ocasionan el fenómeno. El Caso cuenta con dos grupos de actores involucrados en el proceso; por una parte, los estudiantes (Unidad de Análisis 1), quienes además de realizar sus respectivas actividades escolares durante las jornadas, deben invertir tiempo en la práctica del idioma tanto al interior como fuera de aula y por otra, los docentes (Unidad de Análisis 2), cuya obligación es pensar y ejecutar

estrategias que estimulen el habla inglesa en el estudiantado e ir más allá de conocimiento gramatical y la traducción de frases descontextualizadas.

Dadas las características expuestas, el Estudio de Caso se consideró como la metodología acoplada al problema investigativo, pues además de descubrir la perspectiva de las Unidades de Análisis (UA), también facilitó la interpretación de los datos para un desarrollo e integración coherente al proceso enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera.

## 6. Análisis de Resultados

Como se mostró en la metodología, en el presente trabajo se llevó a cabo una investigación de Estudio de Caso, en la cual se aplicaron entrevistas, se tomaron videos y se realizaron observaciones de clase a cada una de las dos Unidades de Análisis (UA), cuyos resultados se estudiaron holísticamente, sin dejar de lado las particularidades de cada una, ni su relación interior. Es decir, se entabló una línea dialógica entre sus principales características; pues la presencia y el trabajo de una implica lo mismo para la otra.

Luego de dicho análisis, se desarrolló un proceso interpretativo basado en los fundamentos consultados y expuestos en el marco teórico para lograr la objetividad y comprensión adecuada de la información. Así, las diferentes estrategias del proceso enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera, el abandono de la magistralidad sustentada en procedimientos tradicionales y el desarrollo de la competencia oral a partir de áreas como la lingüística, la psicología (estilos de aprendizaje) y la filosofía y el Caso Incrustado; ofrecieron los principios para segmentar dicha información y llegar a los resultados finales expuestos.

La primera pregunta realizada a la UA1 en la entrevista ¿Cree que realmente está aprendiendo inglés? ¿Sí? ¿No? Justifique su respuesta; indica que 23 de los 32 participantes Si aprende inglés con las metodologías implementadas por los docentes en clase, mientras que 6 indican que No y 3 que A Veces o Más o Menos (ver tabla 1).

Quienes respondieron afirmativamente, argumentaron que el carácter participativo de las clases y la profunda explicación por parte del docente, permitió la comprensión de los conceptos. Adicionalmente, la práctica de la competencia oral continuamente facilitó el habla del idioma extranjero al no centrar las clases exclusivamente en la escritura. Lo que quiere decir que la manera en la que UA2 orientó las

actividades académicas fue apropiada para desarrollar la competencia oral de la lengua inglesa en los estudiantes de educación media. (Ver gráfico 1).

El 19 % respondió que no aprenden inglés en clase, expresaron que se les dificulta este proceso debido a desavenencias y poca comprensión hacia las explicaciones de UA2. Obstáculo que, como se ha explicado, se debe a los cambios de dicha Unidad que incluyen cambios metodológicos en el proceso enseñanza/aprendizaje y a su incapacidad de adaptarse a ellos.

Mientras que el 9 % (A veces/ Más o Menos) refiere que el docente explicó demasiado rápido, tienen mala memoria o dificultad personal de comprensión, hecho que corrobora que los estilos de aprendizaje son particulares para cada sujeto. No se debe dejar de lado la variedad de estrategias didácticas utilizadas por UA2 en las clases, como ejercicios de habla y escucha con el apoyo de música y videos.

Tabla 1: Resultados Pregunta 1 UA1

Si	72 %
No	19 %
A veces/ Mas o Menos	9%

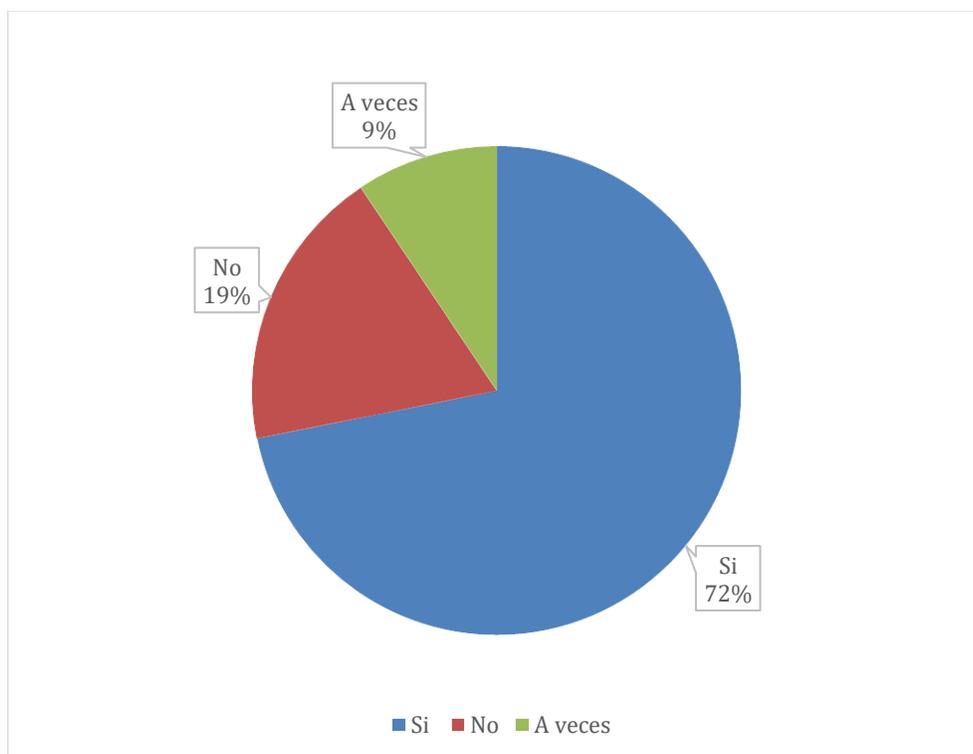


Gráfico 1 Pregunta 1 UA1

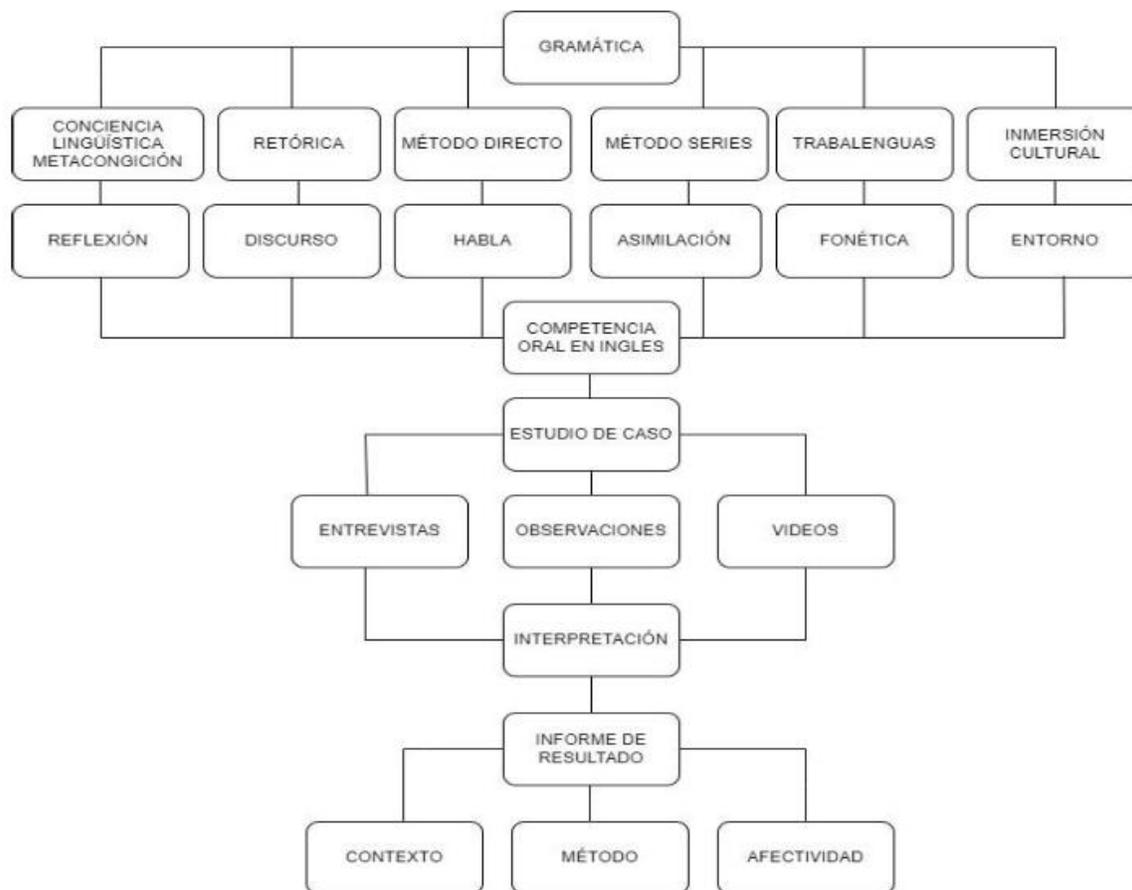
La UA2 expuso varias dificultades de los estudiantes para lograr un proceso óptimo en el aprendizaje de la oralidad en lengua extranjera, entre ellas, la falta de motivación y de aprendizajes previos que obstaculizan el desarrollo de la competencia oral, pues no son suficientes para avanzar en esta habilidad. Por otra parte, la metodología gramatical tradicional no conlleva innovación en la ejecución de las clases, por lo que se tornan monótonas y no despiertan el interés necesario en la UA1.

Las observaciones en el aula permitieron determinar que la memoria es un factor inestable en UA1, dado que no recuerdan los temas previos a los cuales accedieron bajo la metodología tradicional. De igual manera, se evidenció que la participación en diálogos propuestos en clase acarrea la retención del contenido y mayor aprendizaje. Las ayudas didácticas, especialmente las TIC's se constituyeron en herramientas importantes para el proceso participativo enseñanza/aprendizaje de la competencia oral en la lengua extranjera inglés, pues ambas UA coincidieron en el aporte que ellas realizaron en el

desarrollo de las actividades académicas. El acompañamiento afectivo, la estimulación constante y el ofrecimiento de seguridad a la UA1 se reflejaron en su participación oral mediante la segunda lengua.

Lo anterior demostró, por una parte, que el uso de herramientas y el abandono de las clases magistrales, fueron un insumo adecuado para la respuesta positiva de la UA1 en relación a su expresión oral en lengua inglesa. Por otra, que es posible llevar al aula metodologías alternas y mixtas para el proceso enseñanza/aprendizaje; además que la UA2 cuenta con la formación necesaria para establecer estos mínimos cambios y cumplir el objetivo propuesto en este trabajo.

## 9. Red Semántica del Proceso



## 10. Discusión de Resultados

Durante la fase de ejecución interpretativa emergieron tres variables que jugaron un rol primordial al influir directamente en el proceso enseñanza/aprendizaje de la competencia oral en lengua extranjera; contexto, método y afectividad. Al inicio de este apartado se hizo alusión a la ubicación del centro escolar, ahora es necesario profundizar en ella para evaluar su influencia. Es conocido que el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes afecta directamente su rendimiento académico, si bien este no define su vida si contribuye a su manera de pensar, así como a la adquisición del conocimiento y al valor que le brindan. La Institución Educativa Dorada es de orden oficial y está situada en el casco urbano del municipio de La Dorada, caracterizado por ser un puerto económico a nivel nacional debido a su ubicación geoestratégica.

La UA1 pertenece a estratos 1 y 2 por sus condiciones socioeconómicas, situación que lleva a sus familias a centrar su preocupación en la búsqueda de vida medianamente digna para tratar de cubrir las necesidades básicas y atender los hijos desde la realización de las actividades y las calificaciones finales en lugar de brindar acompañamiento a su desempeño en el proceso integral enseñanza/aprendizaje. Para la UA2 los padres de familia no ven relevancia en el idioma inglés y por ello no lo recalcan en la UA1, obstaculizando aún más su adquisición; pues sin su apoyo la importancia hacia el inglés es apenas la necesaria para aprobar el área. El interés por la competencia oral como saber fundamental frente al fenómeno de la globalización es mínimo.

La UA1 se encuentra inmersa en las TIC's, hecho que se constató mediante las observaciones y que la misma expresó durante las entrevistas; por ende, hay un acercamiento palpable al idioma inglés. Las aplicaciones móviles, videojuegos, música y clases en línea a las que tienen acceso se prestan para la práctica del idioma; sin embargo, tal ejercicio se reduce a rápidas lecturas, responsabilidades asignadas

o adquiridas y a diversión que no permiten estimular la oralidad de la lengua extranjera inglés a falta de un acompañamiento adecuado.

La UA2 es consciente del contexto institucional, el rol que debe jugar y las dificultades que ocasiona a la UA1 de allí que, reflexione sobre las estrategias llevadas al aula de clase para que adquiera el segundo idioma. En este sentido, la inmersión cultural y la estrategia situacional de Lado (1962) y Alexander (1968) propician la contextualización del proceso enseñanza/aprendizaje mediante el uso de los objetos y acontecimientos que implica el progreso de las TIC's.

La segunda variable que arrojó la investigación fue el método de enseñanza que incluyó la predisposición negativa de la UA1 frente a la competencia oral, al demostrar debilidades para comunicarse en idioma extranjero. Entre ellas, la falta de motivación ya sea en el contexto familiar o en el aula de clase, vacíos conceptuales y cambios en las metodologías entre un docente y otro. Por ello, se hizo un recorrido por las principales estrategias de enseñanza del inglés a través de la historia y se eligió un conjunto de ellas, en compañía de otros saberes a trabajar de forma simultánea para desarrollar la competencia oral en lengua extranjera, pues con su aplicación individual no es posible lograr la meta. Así, el proceso enseñanza/aprendizaje de este trabajo concuerda con la *Conciencia Lingüística* propuesta por De Villa (2018) y la *Metacognición* (Bonilla y Díaz. 2018), quienes exponen la importancia de la reflexión en el desarrollo de la competencia oral de la lengua extranjera y facilita la transición a la construcción del discurso, para el cual se recurre a la *Retórica Aristotélica* que le otorga la coherencia necesaria a la hora de expresarlo. El método directo oral de Ticknor expuesto por Adorno, et al. (2020) permitió estimular constantemente el habla de la UA1 ofreciendo seguridad y gracias a Guoin (2016) y las acciones cotidianas entendidas como series, cuyo eje central son las capacidades de la población, se logró total atención a la lengua extranjera. Sweet y Jaspersen sustentaron los avances en la pronunciación, pues según Koszla-Szymańska (2017) apuestan por el campo fonético para llegar a una buena pronunciación. Prueba de esto son los avances graduales expuestos en el diario de campo (Anexo

observaciones) en el que está plasmado el proceso paulatino que atravesó la UA1 para adquirir la seguridad necesaria a la hora de expresarse en lengua extranjera en el aula de clase. En cuanto a la gramática se trabaja inherentemente durante las clases, lo que Abarca et al. (2018) designan gramática oculta.

La UA2 basa sus clases en métodos lúdicos que estimulan la participación y la interacción en la lengua extranjera, con algunos elementos de las estrategias mostradas en el presente trabajo; además usa dispositivos electrónicos que favorecen la captación de contenido. El método gramatical tradicional es usado en menor medida, aunque es indispensable para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera no es la columna vertebral del proceso y la UA1 tiene claridad sobre sus pocos aportes, de ahí que prefieran los inicialmente nombrados, adicionalmente la gramática se puede trabajar de manera inherente. La UA1 responde de forma efectiva a las metodologías, ya que son una motivación para apropiarse de la importancia de lengua extranjera y su competencia oral; así las ayudas audiovisuales y auditivas (TIC's) son importantes pues guían el proceso de enseñanza/aprendizaje más allá de la memorización, relacionando el contenido con la vida cotidiana, como se expuso anteriormente.

Finalmente surgió una tercera variable, la afectividad. Ambas UA durante las entrevistas y las observaciones filmadas coincidieron en que la atención y un trato cordial y afectuoso apoyan positivamente el proceso enseñanza/aprendizaje, específicamente el desarrollo de la competencia oral de la lengua extranjera. Para la UA2 la desmotivación y la timidez, obstaculizan el proceso enseñanza/aprendizaje; factor que se puede trabajar desde la vocación. El Método Directo de Ticknor (1833) ofrece las herramientas necesarias para entablar relaciones afectivas entre las UA, en este la comunicación es fundamental, sin embargo, el aprendizaje en el sitio de origen no responde al contexto por lo que solo se tomó la primera parte de la propuesta del Método Directo.

Mientras que la UA1 expresa que las palabras de aliento durante la realización de las actividades son positivas en el sentido que se reconocen no solo los errores, sino también los aciertos que llevan a continuar estudiando de la manera en la que lograron este pequeño éxito.

La UA2 está en una etapa de transición hacia la integración de estrategias, que apropien la UA1 de la lengua extranjera y adquiera la trascendencia necesaria para el periodo histórico actual, con especial atención a la competencia oral de la lengua inglesa. Se han encontrado obstáculos ya que los procesos anteriores se llevaron a cabo con el método tradicional gramatical y la actual forma de enseñanza/aprendizaje para la UA1 es totalmente novedosa. Lo que sí es posible afirmar es que las UA son conscientes de la importancia no solo del idioma, sino de tener la competencia oral como respuesta al fenómeno global que está atravesando el ser humano.

## 11. Conclusiones

Luego de analizar las metodologías que fundamentan el proceso enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera para el desarrollo de la competencia oral en estudiantes de educación media, se puede concluir lo siguiente:

- Con relación a las dinámicas en las que acontecen las clases de lengua extranjera orientadas al desarrollo de la habilidad oral, se puede afirmar que las actividades escolares se tornaron novedosas y divertidas para las dos UA lo que facilitó la asimilación de los conceptos para una profunda interacción con ella. Si bien se presentaron inseguridades y timidez, durante el avance del proceso enseñanza/aprendizaje se superaron con el uso de métodos diferenciados por parte de la UA2. De la misma forma el apoyo mutuo y acompañamiento a la UA1 contribuyó al fortalecimiento de lazos afectivos y la empatía en el aula, hecho que se reflejó en el avance de la UA1 para expresarse en segunda lengua frente al auditorio.
- Los docentes (UA2) percibieron la posibilidad de estimular y desarrollar la competencia oral de lengua extranjera en los estudiantes (UA1) bajo los principios teóricos y metodológicos aquí expuestos, así como la inclusión de otros factores, entre los cuales se destacan: suscitar el interés de los padres hacia la adquisición del idioma en sus hijos, es decir, la UA1; ejecutar actividades que eliminen la predisposición de esta UA respecto a la lengua extranjera inglés con manejo apropiado de ayudas didácticas. De igual manera la UA2, logró percatarse de la curiosidad de la UA1 frente a ella con la exposición de conceptos y métodos diferentes a aquellos que se han implementado tradicionalmente en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera.

- Las primeras reacciones de la UA1 frente al desarrollo de la oralidad en lengua extranjera fueron de desconcierto, pues para ellos, llegar más allá de competencias lecto-escriturales mediante formas de trabajo innovador, era algo imposible. De ahí, que se hayan presentado algunos inconvenientes mientras se adaptaban a las nuevas metodologías y a la posibilidad de expresarse en la lengua extranjera durante las clases. Sin embargo, las nuevas actividades se aceptaron de manera positiva ya que permitió comprender la importancia de hablar la lengua extranjera y del trabajo que ello implica, dejando de lado la traducción literal a la hora de preparar sus breves diálogos y discursos. En igual sentido cambiaron su percepción hacia la misma, pues apropiaron sus conceptos de manera amena y, por consiguiente, los interiorizaron lo suficiente como para expresarlos en el momento indicado. Meta que se logró a través de la contextualización del proceso enseñanza/aprendizaje al estilo de vida de la UA1.

## 12. Recomendaciones

En cuanto a las acciones pedagógicas que favorecen el desarrollo para la competencia oral en inglés de los estudiantes de educación media, se sugiere:

- El desarrollo de las clases en idioma inglés, pues como método en contexto facilita la comprensión de los estudiantes y les permite la apropiación si se trabaja en actividades cotidianas de la institución educativa.
- Atendiendo al Diseño Universal del aprendizaje, DUA, utilizar ayudas didácticas variadas durante las clases: vídeos, música, cine y diálogos en lengua inglesa para estimular la oralidad, la escucha y el aprendizaje de tal manera que logre el interés, la motivación y la participación de la población estudiantil.
- Mostrar la importancia del idioma a los padres de familia para que adquieran consciencia de su necesidad actual y acompañen el proceso enseñanza/aprendizaje de sus hijos como motivación frente al avance de la competencia oral en lengua inglesa.
- Realizar actividades de Educación Continua con los docentes tanto para exponer actividades y metodologías de trabajo como para intercambiar experiencias que enriquezcan el proceso expuesto.
- Aumentar la inversión oficial en las instituciones educativas para realizar acciones pedagógicas que motiven el proceso enseñanza/aprendizaje de la lengua tales como visita de profesores nativos en el idioma y acceso a material bibliográfico e interactivo.

### 13. Bibliografía

- Aballí, C. (2020). *Breve Aproximación A La Enseñanza De La Signatura Inglés Como Idioma Extranjero En La Currícula Cubana: Métodos Y Enfoques*. Sede Universitaria Municipal Limonar.
- Abarca, S., Larrea, M., Guijarro, S. (2018). *Alternativa Metodológica Para El Desarrollo De La Competencia Comunicativa Oral En Idioma Inglés*. European Scientific Journal. V. 14, No. 5, PP. 160-172. [URL:http://dx.doi.org/10.19044/esj.2018.v14n5p160](http://dx.doi.org/10.19044/esj.2018.v14n5p160) European Scientific Institute.
- Adorno, R., del Pino, J. (2020). *George Ticknor (1791-1871), Su Contribución al Hispanismo y, Una Amistad Especial*. Estudios del Observatorio. Instituto Cervantes. Harvard University.
- Alcalde, N. (2011). *Principales Métodos De Enseñanza De Lenguas Extranjeras En Alemania*. Lingüística y Reglas Aplicadas. V. 6, PP. 9-23. <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2011.878>
- Alexander, L.G. (1868). *Look, Listen and Learn!* Pearson/Logman
- Aristóteles. (1999). *Retórica*. Ed. Gredos S.A.
- Asociación de Academias de la Lengua Española, Real Academia de la Lengua Española. (2011). *Nueva Gramática Básica de la Lengua Española*. Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Bañuelos, C. (2017). *Un Estudio Sobre La Producción Oral Del Idioma Inglés*. Facultad de Idiomas UABC
- Barthes, R. (1994). *El Susurro del Lenguaje*. Editorial Paidós.
- Beckner, C., Blythe, R., Bybee, J., Christiansen, M., Croft, W., Ellis, N., Holland, J., Ke, J., Larsen-Freeman, D., Schoenemann, T. (2011). *La Lengua Es Un Sistema Adaptativo Complejo*. Revista Virtual Lingüística en La Red. [http://www.linred.es/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_04092011.pdf](http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_04092011.pdf)
- Bertlitz, M. (1872). *The Logic of Language*. Oxford University.

Bonilla, M., Díaz, C. (2018). *La Metacognición En El Aprendizaje De Una Segunda Lengua: Estrategias, Instrumentos Y Evaluación*. Revista Educación. V. 42. No. 2.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139018>. Universidad de Costa Rica.

Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1998). *Enseñar Lengua*. Ed. Graó.

Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes <https://cvc.cervantes.es/>.

Chiluisa, M., Castro, S., Chavez, V., Salguero, N. (2017). *La Lingüística Aplicada A La Enseñanza De La Lengua*. Boletín Virtual. Marzo. V. 6-3, PP 123-127. Universidad Técnica de Cotopaxi. Ecuador.

Chomsky, N. (2015). *60 Años de Gramática Generativa*. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires UBA. Conferencia.

Colina, A. (2014). *El Estudio de Caso, una Estrategia para la Investigación Educativa*. En Díaz-Barriga, A., Luna, A. (Coordinadores). *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 243-270). Ediciones Díaz de Santos. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Comenius, J.A. (1998). *Didáctica Magna*. 8ª Edición. Editorial Porrúa.

De Villa, A. (2018). *El Enfoque De La Conciencia Lingüística: La Reflexión Crítica En El Aprendizaje Y Enseñanza De Segundas Lenguas*. Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 77, No. 22. PP. 163-174. Organización de Estados Iberoamericanos.

Díaz Rojo, J. (2004). *¿Una Lengua, Una Visión Del Mundo? IV El Trujamán*. Revista Diaria de Traducción.

Instituto Virtual Cervantes

<https://cvc.cervantes.es/trujaman/busqueda/resultadosbusqueda.asp?Ver=50&Pagina=1&Titulo=%BFUna%20lengua,%20una%20visi%F3n%20del%20mundo?&OrdenResultados=2>

- Díaz, D. (2014). *Factores De Dificultad Para El Aprendizaje Del Inglés Como Lengua Extranjera En Estudiantes Con Bajo Rendimiento En Inglés De La Universidad ICESI*. Centro de Recursos para el Aprendizaje. Universidad ICESI.
- Enciso, L., Paya, L., Vargas, S. (2021). *La Real Situación del Bilingüismo en Colombia*. Universidad EAN.
- Fallarino, N., Leite, A., Cremandes, R. (2019). *Estudio De Caso Sobre El Desarrollo De La Competencia Oral En Educación Infantil Y Primaria En Un Centro Público*. Revista Complutense de Educación. No. 31. Pp. 318-328. Universidad de Málaga. Doi: <https://dx.doi.org/10.5209/rced.63349>
- Flavell, J. (1979). *Cognitive Development*. Prentice – Hall Inc. Obtenido de <https://archive.org/details/cognitivedevelop00flav/page/n5/mode/2up>
- González, D., Mejía, E. (2010). *Propuesta De Estrategias Para Mejorar El Aprendizaje Del Inglés En Alumnos Adolescentes*. Memorias Del VI Foro De Estudios En Lenguas Internacional. Universidad Autónoma de Estado de México.
- Gooding, F. (2020). *Enfoques Para El Aprendizaje De Una Segunda Lengua: Expectativa En El Dominio Del Idioma Inglés*. Revista Orbis Cognita. V. 4, No. 1. Universidad de Panamá.
- Gouin, F. (2016). *The Art of Teaching and Studying Languages*. Second Edition. (El Arte de Enseñar y Estudiar Idiomas). Universidad de California
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014b). *Metodología de la Investigación*. Centro de Recursos en Línea: [https://highered.mheducation.com/sites/1456223968/information\\_center\\_view0/index.html](https://highered.mheducation.com/sites/1456223968/information_center_view0/index.html)
- Ippoldt, J. (1927). *Método Intermediario*. En Koszla-Szymańska (2017). *Enunciados Paremiológicos En Los Métodos Directos: Siglos Xix-Xxi1 (Panorama Histórico) 2a Parte*. Akademia Finansów i Biznesu Vistula w Warszawie, PP. 23-39.

- Jiménez, J. (2010). Adquisición y Desarrollo del Lenguaje. En S. Zalaya (Ed.), *Teorías Y Enfoques Explicativos Sobre Adquisición Y Desarrollo De Lenguaje*. (pp. 101-120). Ediciones Pirámide.
- Koszla-Szymańska, M. (2017). *Enunciados Paremiológicos En Los Métodos Directos: Siglos Xix-Xxi1 (Panorama Histórico) 2a Parte*. Akademia Finansów i Biznesu Vistula w Warszawie, PP. 23-39.
- Lado, R. (1962). *English Pronunciation: Exercises in Sound Segments Intonation, and Rhythm*. University of Michigan, Staff.
- Loaiza, N., Galindo, A. (2014). *Estilos De Aprendizaje De Segundas Lenguas Y Formación Bilingüe Consecutiva En Educación Primaria, Secundaria Y Superior: Hacia Un Estado Del Arte*. Revista Lenguaje. V. 2, No. 42, PP. 291-314. Universidad del Quindío.
- Locke, J. (1956). *Ensayo Sobre el Entendimiento Humano*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- López Eire, A. (2018). *La Retórica de Aristóteles*. Universidad de Salamanca.  
<http://antigua.gipuzkoakultura.net/pdf/eire.pdf>
- Martín, M. (2009). *Historia de la Metodología de Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Tejuelo. No. 5, PP. 54-70. Universidad Extremadura.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje Inglés. Grados 6° a 11°*.
- MEN. (2004). *Programa Nacional de Bilingüismo Colombia (PNB). 2004 – 2019*.
- MEN. (2010). *Programa de Fortalecimiento del Desarrollo de Competencias en Lengua Extranjera (PFDCLE). Programa Nacional de Bilingüismo*.
- MEN. (2014). *Colombia Very Well Programa Nacional de Inglés*.
- Passy, P. Jespersen, O. (1886). *Asociación Fonética Internacional. Alfabeto Fonético Internacional*.
- Pavlov, I. (1997). *Los Reflejos Condicionados*. Ediciones Morata, S.L.

- Pérez Serrano, G. (2016). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Vol. I. Métodos. Editorial Arco/Libros-La Muralla, S.L.
- Piaget, J. (1991). *Seis Estudios de Psicología*. Editorial Labor, S.A.
- Pujante, D. (2017). *La Construcción Discursiva De La Realidad En El Marco De La Retórica. La Retórica Constructivista*. Universidad de Valladolid.
- Rodríguez, M., Jacobo, S. (2015). *Desarrollo De La Expresión Oral En Inglés A Través De Situaciones Teatrales-Sketches En El Ciclo II De Un Colegio Público De Bogotá*. Universidad Libre.
- Roldán, A. (2016). *Obstáculos En El Aprendizaje Del Inglés Como Lengua Extranjera En Dos Grupos De Población Bogotana*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rueda, M., Wilburn, M. (2014). *Enfoques Teóricos Para La Adquisición De Una Segunda Lengua Desde El Horizonte De La Práctica Educativa*. Revista Perfiles Educativos. Retos de la Reforma de la Educación Básica. V. 36, No. 143, PP. 21-28. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. (IISUE). Universidad Autónoma de México (UNAM)
- Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Editorial Losada.
- Sawir, E. (2005). *Language Difficulties Of International Students In Australia: The Effects Of Prior Learning Experiencee*. International Education Journal. 6(5). Pp. 567-580. Monash University.
- Searle, J. (1997). *La Construcción de la Realidad Social*. Editorial Paidós Básica.
- Serrano, D. (2015). *El Inglés Lingua Franca De La Globalización Y Su Repercusión En Diversos Ámbitos Sociales Y Académicos*. Revista Fuentes Humanísticas. Año 27, No. 52. PP. 177-190. Universidad Autónoma Metropolitana.

Simons, G. (2022). *Ethnologue. Languages of the World*. Edición 25. Obtenido de

<https://www.ethnologue.com/ethnblog/gary-simons/welcome-25th-edition>

Skinner, B. (1981). *Conducta Verbal*. Editorial Trillas.

Ticknor, G. (1833). *Teaching The Living Languages*. American Institute.

Educación. (2021). *Solo \$ 1 De Cada \$ 10 Del Presupuesto Para Educación En El País Se Gasta En*

*Inversión*. Semana. <https://www.semana.com/economia/macroeconomia/articulo/solo-1-de-cada-10-del-presupuesto-para-educacion-en-el-pais-se-gasta-en-inversion/202135/>

Stake, R. (199). *Investigación con Estudios de Casos*. Ediciones Morata, S.L. Segunda Edición.

Sweet, H. (1887). *Handbook Of Phonetics*. Oxford. At the Clarendon Press. Obtenido de

[https://books.google.com.co/books?id=FIRe4nPME\\_sC&hl=es&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.com.co/books?id=FIRe4nPME_sC&hl=es&source=gbs_navlinks_s)

Vera-Cazarola, M. (2013). *Análisis De Las Referencias Culturales Y Textuales En English Lessons On The*

*Gouin Method (1913) De F. Thémoïn Y J.P. Grace-Smith*. Anuario de Estudios Atlánticos, PP. 615-636.

Vigotsky, L. (1989). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del Desarrollo Cultural de las Funciones Psíquicas*.

Ediciones Fausto.

Zimmermann, K. (1986). *Problemas Del Concepto De Lingüística Aplicada Y El Saber Requerido Para La*

*Enseñanza De Lenguas Extranjeras En México*. Revista Estudios de Lingüística Aplicada. Año 4.

No. 5, PP 87-108. Universidad Nacional Autónoma de México.

## 14. Anexos

### Instrumentos

Entrevista UA1:

1. ¿Cree que realmente está aprendiendo inglés? ¿Sí o no? Justifique su respuesta.
2. ¿Qué estrategias de enseñanza facilitan su aprendizaje del idioma inglés?
3. ¿Cuál es la metodología que generalmente aplica el profesor para enseñarles inglés?
4. ¿Qué idioma usa generalmente para comunicarse en la clase de inglés?
5. ¿Genera usted espacios para practicar el idioma inglés fuera de la clase? ¿Cuáles?
6. ¿En su contexto existen espacios para poner en práctica el idioma inglés fuera del aula de clase? ¿Cuáles?
7. ¿Cómo se siente al momento de participar o intervenir en la clase de inglés?
8. ¿Cuáles son las mayores dificultades que encuentra a la hora de aprender inglés?

Entrevista UA2:

1. ¿Cuál es su título profesional y su nivel de inglés en el MCER? ¿Se encuentra certificado?
2. ¿De qué manera influye el contexto social local a la hora de enseñar inglés a estudiantes de básica media del sector oficial?
3. ¿Qué metodología usa generalmente para enseñar el idioma inglés?
4. ¿Cuál es el idioma que generalmente emplea en clase de inglés?

5. ¿Promueve actividades que impliquen la práctica del idioma inglés fuera del aula de clase? ¿Cuáles?
6. ¿Fomenta el uso de plataformas y aplicaciones para usar de manera autónoma el idioma inglés? ¿Cuáles?
7. ¿Cuáles son las mayores dificultades que encuentra a la hora de enseñar inglés?

## Respuestas

UA1:

1. ¿Cree que realmente está aprendiendo inglés? ¿Sí o no? Justifique su respuesta

Si por que mi profesor explica super bien

Algunas veces, la verdad no soy de agarrar las cosas tan rápido se me dificulta en algunos casos

Sii claro que se me dificulta pero de aprender si aprendo

Más o menos, a veces entiendo cosas

Si, porque las clases son más de participar que de escribir, y así vamos comprendiendo mucho mejor el tema

Si porque gracias a las actividades e entendido un poco más

No por que soy olvidadiza

Si, porque prestó atención y la forma de explicar del profesor es entendible.

Sí, siento que comprendo los temas y los puedo aplicar fácilmente

Si porque el profesor es muy claro con sus temas

Más o menos, porque el profesor es muy claro con sus temas, pero siento que explica un poco rápido y a veces no comprendo.

Si porque nos pone a hablar inglés y nos enseña a hablar el idioma bien

Si poque se me esta haciendo mal fácil entenderlo

Si, estoy aprendiendo poco a poco

Sí porque entendemos alguno de los temas vistos en clase

Sii, porque e aprendido a entender un textos en inglés, e practicado un poco el hablado, y siento que estoy aprendiendo

No

Si por qué ya entiendo y hablo mejor inglés

No, no entiendo muy bien el inglés

Si ya que se bastante

Si, tengo mucha participación en clase

Si,cuando escucho música a veces entiendo lo que dice

Si Porque le pongo atención atención a las clases y participó en ellas

No porque se me complica aprender

Si estoy aprendiendo pero se me dificulta en muchas ocasiones al hablar

No, porque no entiendo las explicaciones del profesor

Si, ya que entiendo bien las clases me eh aprendido de memoria muchas palabras

Si, porque se mas de lo que antes sabía y entiendo más o menos cuando leo algo en ingles

Si, ya que aparte de las clases en el colegio lo estudio en casa ya sea escuchando podcast, asistiendo a clases privadas y estudiando por diferentes plataformas.

No, porque no me gusta, no lo entiendo

Si, puedo entender gran parte de una conversación en inglés

mi profesor explica super bien, las clases son más de participar que de escribir, y así vamos comprendiendo mucho mejor el tema

2. ¿Qué estrategias de enseñanza facilitan su aprendizaje del idioma inglés?

Depende la explicación

Las dinámicas, los vídeos, audios, actividades, guías y la explicación del profesor

Las canciones y videos

En juegos

Turnos de preguntas sobre el tema hablado

Con juegos

Que nos dejen tareas y nos hagan participar en clase

Escuchar música en inglés, además de que hice un curso de inglés en la pandemia, así que se me hace más fácil entenderlo.

Escuchar y leer

Repitiendo las palabras o frases, un repaso., Tomando apuntes

repitiendo las palabras o frases, como un repaso y que me vayan preguntando; tomando apuntes

Nos explica mucho y eso es bueno y se entiende muy bien

Haciendo juegos de palabras

Haciendo juegos de palabras

Las clásicas

Juegos en inglés

Visual

Una estrategia didáctica

Los ejemplos

Las lúdicas, el participar ayuda

Los juegos

En las canciones y videos

La estrategia que uso es traducir las palabras que no entiendo al español y legó ya las juntó para saber qué dice el texto o lo que sea

Con juegos

al escuchar música en inglés al hablar así diga mal cosas para saber en que estoy aprendiendo

Las series en inglés con subtítulos en español

En mi caso serían muchos talleres y que nos den un libro para reescribir a español, también actividades llamativas y entretenidas en inglés por ejemplo ahorcado en palabras de ingles

En juegos más que todo

La explicación más profunda sobre el tema, más refuerzo y pues ya la voluntad que se le quiera poner a cada tema o cada clase

Mucho repaso del mismo tema

Práctica

3. ¿Cuál es la metodología que generalmente aplica el profesor para enseñarles inglés

Juegos o enseñanzas en el tablero

Videos, actividades en clase actividades dinámicas audios

El hace dinámicas y juegos

Tradicional

La metodología de acciones participativas

Aplica actividades también hace juegos para que sea más chévere al aprender inglés

Participación en clase y tareas cortas

Su método es formal y bien explicado, a veces crea juegos para que sea divertido aprender inglés.

Participación en clase, hablar para poner en práctica y talleres

Explicado hacer el repaso y preguntando sobre los temas visto

Explica, hace repaso, Y pregunta sobre los temas vistos.

Nos explica después pregunta al azar o nos explica y nosotros vamos hablando con él y él si algo no sale mal o algo nos explica para poder corregir

Hacen juegos como haciendo preguntas, nos da explicaciones de cada tema, nos coloca a responder guías.

Hacen juegos como haciendo preguntas, nos da explicaciones de cada temas, nos coloca a responder guías

Nos habla y nos explican en el tablero

Nos explica muy bien el tema, y si no entendemos algo, el nos enseña de nuevo hasta que entendamos, es el mejor profesor

Bien

Básica

Explicar en las clases

Explicar el tema, dar ejemplos, haer lúdica de acuerdo al tema

Juegos didácticos y métodos tradicionales

Explicarnos los verbos y aprender hablar con una buena pronunciación

Nos pide que hablemos o nuestros compañeros eligen pará que hablemos en frente de todos para ir desarrollando el lenguaje y el habla y así saber en qué estamos fallando

Por medio de actividades y explicaciones

La participación entre nosotros hablando inglés

Grupos para hacer talleres, tradicional

Pues él explica el tema y después va escogiendo al azar y le pregunta sobre el tema y pone actividades en hojas, etc.

Es bastante didáctica, haciendo que el entorno se sienta bien para el aprendizaje, poniendo diferentes actividades en grupo o actividades en las cuales podemos interactuar más con el docente y

podamos entender este idioma con más facilidad, aunque hay que tener en cuenta que la mayoría tiene miedo a equivocarse ya que no se le da la debida explicación en el momento en que se equivoca, no todos aprendemos de la misma manera.

Videos, trabajos en el salón y teorías del tema

Didáctica

4. ¿Qué idioma usa generalmente para comunicarse en la clase de inglés?

Español y inglés

Inglés

Español

90% inglés 10% español

El español y el inglés

Un 60 para inglés y 50 para español

Español aveces inglés

Tanto como el inglés y el español

Cuando llega al salón saluda en inglés, explica los temas que vamos a ver en español y después comienza a hacernos preguntas en inglés para ver cómo va nuestro aprendizaje.

Inglés y español

Inglés

Inglés y español

En español, pero cuando nos pregunto algo es en inglés

Inglés y español a veces

Español

Español con mis compañeros

50% español 50% inglés

Español y cuando puedo el inglés

El español, pero también trato de utilizar el inglés hablo es español cuando no se como preguntar algo en inglés

El español, pero también un poquito de inglés aunque se me dificulte

Español e inglés

Español 60% inglés 40%

Español, pero el docente intenta que todos preguntemos y hablemos un poco este idioma en la clase

50% inglés 50% español

5. ¿Genera usted espacios para practicar el idioma inglés fuera de la clase? ¿Cuáles?

No

No

La verdad no

Pues de meterme en el cuento de repasar no pero escucho música y miró el significado y de ahí aprendo también un poco

Lo hacía en la pandemia, pero una vez entre a ver clases común y corriente lo deje de hacer.

Escuchando música en inglés para pronunciación y ver series con subtítulos

Descanso, y por la mañana, (de vez en cuando) antes de ingresar a la institución

Descanso, y por la mañana (de vez en cuando) antes de ingresar a la institución.

A Veces en la casa

A veces practico en casa

Sii, el patio del colegio

Si veo series en inglés para practicar mi inglés

Videojuegos, videos de youtube

Muy pocas veces

Si Tomo clases en línea no es muy constante por el tiempo, pero si lo hago

No ya que no tengo mucho tiempo

Si, en clases privadas o simplemente utilizando plataformas para aprender este idioma, también escucho podcast que me den algo de enseñanza sobre el idioma

En mi casa veo películas y escucho música en inglés, además veo videos donde se enseña el inglés

6. ¿En su contexto existen espacios para poner en práctica el idioma inglés fuera del aula de clase?

¿Cuáles?

No

Sii, cursos de inglés Duolingo y otras app de inglés

No se

No

Si, es solo es crear un horario bien hecho, en el cual hago los talleres, otro para ver cualquier cosa, y por último ver clases de inglés o vídeos de este tema

--

Ninguna

No ninguna

Sí cursos de inglés

Noo

Si, la biblioteca

Ninguno

Si en mi casa con mi hermano

No muchas

Si cuando hay actividades como el english day

Si En confa se puede practicar pero en mi caso uso las clases en línea y así me siento conforme además de que hablo con amigos por teléfono cuando recargo para llamarlos a united states y las clases si me sirven porque tengo una buena pronunciación

No solo en clases

Confa

Si, confa y al frente creo que tambien hay uno

Pues los programas que brinda el gobierno no explica lo suficiente y la otra opción serían aprender por su propia voluntad con diferentes plataformas o implementado más el inglés en su día a día, aunque también hay clases de ingles privadas

Confa y otros

La casa

7. ¿Cómo se siente al momento de participar o intervenir en la clase de inglés?

Nervioso

Normal

Super bien, motivado

Me siento asustada, apenada, avergonzada y me da mucho miedo equivocarme y que se burlen de mí por no saber:(

Emocionado cuando acierto a la pregunta y pues un poquito apenado cuando no

Bien, porque se que si digo alguna palabra mal el profesor me corregirá y también me ayudará a decirla de forma correcta

Me siento con pena

Miedosa con nervios y con pena

Se siente bien porque demuestro lo que he aprendido en clase y mi forma de comunicarme a través de otro idioma.

Apenada, tímida

Nerviosa y estresada

Ansiosa, penosa, asustada.

Bien porque explica muy bien y se entiende

Me siento bien porque poco a poco voy aprendiendo más inglés

Muy nerviosa porque es muy poco que entiendo de inglés

Nerviosa

Me siento bien feliz y con ganas de aprender más

Bien

Muy bien

Súper bien

Asustada pero motivada

Se siente un poco incómodo por tener miedo a equivocarse o decir algo errado

Un poco tímida porque no conozco mucho del tema

Se siente uno satisfecho al participar porque si está entendiendo la clase y el inglés

Un poco asustado ya que no se si esta bien y pienso que me van a hacer mala cara

Presionada y nerviosa porque quizás responda mal

Insegura de la nota que pueda llegar a obtener por lo que le responda al docente

Nerviosa, presionada, porque si es algo que no lo entiendo, no hay forma de que en su momento responda bien

Muy bien, satisfecha

8. ¿Cuáles son las mayores dificultades que encuentra a la hora de aprender inglés?

La pronunciación

Memorizar

A Veces depende la explicación me enredo pero por lo general ninguna

La verdad el trato de mis compañeros que a veces no entienden que hay algunos que no saben como otros si por eso algunas veces no participo o me apenó porque la burla de ellos es fea y por esas razones no me gusta participar en las clases ://

Cuando el profe nos hablan en inglés y nos pone a hacer ejercicios

Se me dificulta hablar inglés

Cuando me toca escribirlas o hablarlas

Las palabras

Por el momento no se me ha dificultado, ya que me es fácil pronunciarlo porque tomé clases antes de entrar al colegio.

Memorizar algunas cosas importantes

Los conectores los comparativos y las sílabas y los verbos

Los conectores, los comparativos, Las sílabas, los verbos, Y me desconcentro mucho

Como pronunciar unas palabras pero nad por qué él nos corrige o nos explica de nuevo

No se me facilita la pronunciación

La pronunciación y no saber escribir las palabras

La pronunciación

La pronunciación, se me dificulta a mi un poco

La motivación

Que me da mucha pereza

El hablar rápido el inglés

A la hora de hablar

Pronunciar algunas palabras

La única es qe no me queda tiempo suficiente pero cuando estoy solo leo libros en Inglés y me grabó mientras hablo para mirar qué tan bien estoy, grazie per le domande

Pronunciación

Cuando hablan en inglés y no entiendo

El tiempo y mucha bulla en el salón y no me puedo concentrar mucho

Los materiales y pues que también es enredado a la hora de escribir o a hablar porq hay muchas palabras que se escriben igual o tambien se pronuncian algo similar

-La memorización de los temas -La tensión que se siente cada vez que se responde mal -que no se toma en cuenta el esfuerzo del estudiante -hay docentes que no saben cómo incentivar a sus estudiantes para que le tomen amor a este segundo idioma (no hablo de usted profesor)

No lo entiendo

9. hombre o mujer

Mujeres 20- hombres 11

UA2

1. ¿Cuál es su título profesional y su nivel de inglés según el MCER? ¿Se encuentra certificado?

Licenciada en Lenguas Modernas B2

Licenciado en educación bilingüe con énfasis en la enseñanza del inglés- B2+- SI

Magister - B2/C1 - Certificado Expirado

Licenciado en educación básica con énfasis en inglés C1

Licenciada en Lenguas Modernas B1

Licenciada en Administración Educativa

2. ¿De qué manera influye el contexto social local a la hora de enseñar inglés a estudiantes de básica media del sector oficial?6 respuestas

En casa no recalcan la importancia del Inglés como herramienta para el campo laboral.

influye en gran medida en el sentido que este rige la cultura de aprendizaje y las necesidades particulares de desarrollar competencias para una vida laboral

El contexto social determina de gran manera la calidad de los estudiantes. Evidentemente hay excepciones, pero a más dificultades sociales se hace más difícil el proceso de enseñanza. Es decir que las clases medias y altas resultan en teoría más aventajadas que las clases más bajas.

Es usual que en el medio sociocultural y local de mis estudiantes no se utilice el inglés como idioma para comunicarse, esto dificulta mucho los avances en su aprendizaje. de otro lado es usual que las didácticas utilizadas por sus profesores previamente (enfoques gramaticales) no hayan permitido que ellos se motiven por aprender autónomamente.

Creo que el contexto socioeconómico de los estudiantes sí afecta a la hora de enseñar la lengua inglesa ya que los estudiantes de bajos recursos económicos no ven la importancia de adquirir habilidades en esta lengua ya sea por su cultura social y familiar; muy diferente a los estudiantes que tienen buenos recursos económicos ya que estos tienen opción de viajar al exterior, y ven la necesidad de la lengua para comunicarse y relacionarse en el extranjero.

Porque es necesario el manejo de la lengua en ciertas actividades que el estudiante desarrolla

### 3. ¿Qué metodología usa generalmente para enseñar el idioma inglés?6 respuestas

Dinámicas de vocabulario, role plays, creación de textos

En mis clases se hace uso de varias metodologías, es decir, desde métodos de enseñanza tradicionales. hasta el aprendizaje significativo, según lo requiera la necesidad

Grammar Translation

Utilizó un enfoque comunicativo, simulando situaciones donde ellos utilizan elementos del idioma dados en clase y el vocabulario que conocen. Con esto poco a poco se afinan asuntos gramaticales y de pronunciación

Clase tradicional haciendo uso de fotocopias, y de canciones infantiles en inglés de la temática de la clase.

Tradicional

4. ¿Cuál es el idioma que generalmente emplea en clase de inglés?

Español

Español

Inglés

60% inglés 40% español

5. ¿Promueve actividades que impliquen la práctica del idioma inglés fuera del aula de clase? ¿Cuáles?

Escuchar canciones y practicar su letra.

si, a través de grabaciones de audio para proporcionar una retroalimentación objetiva (entre otras)

Tareas

Cantar canciones, dramatizar escenas de cine, y ver documentales

Escuchar música y ver tv en inglés

No

6. ¿Fomenta el uso de plataformas y aplicaciones para usar de manera autónoma el idioma inglés? ¿Cuáles? 6 respuestas

Duo Lingo

eventualmente- Duo Lingo y ciertas páginas de instagram.

Si. Duolingo. Rosetta Stone

Si principalmente visitar canales de Youtube de profesores de inglés y visitar páginas web como [agendaweb.com](http://agendaweb.com) o [elllo.com](http://elllo.com)

Duo Lingo kids

No

7. ¿Cuáles son las mayores dificultades que encuentra a la hora de enseñar inglés?

Motivación, timidez para hablar en público, falta de vocabulario básico, ayudas tecnológicas

el déficit de dispositivos que potencien las lecciones, y la falta de interés por parte de los estudiantes

La falta de recursos y tiempo.

Las bases que los estudiantes tienen y el haberse centrado tanto en asuntos gramaticales complejos

La apatía de los niños con la lengua inglesa

Falta de material didáctico

## Observaciones

### Diario de Campo

Observación 1; fecha agosto 16-2021

El docente ingresa al salón saluda en inglés, los chicos contestan. El profe intenta romper el hielo preguntando que han hecho, cómo han estado durante la cuarentena, pero todo esto lo dice en inglés, los estudiantes se miran se ríen y contestan que llevan mucho tiempo y que no entienden qué es lo que dice el profe. Entonces empieza a saludar en español para conversar con los chicos, participan durante 10 minutos aproximadamente; luego el profe hace una introducción a la clase empieza con preguntas como; What Do You remember about personal description And personalities?

A lo que muchos contestan que no recuerdan mucho y el docente empieza a describirse, asimismo así los chicos comienzan a reconocer algunas palabras y las relacionan con su vocabulario, se muestran varios ejemplos de características de personajes y de ellos mismos.

En la segunda parte de la clase el profesor anima los estudiantes con un juego llamado Number Random donde el profesor pide al azar un número y señala cualquiera otro estudiante para que diga adjetivos que describan la personalidad y apariencia física gasta 10 minutos en el juego.

A continuación, se hace una presentación de diapositivas con tema propuesto que incluye vocabulario e imágenes, al final de la cual expone fotos de personas famosas y el respectivo vocabulario para que los chicos relacionen y apliquen estructuras con los verbos to have y to be; participan voluntariamente hasta que el docente se despide y les dice que continuarán la clase siguiente.

Percepciones: los chicos llegaron perdidos debido a más de un año sin clases presenciales, expresaron su inconformidad con la virtualidad, vi como algo positivo que al ser pocos alumnos en el aula se permitía la participación de todos, aunque dos de esos estudiantes no quisieron participar en

este primer momento. Otra cosa que pude observar son los apoyos materiales que tiene el docente en el aula como televisor, computador, internet, sillas y mesas cómodas y aire acondicionado.

Observación 2; fecha agosto 17 -2021

El docente entra al salón, saluda en inglés y los chicos responden, descarga sus cosas y los chicos les preguntan que si van a continuar con el mismo tema a lo que el profe les dice que sí y empieza a hacer un repaso dialógico sobre la clase anterior. Le pide a alguien que le recuerde lo visto en anteriormente y que trate de hacerlo en inglés, el estudiante se niega y solicita un voluntario, pero todos responden de forma negativa. Se ve obligado a ofrecer un espacio de motivación y les explica la importancia de atreverse hablar en inglés, que los errores no son realmente importantes, la intención comunicativa lo es y su trabajo es ayudarlos.

El docente insiste en la pregunta sobre la clase anterior, uno de los chicos dijo que lo haría eh intenta con satisfacción desarrollar el ejercicio, se corrigen errores cuando termina de hablar repitiendo lo que el estudiante dijo de la forma correcta después, luego muestra nuevamente una imagen de un famoso, indicando que deben expresar adjetivos y no la estructura de la imagen. cuando el profesor proyecta la imagen en el televisor los chicos hacen una lluvia de adjetivos en inglés, hay mucha participación

Pasado este ejercicio el docente asigna una actividad en la que cada uno se describa de forma escrita en su cuaderno y les da 15 minutos. Terminado el tiempo los chicos voluntariamente leen lo que escribieron, hubo mayor participación exceptuando dos estudiantes diferentes a los de la clase anterior.

El profe, para terminar la clase, les pide a los estudiantes atención hacia sus compañeros para que traten de usar los mismos adjetivos cambiando la estructura gramatical por la tercera persona, son ejercicios voluntarios, pero al ver que no se animan él mismo lo hace con un estudiante a manera de ejemplo y se animan tres estudiantes a hacerlo, antes de finalizar les dice a todos que realicen la guía en casa.

Pude observar que aquellos chicos que no participaron en la primera clase lo hicieron en esta ocasión, se evidenció menos timidez ya que terminar las actividades escritas brindó seguridad a la hora expresarse frente a sus compañeros, también tomaron apuntes de los que estos últimos decían; a pesar de cometer errores no hubo burlas. Finalmente, el docente hizo las correcciones pertinentes a modo de repaso y resolviendo inquietudes.

Observación 3; fecha agosto 18 de 2021

Cómo es costumbre, el profesor ingresa al salón y saluda a los estudiantes quienes contestan amablemente. Para recordar el vocabulario de la clase anterior se hizo un breve ejercicio, después se proyectó una serie de juegos en una página de Internet World Wall en los que participaron todos, de esta manera se estimuló la memoria y se ofreció un momento de esparcimiento con Ruleta y completa la oración con la palabra; todos los estudiantes participaron durante 20 minutos. Para la siguiente actividad describieron la parte física y personal de alguno de sus compañeros de forma escrita y los demás debían adivinar de quien se trataba, luego se pidió describir en sus cuadernos la persona favorita, pero se realizó el speaking.

Antes de finalizar la clase el profesor dio instrucciones cortas y concisas para grabar un video en el que describieron un personaje famoso usando la estructura de los verbos to have y to be más el vocabulario visto en la clase.

Cada clase los estudiantes participan más que la anterior, hay menos temores para participar y mayor disciplina a la hora de trabajar. La poca cantidad de estudiantes en el grupo facilita las intervenciones durante la clase, pues hicieron preguntas sobre el video y se expresaban en inglés.

Observación 4; fecha agosto 23 de 2021

En esta clase el profesor inicia un tema nuevo; tiempo futuro, explica el Will y el Going To, los usos para cada auxiliar, sus diferencias y los relaciona con la lengua materna. Como primera actividad se lanza una pregunta What are your plans for the future? El profesor pide que en sus cuadernos escriban oraciones de lo que planean para su futuro, mínimo 10.

Solo pueden escribir oraciones que contengan el verbo to be con going to, también realizaron una lluvia de verbos previamente vistos en el aula, a medida que los iban mencionando el docente los escribía en el tablero.

Pasados 20 minutos se abrió el espacio de participación con la lectura en voz alta de sus planes a futuro y los compañeros escucharon atentos, luego se hizo el mismo ejercicio con la estructura de tercera persona; nombrando los planes mediante el intercambio de planes con los de sus respectivos compañeros. Los estudiantes participaron voluntariamente y se emocionaron cuando comprendieron a sus compañeros, bromeando entre ellos diciéndose bilingües.

En esta clase el trabajo colaborativo por mesas fue bastante importante, por cada una de ellas hubo un estudiante que entendió la clase y colaboró explicando a aquellos que presentaron dificultades con el tema tomando el rol de tutor. También se observó que los ánimos para participar de forma voluntaria iban en aumento. A mayor entendimiento del tema hay mayor seguridad a la hora de intervenir frente al aula, además relacionar el contenido con sus propias vidas despertó su interés.

Observación 5; fecha agosto 24 de 2021

A la clase siguiente el profesor usa la misma estrategia de repaso con los estudiantes, preguntar quién recuerda lo visto en la clase anterior; cuatro estudiantes levantaron la mano, dicen que vieron los planes del futuro y hablan de las actividades hechas en la clase. Se proyecta un video llamado Predicciones para que escuchen y hagan lo mismo, toda la clase está atenta al vídeo y tratan de comprender oraciones completas que incluyan el futuro Will.

Terminado el video se pide que 6 estudiantes compartan las predicciones que lograron entender y antes de terminar la clase les pide realizar la guía en casa.

Los estudiantes tienen una gran facilidad para los ejercicios visuales gracias a los recursos electrónicos como el televisor y computador que el docente sabe aprovechar para ayudas visuales.

Observación 6; fecha agosto 25 de 2021

El docente ingresa a clases preguntando en inglés cómo va el día y los estudiantes de forma casi mecánica contestan este tipo de saludos, luego pide que expresen sus dudas sobre el trabajo realizado en la guía y algunos dicen que no entendieron el punto 3. El profesor retoma y explica el ponche dejando satisfechos a los chicos.

La siguiente es una actividad animada, se trata de un juego llamado Future teller con Speed dating; primero forman parejas, después cada uno le lee la mano a su compañero con el objetivo de adivinar lo que hará en el futuro y cambian el rol, se dejaron pasar 15 minutos para que todos lo hicieran y finalmente se socializan los aciertos, es decir si adivinaron las futuras acciones.

Se observó que el vocabulario de los estudiantes ha incrementado, los juegos son una excelente motivación a pesar de la contaminación auditiva que implican, para ellos, este tipo de actividades. Se les ve felices y sin temor de compartir sus pensamientos e impresiones en lengua inglesa. En cada clase participan diferentes estudiantes, aunque algunos cuentan con mayores capacidades para el idioma que otros.

Observación 7; fecha agosto 30 de 2021

El docente ingresa a la clase mientras saluda en inglés y la mayoría de estudiantes contestan de igual forma, otros, en cambio, estaban distraídos o disponiéndose en sus respectivas mesas.

Para iniciar el tema se hace una relación del idioma materno con el inglés. Algo necesario para aprender las preposiciones, primero las de lugar; abajo, encima y sobre. Para la exposición magistral se usa un marcador poniéndolo en diferentes partes del escritorio y de esta manera lograr mejor comprensión.

Después, el profesor presenta, con ayuda del televisor, la imagen de un gato y una caja de cartón. El animal se ubica de diversas maneras en la caja de cartón y así profundiza la explicación, seguidamente se les solicita escribir y graficar los conceptos en el cuaderno.

Con ayuda de los objetos inmediatos el profesor pone ejemplos de las preposiciones mediante la pregunta where is y el vocabulario de objetos elaborado en la clase. ¿Dónde está la silla?, ¿Dónde está el tablero?, ¿Dónde está el televisor?, entre otras....

Corrige la diferencia entre on - in que usaron algunos estudiantes cuando trataban de responder al ejercicio anterior, a cada uno de los estudiantes se le preguntó dónde estaban las cosas para evaluar la comprensión del tema.

En la siguiente parte de la clase el profesor explica los términos there is y there are, más las preposiciones de lugar para diferenciar singulares de plurales y cuando deben usarse cada uno de estos, pregunta al azar y valora el intento que hace cada estudiante sin tener en cuenta aciertos o errores y termina la clase. Antes de salir del aula solicita repaso en casa y memorización de las preposiciones de lugar en la medida de sus posibilidades.

A los chicos les costó más de lo habitual comprender este tema, razón por la cual cometen errores al momento de hablarlo, la corrección de los errores por parte del docente es la indicada en términos pedagógicos pues solo la hace cuando el estudiante finaliza la actividad.

Observación 8; fecha septiembre 6 de 2021

La clase se inicia como siempre, saludando y haciendo repaso de lo visto anteriormente, a lo que los chicos responden bien e intervienen sin temores, pues han asumido satisfactoriamente la metodología de trabajo en el aula propuesta por el docente. En primer lugar, mediante apoyo electrónicos se realizan actividades dinámicas que llevan a los estudiantes a hablar en inglés y a competir sanamente, lo que se transforma en herramienta incentiva.

La siguiente parte de la clase se dedica al trabajo teórico en la guía; esta tiene unas imágenes que los estudiantes deben describir por escrito y usando el vocabulario y las preposiciones vistas; al lado, adentro, en la mitad y sobre.

Observación 9; fecha septiembre 7 de 2021

La clase inicia con una retroalimentación sobre los ejercicios de la guía, se enfatiza en los datos más importantes, se corrigen errores y se resuelven inquietudes con ayuda del tablero.

Después, el docente proyecta un video animado sobre la manera de dar instrucciones y direcciones en inglés y pide a los estudiantes escribir el vocabulario importante, ya sea el visto o el nuevo. A continuación, deben simular una explicación a una persona que conocen para que llegue a un punto del colegio desde el salón de clase, se brinda espacio de socialización y retroalimentación.

Los estudiantes fueron muy activos, demostraron felicidad, compartieron, rieron y se corrigieron entre sí. Descubrieron diversas maneras de llegar a un mismo sitio desde el aula de clase.

Para esta clase el profesor previamente pidió a cada uno una pañoleta para la ejecución central de la clase, un juego llamado la gallina ciega en el que escojan un voluntario a quien le tapaban los ojos y otro que servía de lazarillo para indicar la ubicación de un objeto con las preposiciones en inglés. 8 estudiantes realizaron la dinámica, 4 gallinas ciegas y 4 lazarillos. La diversión fue el factor principal del

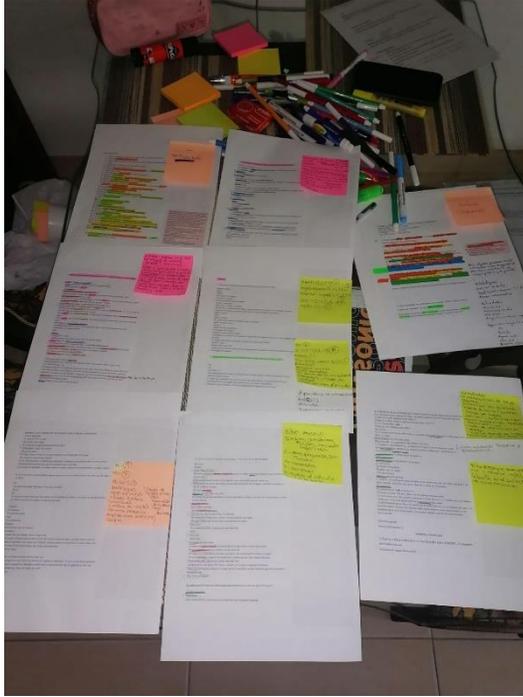
aula, los gritos, las risas, la incapacidad de hacer silencio en este tipo de momentos invadieron el aula de clase, pero un excelente intermediario para reforzar el contenido explicado.

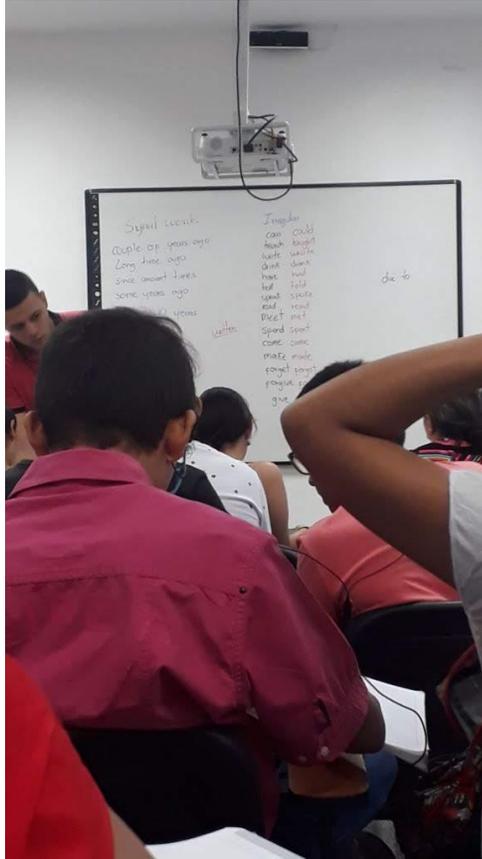
Los estudiantes se autocorrigieron y corrigieron a sus compañeros ante la presencia del error gracias al proceso de aprendizaje que han venido desarrollando en el aula mientras que el profesor interviene cada vez menos.

## **Evidencias**

### **Fotografías**







## Videos

Los videos que evidencian el trabajo realizado se anexará físicamente ya que se encuentran en dispositivos externos.



# Universidad<sup>®</sup> Católica de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

*Obra de Iglesia  
de la Congregación*



Hermanas de la Caridad  
*Dominicas de La Presentación*  
de la Santísima Virgen

*Universidad Católica de Manizales*  
Carrera 23 # 60-63 Av. Santander / Manizales - Colombia  
PBX (6)8 93 30 50 - [www.ucm.edu.co](http://www.ucm.edu.co)