

La transformación en la práctica pedagógica: una nueva mirada hacia el fortalecimiento de la habilidad oral en inglés en los estudiantes de educación media del colegio Villa Rica IED

Diana Mireya Guzmán Ramírez

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía, 2019

La transformación en la práctica pedagógica: una nueva mirada hacia el fortalecimiento de la habilidad oral en inglés en los estudiantes de educación media del colegio Villa Rica IED

Diana Mireya Guzmán Ramírez

Trabajo de investigación presentado para optar al título de:

Magister en Pedagogía

Asesora

María Yaned Morales Benítez

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía, 2019

Dedicatoria

A Dios por permitirme ejercer la maravillosa profesión de educar,

A mis padres Rosa y José, mi orgullo y motivación para alcanzar mis metas,

A mis hermanas Amparo y Patricia por su apoyo incondicional y ejemplo de vida,

A Yirco por su amor, paciencia y comprensión.

Agradecimientos

Agradezco infinitamente a Dios por darme fortaleza y guiarme en este proceso de aprendizaje.

A la Secretaría de Educación, Universidad de La Sabana, Facultad de Educación y docentes de la Maestría en Pedagogía por la oportunidad de enriquecer mis saberes para ser una mejor maestra.

A mi asesora María Yaned Morales Benítez por sus conocimientos y experiencias compartidas, confianza y motivación constantemente.

A mi familia, padres, hermanas, sobrinos y novio, por escucharme y darme ánimo durante esta formación académica; su total ayuda permitió superar cada una de las etapas de este reto.

A mis amigos por sus orientaciones y consejos. Especial gratitud a Bibiana por su amistad incondicional y palabras alentadoras en momentos de angustia.

A mis estudiantes por impulsarme a estar en permanente investigación en el aula, transformar mi forma de pensar, actuar y enseñar.

Resumen

Este informe presenta la investigación realizada por la docente del área de profundización Fortalecimiento en humanidades y lenguas inglés en el colegio Villa Rica IED en torno a su práctica pedagógica; proceso de enseñanza que influye en las habilidades comunicativas, tipos de pensamiento y aprendizajes de los estudiantes de educación media.

En primer lugar, la metodología de investigación acción, planificación, actuación, observación y reflexión, permite revisar la práctica e identificar que la enseñanza tradicional del idioma inglés limita la visibilización del pensamiento de los educandos, desarrollo de la habilidad oral y comprensiones. En segundo momento, los hallazgos conllevan a consultar referentes teóricos sobre la problemática, reflexionar críticamente sobre el quehacer pedagógico, modificar el pensamiento y enseñanza, innovar en el aula y hacer transformaciones para favorecer el aprendizaje de la lengua extranjera.

En síntesis, la intensión pedagógica y planeación de clase son ejes orientadores de la enseñanza y requieren basarse en políticas educativas, intereses de los escolares, principios del enfoque comunicativo, aprendizaje cooperativo, rutinas de pensamiento, técnicas interactivas y evaluación formativa para promover ambientes de aprendizaje, interacciones, práctica del lenguaje oral y comprensiones. De este modo, los estudiantes entienden la función comunicativa de la lengua extranjera, usan estrategias para facilitar, compensar y negociar significados al dialogar y muestran sus comprensiones.

Palabras clave: Práctica pedagógica, planeación, oralidad en inglés, aprendizaje cooperativo, rutinas de pensamiento.

Abstract

This report is based on a research developed by an English teacher at Villa Rica Public School about her pedagogical practice; teaching process that affects communication skills, types of thinking and learning of high school students.

First, action research methodology, planning, intervention, observing and reflection, allows her to examine her own pedagogical practice and identify that English language traditional teaching limits visible thinking, speaking skill development and understanding. Second, the findings lead consulting theoretical framework about the problem, reflect critically on the pedagogical task, modify thinking and teaching, innovate into the classroom and make changes to encourage Foreign language learning.

As a summary, pedagogical intention and class planning are important in teaching, those require educational standards, learners' interests and principles of Communicative approach, cooperative learning, thinking routines, interactive techniques and assessment to promote a learning environment, interactions, English speaking practice and understanding. In this way, students understand the English language functions, use strategies as facilitation, compensation and negotiation of meaning when they talk and make visible their understanding.

Keywords: Pedagogical practice, class planning, speaking skill, cooperative learning, thinking routines.

Tabla de contenido

Introducción	15
1.1. Antecedentes del problema	17
1.2. Justificación.....	31
1.3. Pregunta de investigación.....	36
1.4. Objetivos	36
1.4.1. Objetivo general.	36
1.4.2. Objetivos específicos.....	36
Capítulo II. Referentes teóricos	38
2.1. Estado del arte	38
2.1.1. Nivel internacional.	38
2.1.2. Nivel nacional.....	40
2.1.3. Nivel local.....	42
2.2. Marco conceptual	44
2.2.1. Enseñanza.	44
2.2.1.1. <i>Enfoque comunicativo.</i>	46
2.2.1.2. <i>Práctica pedagógica.</i>	47
2.2.1.3. <i>Planeación.</i>	50
2.2.1.4. <i>Evaluación.</i>	52
2.2.2. Aprendizaje.....	55
2.2.2.1. <i>Habilidad oral.</i>	56
2.2.2.2. <i>Fortalecimiento de la habilidad oral.</i>	58
2.2.2.3. <i>Estrategias para comunicar.</i>	60
2.2.2.4. <i>Aprendizaje cooperativo.</i>	63
2.2.3. Pensamiento.....	66

	8
2.2.3.1. <i>Movimientos claves del pensamiento.</i>	66
Capítulo III. Declaración metodológica.....	70
3.1. Enfoque	70
3.2. Alcance.....	71
3.3. Diseño.....	72
3.4. Instrumentos de recolección de datos.....	74
3.5. Categorías de análisis	78
Capítulo IV. Exposición del contexto.....	83
4.1. Contexto local	83
4.2. Contexto institucional	84
4.3. Contexto de aula.....	85
Capítulo V. Análisis de la información.....	88
5.1. Dimensión de enseñanza	88
5.1.1. Categoría planeación.	89
5.1.1.1. <i>Subcategoría componentes.</i>	89
5.1.2. Categoría evaluación de la enseñanza del idioma inglés.....	98
5.1.2.1. <i>Subcategoría evaluación de estudiantes al proceso de enseñanza.</i>	98
5.2. Dimensión aprendizaje.....	109
5.2.1. Categoría habilidad oral/oralidad.	110
5.2.1.1. <i>Subcategoría estrategias para comunicar.</i>	110
5.2.1.2. <i>Subcategoría aprendizaje cooperativo.</i>	125
5.3. Dimensión pensamiento	128
5.3.1. Categoría movimientos claves del pensamiento.....	129
5.3.1.1. <i>Subcategoría construir explicaciones e interpretaciones.</i>	129
Capítulo VI. Ciclos de reflexión	141

	9
6.1. Primer ciclo	141
6.2. Segundo ciclo	142
6.3. Tercer ciclo.....	144
6.4. Cuarto ciclo	147
Capítulo VII. Conclusiones.....	149
7.1. Conclusiones de la investigación	149
7.2. Recomendaciones.....	156
7.3. Aprendizajes pedagógicos y didácticos obtenidos	158
7.4. Preguntas que surgen a partir de la investigación	160
Referencias.....	161
Anexos	171

Lista de abreviaturas

BBC: British Broadcasting Corporation

C: Ciclo

D: Docente

DBA: Derechos Básicos de Aprendizaje

DC: Diario de Campo

E.E.: Expresiones de Escritura

IA: Investigación Acción

IED: Institución Educativa Distrital

IES: Institución de Educación Superior

LE: Lengua Extranjera (inglés)

MCE: Marco Común Europeo de Referencia

MEN: Ministerio de Educación Nacional

NE: No se entiende lo expresado

P: Planificación o planeación de clase

PEI: Proyecto Educativo Institucional

PP: Práctica Pedagógica

S: Estudiante

SED: Secretaría de Educación Distrital

SIE: Sistema Institucional de Evaluación

SS: Estudiantes

T: Transcripción de Clase

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Resultados primera parte prueba diagnóstica</i>	23
Tabla 2. <i>Resultados segunda parte prueba diagnóstica</i>	25
Tabla 3. <i>Resultados encuesta preguntas 1 y 2</i>	27
Tabla 4. <i>Resultados encuesta preguntas 3 y 4</i>	28
Tabla 5. <i>Resultados encuesta preguntas 5, 6 y 7</i>	29
Tabla 6. <i>Técnicas e instrumentos de recolección de información</i>	77
Tabla 7. <i>Relación pregunta con objetivos, dimensiones, categorías y subcategorías de análisis</i>	82
Tabla 8. <i>Criterios 1 y 6 matriz de evaluación planeación clase</i>	90
Tabla 9. <i>Criterios 2 y 3 matriz de evaluación planeación clase</i>	92
Tabla 10. <i>Criterios 4 y 5 matriz de evaluación planeación clase</i>	93
Tabla 11. <i>Criterios 7 y 8 matriz de evaluación planeación clase</i>	94
Tabla 12. <i>Criterio 9 matriz de evaluación planeación clase</i>	96
Tabla 13. <i>Resultados matriz evaluación de la enseñanza de la oralidad</i>	99
Tabla 14. <i>Respuestas 24 estudiantes sobre el proceso de enseñanza</i>	101
Tabla 15. <i>Opiniones y sugerencias estudiantes al proceso de enseñanza del idioma inglés</i>	106
Tabla 16. <i>Resultados matriz evaluación de la enseñanza del idioma inglés</i>	108
Tabla 17. <i>Resultados evaluación primer trabajo oral</i>	112
Tabla 18. <i>Resultados primer criterio matriz evaluación oralidad</i>	115
Tabla 19. <i>Resultados tercer criterio matriz evaluación oralidad</i>	116
Tabla 20. <i>Resultados cuarto criterio matriz evaluación oralidad</i>	117
Tabla 21. <i>Resultados quinto criterio matriz evaluación oralidad</i>	118
Tabla 22. <i>Resultados sexto criterio matriz evaluación oralidad</i>	119
Tabla 23. <i>Resultados segundo criterio matriz evaluación oralidad</i>	120

Lista de figuras

<i>Figura 1.</i> Consolidado primera parte prueba diagnóstica.....	24
<i>Figura 2.</i> Consolidado segunda parte prueba diagnóstica	26
<i>Figura 3.</i> Gráficas encuesta pregunta 1 y 2	28
<i>Figura 4.</i> Gráficas encuesta preguntas 3 y 4.....	29
<i>Figura 5.</i> Gráficas encuesta preguntas 5,6 y 7.....	30
<i>Figura 6.</i> Criterios 1 y 6 matriz de evaluación planeación clase.....	90
<i>Figura 7.</i> Criterios 2 y 3 matriz de evaluación planeación clase.....	92
<i>Figura 8.</i> Criterios 4 y 5 matriz de evaluación planeación clase.....	93
<i>Figura 9.</i> Criterios 7 y 8 matriz de evaluación planeación clase.....	95
<i>Figura 10.</i> Criterio 9 matriz de evaluación planeación clase.	96
<i>Figura 11.</i> Aspectos de la enseñanza de la oralidad.....	99
<i>Figura 12.</i> Aspectos de la enseñanza del idioma inglés	108
<i>Figura 13.</i> Resultados exposición sobre empresas	113
<i>Figura 14.</i> Criterio calidad de la presentación.....	115
<i>Figura 15.</i> Criterio claridad de la información.....	116
<i>Figura 16.</i> Criterio vocabulario	117
<i>Figura 17.</i> Criterio pronunciación	118
<i>Figura 18.</i> Criterio uso de la gramática.....	119
<i>Figura 19.</i> Criterio estrategias para comunicar	120
<i>Figura 20.</i> Primer ejemplo rutina de pensamiento ver-pensar-preguntarse	133
<i>Figura 21.</i> Segundo ejemplo rutina de pensamiento ver-pensar-preguntarse	133
<i>Figura 22.</i> Primer ejemplo rutina de pensamiento pensar-juntarse-compartir	135
<i>Figura 23.</i> Segundo ejemplo rutina de pensamiento pensar-juntarse-compartir	136
<i>Figura 24.</i> Primer ejemplo rutina de pensamiento enfocarse	138
<i>Figura 25.</i> Segundo ejemplo rutina de pensamiento enfocarse	138
<i>Figura 26.</i> Tercer ejemplo rutina de pensamiento enfocarse.....	139
<i>Figura 27.</i> Cuarto ejemplo rutina de pensamiento enfocarse	139

Lista de anexos

Anexo 1. Planeación de clase 1 ciclo 1	171
Anexo 2. Planeación de clase 2 ciclo 1	171
Anexo 3. Transcripción fragmento video 1	172
Anexo 4. Transcripción fragmento video 2	173
Anexo 5. Evaluación tradicional.....	174
Anexo 6. Fragmento transcripción de video 3	175
Anexo 7. Matriz evaluación oralidad prueba diagnóstica.....	176
Anexo 8. Planeación de clase ciclo 4.....	177
Anexo 9. Matriz evaluación oralidad.....	181
Anexo 10. Instrumentos recolección de datos	182
Anexo 11. Matriz evaluación planeación de clase.....	187
Anexo 12. Matriz evaluación de la enseñanza del idioma inglés.	188
Anexo 13. Opiniones sobre la enseñanza	189
Anexo 14. Planeación de clase ciclo 2.....	190
Anexo 15. Planeación de clase ciclo 3.....	192
Anexo 16. Actividad de clase	194
Anexo 17. Matriz evaluación exposición educandos a la IES acompañante.....	195
Anexo 18. Fragmento transcripción video 6.....	196
Anexo 19. Fragmento transcripción audio 2.....	197
Anexo 20. Lista de chequeo.....	198
Anexo 21. Fotografías socialización proyecto investigación en el colegio Villa Rica IED.....	199

Introducción

Este informe investigativo se divide en siete capítulos en los cuales se relata la autorreflexión crítica y constante por parte de la maestra sobre la forma de enseñar el área de Fortalecimiento en humanidades y lenguas inglés a los estudiantes del ciclo cinco del colegio Villa Rica IED, sede A, jornada tarde; reconocimiento del enfoque tradicional como modelo obstaculizador de las comprensiones y desarrollo de la habilidad oral; práctica pedagógica como objeto de estudio; indagación sobre metodologías de la enseñanza de la lengua extranjera que mediante adaptaciones promueven la interacción, cooperación, comunicación oral en inglés y aprendizaje significativo; incorporación paulatina de acciones deliberadas; y transformaciones en la práctica pedagógica.

En el primer capítulo, se exponen los antecedentes, justificación, pregunta y objetivos de la investigación. Se describen las experiencias pedagógicas que permiten identificar el objeto de estudio, conceptualizaciones teóricas que explican la problemática, resultados de los diagnósticos institucional - de aula y las razones que soportan la pertinencia de la indagación.

En el segundo capítulo, se presentan las investigaciones consultadas a nivel internacional, nacional y local relacionadas con la práctica pedagógica, enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, metodologías, estrategias y técnicas que fortalecen la habilidad oral. Asimismo, se incluyen referentes conceptuales sobre la enseñanza, aprendizaje, pensamiento, enfoque comunicativo, práctica pedagógica, planeación, evaluación, habilidad oral, estrategias para comunicar, aprendizaje cooperativo y movimientos claves del pensamiento que orientan la indagación, apoyan las decisiones pedagógicas y transformaciones en la praxis.

En el tercer capítulo, se especifica la metodología que guía el proceso investigativo, enfoque, alcance, diseño, instrumentos de recolección de información, categorización de datos cualitativos, dimensiones, categorías y subcategorías de análisis.

En el cuarto capítulo, se describe el contexto local, institucional, de aula en el cual se desarrolla la indagación y se resaltan aspectos que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el quinto capítulo, se analizan y se interpretan los hallazgos de las subcategorías de componentes, evaluación de la enseñanza realizada por estudiantes, estrategias para comunicar, aprendizaje cooperativo y construcción de explicaciones e interpretaciones.

En el sexto capítulo, se revelan las reflexiones de cada uno de los cuatro ciclos de la investigación acción y de las cuales se parte para planear cambios e introducir acciones en la práctica pedagógica.

En el último capítulo, se expresan las conclusiones, recomendaciones, aprendizajes adquiridos durante el proceso de indagación y formación así como preguntas que pueden orientar futuros proyectos investigativos.

Capítulo I. Planteamiento del problema de investigación

1.1. Antecedentes del problema

Las acciones bien intencionadas de la profesora del área de Fortalecimiento en humanidades y lenguas inglés y los avances en la profundización del idioma inglés no han sido suficientes para alcanzar los propósitos establecidos, comunicarse en la lengua extranjera, dado que el corte tradicionalista de la clase ([ver anexo 1](#)) fomenta trabajos repetitivos, individuales y restringe en cierto modo los ambientes de aprendizaje, oportunidades para interactuar y fortalecer las habilidades comunicativas, especialmente la oralidad, condicionando la comunicación de los estudiantes en situaciones cotidianas. Se establece entonces que las decisiones tomadas y acciones realizadas en la enseñanza son elementos que inciden en las actividades de los educandos, aprendizaje y progreso en la habilidad oral.

Lo anterior parte de la recolección de datos mediante diferentes técnicas como la observación, documentos, materiales, registros y artefactos e instrumentos. En primer lugar, se hacen observaciones detalladas de los hechos en el aula, se registran en diarios de campo, se realizan grabaciones de audio/video de las clases y se transcriben fragmentos, se evalúan planeaciones de sesiones y aprendizajes. Segundo, se analizan documentos institucionales como el PEI (2018), plan de estudios del área (2016) y Sistema de Evaluación Institucional (SIE, 2018). Tercero, se interpretan datos del reporte cuantitativo de un examen escrito y exposición presentadas por los educandos al finalizar el año escolar a la Institución de Educación Superior (IES) que acompaña la educación media fortalecida. Cuarto, se analiza información de la prueba diagnóstica. Por último, se examinan datos de la encuesta realizada a escolares para conocer las percepciones e intereses frente a la clase de inglés en contra-jornada.

Posteriormente, se categoriza la información mediante el método de codificación, se organiza en matrices relacionadas con las dimensiones de enseñanza, aprendizaje, pensamiento, se analiza, se contrastan los sucesos de aula con referentes teóricos y emergen las primeras interpretaciones y reflexiones críticas. De acuerdo con Perrenoud (2011) esa constante reflexión sobre la acción permite interpretar la realidad del aula y transformar la forma de enseñar.

De este modo, se logra reconocer que la planeación de las sesiones, metodología, estrategias, técnicas y maneras de evaluar no son las adecuadas para enseñar la lengua extranjera, por el contrario obstruyen el aprendizaje de los estudiantes. Esta identificación hace precisar la problemática de aula y definir la práctica pedagógica como objeto de estudio de la presente indagación.

Al incluir la reflexión crítica sobre la labor en el aula en la enseñanza se posibilita comprender las consecuencias de las decisiones y acciones del profesional de la educación en el proceso de aprendizaje; por ende, se hacen modificaciones y se enriquece la praxis. En este sentido, se confirma el planteamiento de Elliott (2000) sobre la articulación del rol de maestra con el de investigadora en el aula.

Ahora bien, se describen los aspectos encontrados en la práctica que afectan la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, específicamente la habilidad oral.

En primer lugar, se analiza la planeación bajo los componentes planteados por Feldman (2010) y Cols (2001) relacionados con el qué, para qué, cómo enseñar y cómo evaluar. Se determina que los objetivos no se establecen en términos de lo que el estudiante puede hacer sino de contenidos gramaticales, en el desarrollo de las clases no se evidencian las estrategias pedagógicas ni procedimientos para evaluar los aprendizajes de los educandos, menos aún los

recursos como herramientas de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje. Igualmente, se identifica que la planificación diaria y simple impide una secuencia intencionada entre las actividades, da prioridad a la escritura y lectura restando importancia a la oralidad, habilidad que merece tanta atención como las demás ([ver anexo 2](#)).

A partir de las observaciones, registros y transcripciones de audio/video de las clases ([ver anexo 3](#)) se encuentra que la docente orienta la enseñanza bajo un enfoque tradicional, se enfatiza “más en los contenidos disciplinares que en las habilidades o en los intereses de los alumnos/as” (Pérez, 1998, p. 79); se limita a transmitir reglas gramaticales de manera aislada y mecánica, colocar ejercicios en páginas de un libro guía, desarrollar actividades en el cuaderno que no están vinculadas con el contexto e intereses de los escolares, realizar juegos en clase sin una intención pedagógica definida y hacer exámenes extensos que reflejan la memoria, no el pensamiento ni comprensiones de los estudiantes.

Con frecuencia se desarrollan procesos de lectura y escritura en clase lo cual facilita comprender textos cortos, reconocer y usar estructuras simples, no obstante, se convierten en el centro de la enseñanza olvidando la oralidad. Esta habilidad se restringe en el aula, la docente emplea la lengua materna la mayor parte del tiempo para dar instrucciones, hacer explicaciones o conversar sobre asuntos cotidianos, limita la interacción, participación y práctica del lenguaje oral en inglés, admite a los educandos expresar ideas e inquietudes en español, asigna exposiciones individuales o por parejas en las cuales se memoriza información ([ver anexo 4](#)), se presentan monólogos y se obstruye la comunicación como lo llaman Brown y Lee (2015).

En cuanto al sistema de evaluación se establece que es cuantitativo, se califica al terminar cada tema gramatical, la nota corresponde al uso apropiado de lo visto en clase y coherencia

entre las ideas presentadas en los trabajos escritos, exposiciones y exámenes finales ([ver anexo 5](#)); dichos criterios no garantizan un aprendizaje significativo, por el contrario, mecánico y a corto plazo. De igual manera, las retroalimentaciones se hacen ocasionalmente a manera general, se olvida promover los momentos reflexivos para reconocer logros y dificultades.

Conforme a López (2014) esta clase de hechos hacen parte de una evaluación tradicionalista, puesto que se enfatiza en un momento determinado más no en el proceso de aprendizaje. El autor propone que la acción de evaluar es una oportunidad para aprender, mediante la cual se puede:

[...] identificar los rasgos y características de los estudiantes; tomar decisiones para planear los conocimientos, las habilidades y las competencias que se debe enseñar y desarrollar; determinar la mejor manera de ayudar a los estudiantes a desarrollar estos aspectos, y; verificar si los aprendizajes se están dando. (p.23)

Al respecto, la estructura de evaluación empleada en clase indica desconocimiento del propósito formativo y para el aprendizaje, simplemente se considera como una herramienta que verifica datos memorísticos, se asigna una puntuación y se justifica la pérdida o aprobación de la asignatura.

En definitiva, las situaciones descritas no favorecen el uso espontáneo de la lengua extranjera en contextos cotidianos, comprensión ni aprendizaje. En consecuencia, se hace indispensable estar en permanente autorreflexión, comprender la lógica de las dinámicas de aula, modificar el proceso de enseñanza, considerar otros enfoques y medios para evaluar, realizar cambios en la práctica pedagógica con el fin de propiciar ambientes de aprendizaje, fortalecer las

habilidades de pensamiento y comunicativas, principalmente la oralidad; ya que es la menos ejercitada en clase y en la cual los educandos reflejan dificultad.

En segundo lugar, se analizan documentos institucionales como el PEI y SIE (Colegio Villa Rica, 2018), se encuentra que el modelo pedagógico orientador del proceso de enseñanza es el cognitivo - aprendizaje significativo y el sistema de evaluación es integral, es decir que, los componentes cualitativos y cuantitativos hacen parte del proceso.

No obstante, al inspeccionar el plan de estudios del área (Colegio Villa Rica, 2016) se evidencia lo contrario a lo presentado en el PEI y SIE (Colegio Villa Rica, 2018), no se enlazan los temas propuestos con la realidad de los escolares, se enfatiza en el uso de las estructuras gramaticales, se plantean actividades a partir de un libro guía promoviendo la memoria en vez del desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y sociales, se expone la evaluación a manera de exámenes escritos dando relevancia a lo cuantitativo y olvidando otras formas de expresión que favorecen el reconocimiento de aprendizajes.

Así las cosas, los principios del enfoque cognitivo y aprendizaje significativo no están presentes en el plan de estudios ni en la enseñanza del idioma inglés, teniendo en cuenta que el enfoque cognitivo se centra en el uso de estrategias que ayudan al ser humano a procesar y guardar información significativa en la memoria a largo plazo para luego ser utilizada en diversas situaciones (Gagné, 1985, citado por Flórez et al., 2015), y el aprendizaje es significativo cuando se atribuye

significado al material objeto de aprendizaje; dicha atribución sólo puede efectuarse a partir de lo que ya conoce, mediante la actualización de esquemas de conocimiento pertinentes para la situación de que se trate [...] el aprendizaje significativo supone

siempre su revisión, modificación y enriquecimiento estableciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos, con lo que se asegura la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos aprendidos significativamente. (Coll & Solé, 2001, p.2)

Bajo estas perspectivas se reconoce que en las planeaciones y desarrollo de la clase no se beneficia el aprendizaje significativo ni las comprensiones, se omite la indagación sobre los saberes previos de los escolares, sus características, intereses y estilos de aprendizaje, lo cual impide valorar sus progresos y hacer un acompañamiento oportuno.

En tercer lugar, se revisan los reportes cuantitativos de un examen final y exposición presentados por los estudiantes a la IES acompañante en el 2016 como parte de los requisitos para obtener créditos académicos siempre y cuando obtengan un promedio mínimo entre ellos.

Al analizar los datos de las planillas se determina que gran parte de los educandos conocen vocabulario e identifican normas gramaticales en textos, no obstante, presentan inconvenientes en el uso pragmático de la lengua. La mayoría de los escolares memorizan datos y vocabulario que no comprenden lo cual hace que olviden con facilidad la información e interrumpen la comunicación del mensaje, además, pronuncian las palabras de manera inadecuada y cometen constantes errores en la producción oral de oraciones ([ver anexo 6](#)).

Estas circunstancias conllevan a reconsiderar la enseñanza de la habilidad oral y crear oportunidades para fortalecerla; en esa medida se indaga sobre enfoques y se determina el comunicativo como el adecuado para favorecer el empleo de la lengua extranjera en variedad de circunstancias en el aula (Larsen-Freeman, 2000). Asimismo, se asume la responsabilidad de brindar herramientas a los estudiantes para facilitar el empleo del idioma inglés en la cotidianidad de la clase.

En cuarto lugar, se aplica prueba y matrices de evaluación propuestas por McGrawHill ELT (2010), con el fin de identificar fortalezas y debilidades de los educandos en las habilidades comunicativas. La prueba diagnóstica consta de dos partes.

En la primera parte, los escolares responden 60 preguntas de selección múltiple relacionadas con vocabulario, gramática, expresiones de escritura (E.E.), lectura y escucha. A continuación, se presentan los resultados de la primera parte en tabla y figura que apoyan el análisis cualitativo, luego se expone la interpretación.

Tabla 1. *Resultados primera parte prueba diagnóstica*

Estudiantes	Vocabulario	Gramática	E. E.	Lectura	Escucha	Total
24	15	15	10	10	10	60
E1	14	12	8	8	7	49
E2	12	8	7	7	6	40
E3	11	7	5	8	4	35
E4	9	5	3	8	5	30
E5	7	5	4	5	3	24
E6	12	10	6	8	5	41
E7	13	12	7	8	7	47
E8	14	12	7	9	7	49
E9	8	7	6	7	4	32
E10	10	11	7	7	4	39
E11	7	6	3	7	4	27
E12	13	9	6	8	6	42
E13	12	10	6	7	5	40
E14	13	13	8	8	7	49
E15	13	12	7	8	8	48
E16	12	13	7	8	7	47
E17	9	6	4	6	3	28
E18	11	9	6	7	6	39
E19	11	10	6	7	5	39
E20	10	9	3	6	4	32
E21	10	6	6	7	4	33
E22	10	10	6	7	7	40
E23	9	7	5	7	4	32
E24	11	10	6	8	7	42
Promedio	11	9	6	7	5	38

Fuente: elaboración docente investigadora.

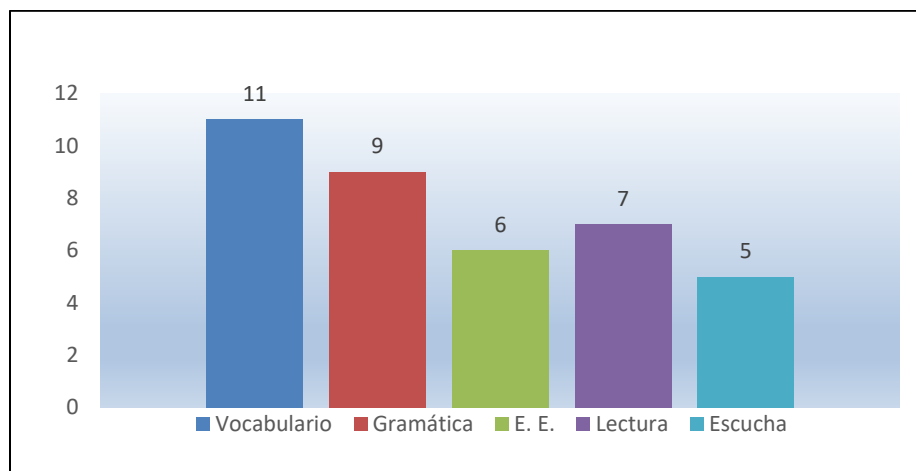


Figura 1. Consolidado primera parte prueba diagnóstica

Al analizar los datos se establece que en general los estudiantes conocen estructuras básicas - simples de la lengua extranjera, reconocen vocabulario y expresiones que favorecen la comprensión de textos orales y escritos cortos en situaciones familiares y específicas, pero no identifican ni aplican estructuras complejas.

En la segunda, los educandos realizan un escrito y dialogan sobre temas conocidos. Para la realización del escrito los educandos escogen un tema de interés, puede ser acerca de la vida familiar, ciudad, clima o niñez. La evaluación se hace mediante matriz con puntuación de cero a ocho, teniendo en cuenta que, el menor número corresponde al escrito elaborado en español y el mayor a un texto con respuestas satisfactorias en las cuales se evidencia variedad de vocabulario y apropiación de las estructuras gramaticales simples y complejas, ideas organizadas, completas, coherentes, argumentadas y detalladas.

En cuanto a la producción oral se establece una conversación sencilla acerca de tópicos familiares, en la medida que avanza el diálogo se aumenta el grado de complejidad de las preguntas. Esta habilidad se evalúa a partir de tres criterios: forma de hablar, uso del idioma,

respuestas completas del tema, su valoración corresponde uno al nivel bajo, dos al básico, tres al intermedio y cuatro al alto.

En la matriz de evaluación ([ver anexo 7](#)) de McGrawHill ELT (2010) se especifica que el nivel uno corresponde a la incompreensión del mensaje debido a la pronunciación, entonación inapropiada y falta de vocabulario, control de la gramática e ideas relevantes. El nivel dos a algunos problemas de pronunciación y entonación que dificultan la comprensión del mensaje, el léxico y estructuras empleadas son limitadas, sólo algunas de las ideas expresadas son importantes. El nivel tres a pocos errores de pronunciación y entonación, hay variedad en el vocabulario, pero escaso control sobre las estructuras del idioma. El nivel cuatro a la fluidez de las ideas y su relevancia, los errores de pronunciación, entonación, estructuras gramaticales son mínimos y el léxico utilizado corresponde con la temática.

Ahora bien, se muestran los resultados de la producción escrita y oral en tabla y figura, posteriormente las interpretaciones surgidas del análisis cualitativo.

Tabla 2. *Resultados segunda parte prueba diagnóstica*

Estudiantes 24	Escritura (0-2-4-6-8)	Oralidad (1-2-3-4)	Total (12)
E1	6	2	8
E2	4	2	6
E3	2	1	3
E4	2	1	3
E5	2	1	3
E6	4	1	5
E7	4	2	6
E8	4	2	6
E9	2	1	3
E10	4	1	5
E11	2	1	3
E12	4	1	5
E13	4	1	5
E14	6	2	8

E15	4	2	6
E16	4	2	6
E17	2	1	3
E18	4	2	6
E19	4	1	5
E20	2	1	3
E21	2	1	3
E22	4	2	6
E23	2	1	3
E24	6	2	8
Promedio	4	1	5

Fuente: elaboración docente investigadora.

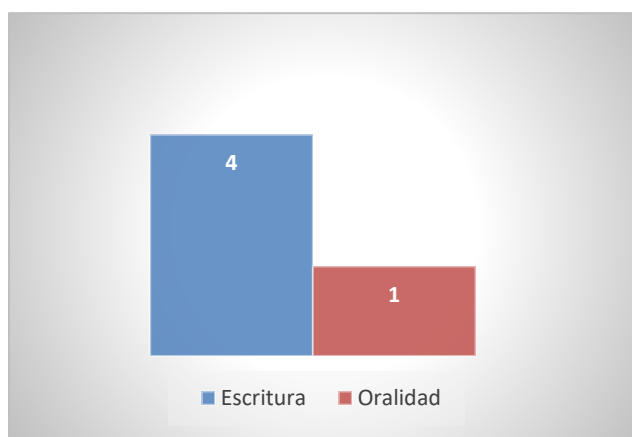


Figura 2. Consolidado segunda parte prueba diagnóstica

Al analizar los datos, se reconoce que en términos generales los educandos aplican en sus escritos cierto vocabulario de forma adecuada al igual que reglas gramaticales según la temática elegida, sin embargo, en la presentación de la información falta mayor organización, argumentación, ejemplificación de las situaciones y correcto deletreo de las palabras, puesto que omiten y/o agregan letras cambiando el significado de la intención a expresar.

En la prueba de oralidad se evidencia que la mayoría de los escolares tienen inconvenientes para exteriorizar sus ideas en la lengua extranjera y mantener una conversación;

aunque responden de una manera simple e incompleta algunos interrogantes relacionados con los datos personales, familiares, preferencias y actividades de tiempo libre, no logran contestar preguntas sobre rutinas escolares, acciones del pasado y futuras.

En el diálogo espontáneo se evidencia limitación del vocabulario e incompreensión de lo preguntado, las ideas de los estudiantes se restringen a una o pocas palabras, no brindan suficiente información para sostener la conversación y la pronunciación es incorrecta. Este tipo de situaciones según la BBC (2003) ocasionan inseguridad al hablante, haciendo que sea difícil compartir el pensamiento y que otro las comprenda.

Por último, se indaga sobre las percepciones de los educandos frente a la clase de inglés en contra-jornada y sus habilidades comunicativas a través de una encuesta. Las respuestas permiten hacer una análisis e interpretación sobre el quehacer de la docente, reflexionar acerca del significado de los datos recolectados y realizar cuestionamientos.

Tabla 3. *Resultados encuesta preguntas 1 y 2*

Pregunta 1: ¿Cuál de las siguientes habilidades se le <i>facilita</i> en el idioma inglés?		Pregunta 2: ¿Cuál de las siguientes habilidades se le <i>dificulta</i> en el idioma inglés?	
Ítem	Cantidad de estudiantes	Ítem	Cantidad de estudiantes
Reading	8	Reading	1
Writing	11	Writing	1
Listening	2	Listening	8
Speaking	3	Speaking	14
Total	24 estudiantes	Total	24 estudiantes

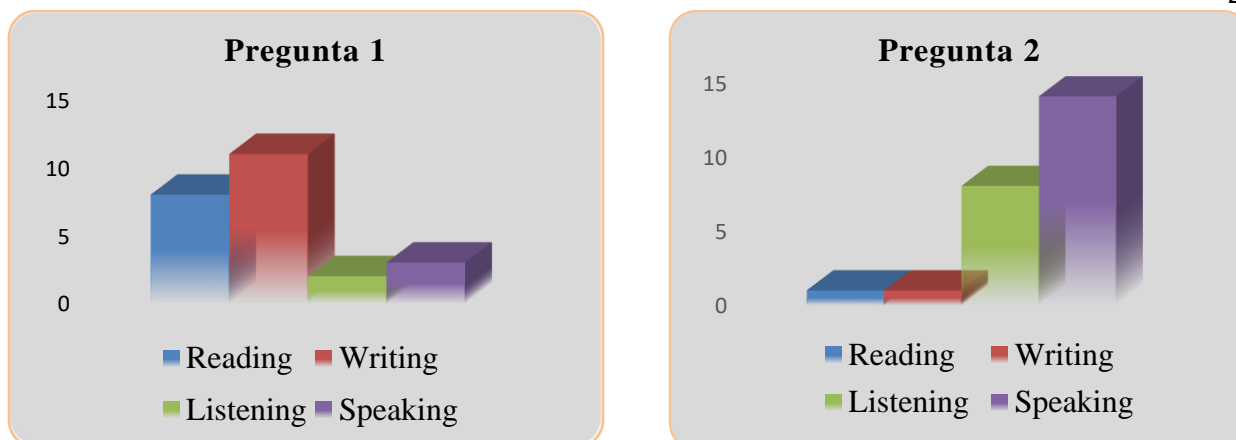


Figura 3. Gráficas encuesta pregunta 1 y 2

Las dos primeras preguntas permiten concluir que la mayoría de los escolares tienen facilidad en la escritura y lectura, pero dificultad en la comprensión auditiva (escuchar) y expresión oral en la lengua extranjera (hablar). Este hallazgo hace reflexionar a la profesora sobre las situaciones que favorecen la oralidad y reconoce que las oportunidades e interacciones son insuficientes, generalmente emplea el español para explicar la asignatura, no crea espacios en los cuales se pueda practicar la escucha y el habla de manera natural; de acuerdo con Ritchhart, Church y Morrison (2014) las oportunidades y el tiempo son imprescindibles para el aprendizaje y una cultura del pensamiento.

Tabla 4. Resultados encuesta preguntas 3 y 4

Pregunta 3: ¿Cuál habilidad le gustaría fortalecer en el idioma inglés?		Pregunta 4: ¿Con qué frecuencia usa el idioma inglés durante la clase?	
Ítem	Cantidad de estudiantes	Ítem	Cantidad de estudiantes
Reading	1	Siempre	1
Writing	1	Casi siempre	2
Listening	10	Algunas veces	9
Speaking	12	Casi nunca	8
Total	24 estudiantes	Nunca	4
		Total	24 estudiantes

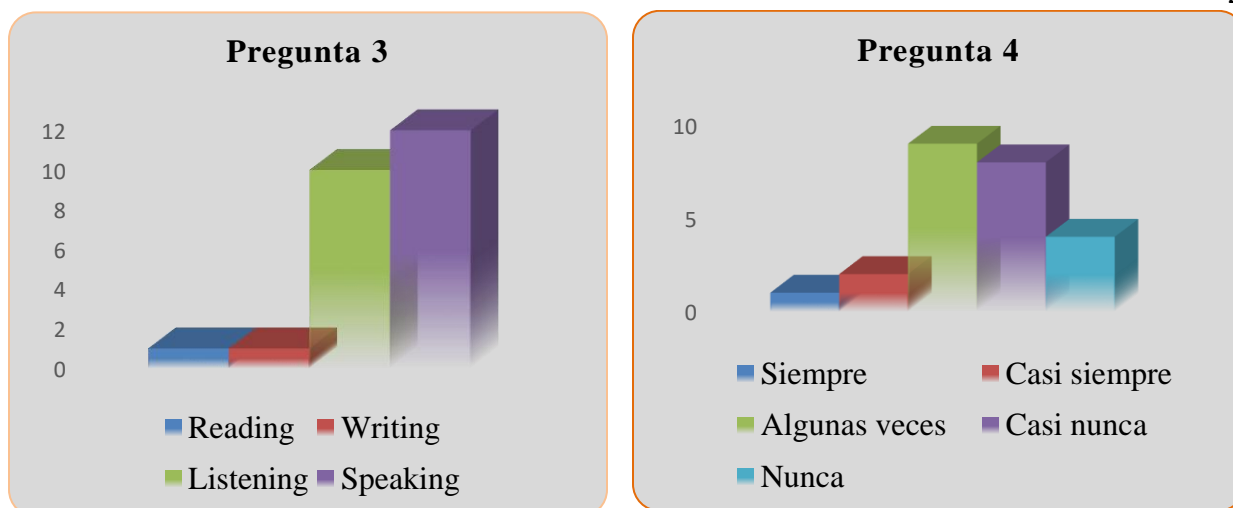


Figura 4. Gráficas encuesta preguntas 3 y 4

Estos interrogantes posibilitan reconocer los intereses de los estudiantes e identificar que gran parte de ellos considera importante la oralidad, escuchar – hablar y la comunicación en el idioma inglés. Esta respuesta en común hace que se modifique la forma de enseñar esta habilidad y se priorice en la dinámica de clase momentos para la interacción y práctica del lenguaje oral; así lograr con el tiempo que los educandos adquieran mayor seguridad y fluidez, aspectos importantes para la comunicación según la BBC (2003).

Tabla 5. Resultados encuesta preguntas 5, 6 y 7

Pregunta 5: ¿Tiene dificultad al expresarse de forma oral en el idioma inglés frente al público?	
Ítem	Cantidad de estudiantes
Siempre	3
Casi siempre	9
Algunas veces	8
Casi nunca	3
Nunca	1
Total	24 estudiantes

Pregunta 6: ¿Cuál factor no le permite expresarse de forma oral en inglés frente al público?	
Ítem	Cantidad de estudiantes
Falta de vocabulario	9
Falta de práctica	5
Falta de motivación	1
Timidez	4
Inseguridad	2
Temor al ser juzgado	3
Total	24 estudiantes

Pregunta 7: El vocabulario que domina en el idioma inglés es	
Ítem	Cantidad de estudiantes
Básico	14
Medio	9
Alto	1
Total	24 estudiantes

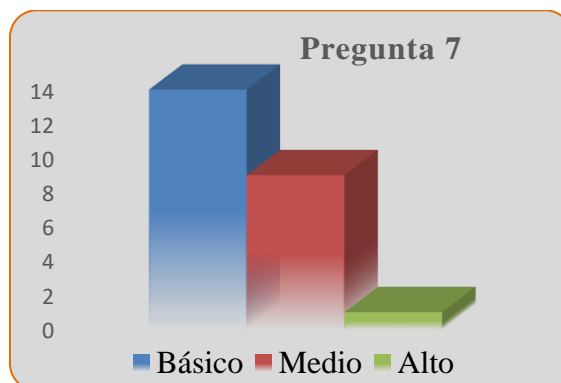
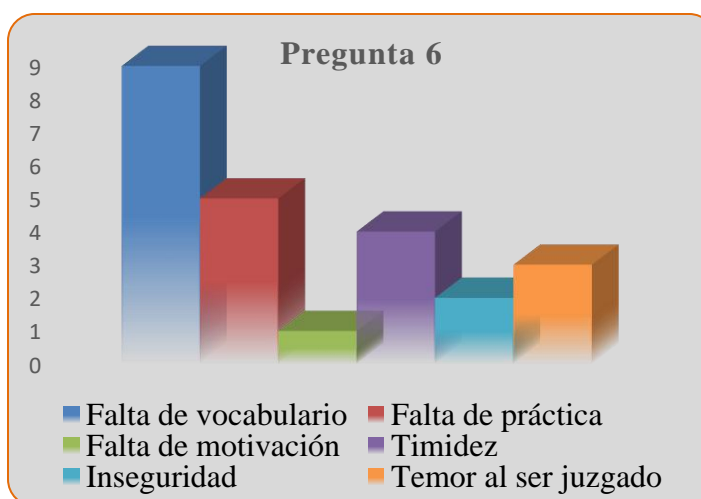
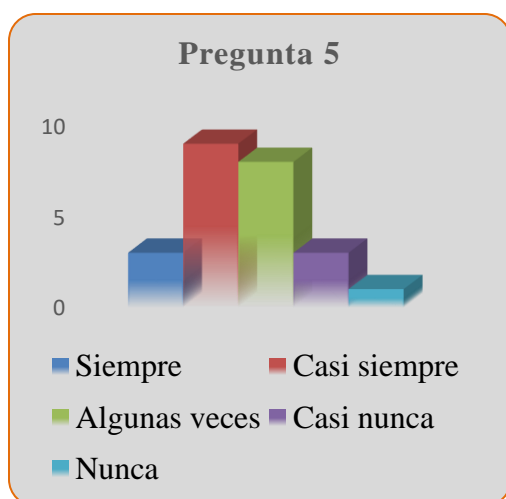


Figura 5. Gráficas encuesta preguntas 5,6 y 7

La información de estos ítems hace comprender que expresarse en público no es una labor sencilla. Según Brown y Lee (2015) desarrollar la oralidad no se logra en solitario, se necesita de la colaboración de otro individuo. Por ende, es fundamental promover interacciones, optimizar el tiempo en el aula, enriquecer el léxico en la lengua extranjera a través del uso de material auténtico para facilitar la comunicación en inglés.

Después de analizar la información descrita se evidencia que el modelo de enseñanza tradicional no favorece la visibilización del pensamiento de los escolares ni la comunicación en el idioma inglés. Es indiscutible que enseñar de esta manera impide el aprendizaje significativo en la medida que los estudiantes únicamente recuerdan lo visto en clase cuando presentan exámenes.

En síntesis, estos hallazgos permiten estructurar la pregunta de investigación, reflexionar, explorar formas de enseñar y reconocer los elementos esenciales para fortalecer la habilidad oral en inglés en los estudiantes de educación media.

1.2. Justificación

En la actualidad, el desafío para el profesional de la educación es integrar a la enseñanza el pensamiento eficaz, motivar a los educandos hacia la comprensión de los contenidos, permitirles reflexionar y aprender (Swartz, Costa, Beyer, Reagam & Kallick, 2008), es decir que, la docente debe comprometerse con su labor pedagógica y concebir el aula de clase como el lugar propicio para promover interacciones, compartir y construir saberes en comunidad, enseñar y aprender tipos de pensamiento, habilidades comunicativas, formar sujetos competentes y mejores ciudadanos (Ritchhart et al., 2014 & Swartz et al., 2008). Sin embargo, las circunstancias explicadas en los antecedentes no benefician este proceso de enseñanza ni aprendizaje.

En este sentido, la presente investigación es pertinente en la medida que posibilita realizar una reflexión personal, crítica y permanente sobre la enseñanza de la lengua extranjera y aprendizaje de los escolares, hacer un proceso metacognitivo para reconocer los elementos que influyen en la oralidad en inglés, intervenir esos aspectos de ser necesario o potenciarlos a fin de lograr mayor apropiación del idioma y asumir la pedagogía como “una disciplina teórica y práctica, objeto de reflexión, de crítica, de transformación, de articulación de saberes, de resignificación de la pedagogía misma, de escritura de las experiencias sistematizadas” (Restrepo, 2004, p.52).

Asimismo, este trabajo tiene una implicación práctica, ya que responde a una problemática identificada en el contexto áulico en torno al manejo de la habilidad oral en inglés asociada a las acciones realizadas por la docente. De acuerdo con Álvarez (2013) el educador es el responsable de enseñar la oralidad en el aula, explicar la función comunicativa de la lengua, aprovechar el tiempo en clase para impulsar las interacciones así los estudiantes adquieren las competencias sobre su uso.

Del mismo modo, es conveniente para el proceso de enseñanza y aprendizaje porque facilita ambientes favorables donde los educandos puedan relacionarse con sus compañeros, intercambiar experiencias, construir conocimiento, practicar el idioma y fortalecer la habilidad oral; dado que hablar espontáneamente en contextos cotidianos se logra si las experiencias son significativas, útiles, continuas y cooperativas (Smith, 1994); planteamiento que mantiene coherencia con el de Bygate (1987) quien resalta la importancia de los momentos y las interacciones para ejercitar la lengua y tomar decisiones sobre el qué, cómo y cuándo comunicar, generando la autonomía del emisor.

Igualmente, esta investigación adquiere un alcance social, beneficia a la comunidad educativa del Colegio Villa Rica IED. Por una parte, a la docente puesto que la motiva a estar en constante formación, investigar, reflexionar sobre su propia práctica, generar saber pedagógico al contrastar las experiencias de aula con los referentes teóricos, replantear la manera de enseñar el idioma inglés, planear las sesiones de clase con unos componentes definidos, metodologías y estrategias adecuadas a las exigencias del contexto, evaluar con una perspectiva formativa y para el aprendizaje como lo propone López (2014), fortalecer en el escolar los tipos de pensamiento, habilidades comunicativas, principalmente la oralidad, contribuir a la mejora del nivel académico y optimizar los resultados en pruebas internas y externas como el TOEFL ITP (Test of English as a Foreign Language)¹.

De acuerdo con Ritchhart et al. (2014) esta propuesta es relevante porque se centra en hacer visible el pensamiento de los estudiantes y sus comprensiones, promueve la cultura del pensamiento al adecuar los espacios de la clase y brindar el tiempo suficiente para planear los escritos, diálogos, intervenciones y presentaciones orales, propicia la conversación entre los sujetos inmersos en el aula y emplea las rutinas de pensamiento como estrategia que favorece los tipos de pensamiento y aprendizajes.

Por otra parte, a los educandos porque aprenden la lengua extranjera de una manera lúdica, tienen un rol activo en clase, reflexionan, reconocen sus debilidades, participan en su proceso de aprendizaje, practican la lengua extranjera en el aula de forma natural, hacen preguntas, desarrollan procesos de pensamiento, fortalecen la competencia comunicativa y social. Estos conocimientos adquiridos y destrezas les permiten mayores oportunidades para

¹ Examen para presentar en el 2018 según convenio de la SED.

iniciar sus estudios de educación superior y/o aspirar a una oferta laboral, posibilitándoles mejorar su calidad de vida (MEN, 2006).

Además, el trabajo en grupos pequeños fomenta la participación, diálogo, tolerancia, escucha con comprensión, respeto por los diferentes puntos de vista, acuerdos en consenso, soluciones en conjunto, creatividad, comunicación, colaboración; habilidades, entre otras, que necesitan los jóvenes en el estudio, trabajo y vida personal (López, 2014, Rodríguez & Correa, 2010).

También, favorece el proceso educativo, ya que permite hacer modificaciones pertinentes al plan curricular de la asignatura asociadas con los temas generales, enfoque, metodología, estrategias de enseñanza y evaluación formativa para el aprendizaje con base en las normas educativas vigentes y necesidades del contexto áulico, generar ambientes de aprendizaje para promover la oralidad a partir de entornos cercanos a los escolares e implementar a futuro los ajustes en la educación básica primaria y secundaria logrando consolidar el conocimiento en la lengua extranjera.

Al mismo tiempo, el desarrollo de este proyecto permite conformar comunidades de aprendizaje entre pares docentes, construir saberes, compartir experiencias e intercambiar estrategias para mejorar la calidad de la educación brindada en la institución educativa, reconocer la necesidad de cambio, transformar la manera de pensar y actuar para comprender que enseñar es una responsabilidad del grupo de educadores.

De igual manera, resulta pertinente la investigación desde las políticas educativas al promover la enseñanza y el aprendizaje desde el enfoque comunicativo. En primera instancia, los lineamientos curriculares para idiomas extranjeros (MEN, 1999) precisan la interacción como

fundamental al aprender una lengua extranjera; el estudiante necesita de otro individuo, alguien a quien escuchar, entender, ser escuchado y comprendido; una persona que le ayude a encontrar los errores y buscar la solución a los inconvenientes presentados al hablar en inglés.

Desde, los Estándares Básicos de competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (MEN, 2006) y el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCE) se propone que

[...] los estudiantes de Undécimo Grado alcancen un nivel intermedio de competencia en inglés (Nivel B1, según el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación), que les permita comunicarse en el idioma, apropiarse de conocimientos y utilizarlos efectivamente en situaciones reales de comunicación. (MEN, 2006, p. 3)

En los Derechos Básicos de Aprendizaje: Inglés (MEN, 2016), se establecen los parámetros para fortalecer la enseñanza y el proyecto Bogotá Bilingüe 2025, mediante el desarrollo de la competencia comunicativa, así los educandos logran “comunicarse, interactuar y compartir conocimiento, de manera que puedan potencializar sus capacidades humanas y profesionales” (p. 4). En otras palabras, el método de enseñanza comunicativo favorece la aplicación de la lengua extranjera en variedad de circunstancias, construir comprensiones, lograr un nivel pre – intermedio frente al uso del idioma inglés y desarrollar habilidades para la vida.

En ese orden de ideas, se describe el impacto de la investigación en términos de los avances en las clases de Fortalecimiento en humanidades y lenguas inglés en el ciclo cinco y el alcance de un nivel pre-intermedio del idioma, A2 - B1, al finalizar el grado once tal como lo

propone el MEN según el MCE (2006); de esta forma contribuir a posicionar el colegio en un mejor nivel académico dentro de la zona.

Por último, este trabajo investigativo motiva a la profesional de la educación a reflexionar crítica y permanentemente, hacer transformaciones en la práctica pedagógica, estar en constante búsqueda de alternativas para hacer enseñable y comprensible el saber propio de la disciplina a los educandos (Chevallard, 1989), avanzar en el rol de investigadora en el aula, desarrollar procesos dialógicos con diferentes referentes teóricos para enriquecer la praxis y tomar las mejores determinaciones al momento de planear la clase y ejecutarla, responder a las exigencias de las políticas educativas nacionales, institucionales y escolares para beneficiar el aprendizaje y fortalecer la oralidad.

1.3. Pregunta de investigación

¿Cómo la transformación en la práctica pedagógica fortalece la habilidad oral en inglés en los estudiantes de educación media del colegio Villa Rica IED?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general.

Analizar cómo la transformación en la práctica pedagógica fortalece la habilidad oral en inglés en los estudiantes de educación media.

1.4.2. Objetivos específicos.

Identificar los aspectos de la práctica pedagógica que influyen en el fortalecimiento de la habilidad oral en inglés en los estudiantes de educación media.

Evaluar la habilidad oral en inglés en los estudiantes de educación media.

Determinar las acciones de la práctica pedagógica que favorecen la visibilización del pensamiento en inglés de los estudiantes de educación media.

Capítulo II. Referentes teóricos

2.1. Estado del arte

A esta investigación le anteceden una serie de tesis y artículos internacionales, nacionales y locales relacionados con la práctica pedagógica y proceso de enseñanza y aprendizaje de la habilidad oral en inglés; los cuales aportan información relevante a considerar en la elaboración de este proyecto.

2.1.1. Nivel internacional.

Se encuentra el artículo de Timmer y Mosquera (2017) sobre la oralidad en inglés en primaria, el cual resalta la importancia de enseñar a hablar a los escolares desde la infancia y no enfocarse únicamente en aspectos gramaticales, hace énfasis en la enseñanza de la lengua extranjera como medio de comunicación, aprendizaje de nuevas palabras y su uso, práctica del lenguaje oral en ambientes de confianza, apreciación de las intervenciones y desarrollo de actividades lúdicas como juegos de mesa, dramatizaciones, canciones y cuentos para fortalecer esta habilidad comunicativa.

Salas (2016) realiza una investigación en Costa Rica acerca del aprendizaje colaborativo como estrategia que beneficia el proceso de enseñanza y aprendizaje de la habilidad comunicativa oral en inglés en un curso de docencia universitaria y expone que las técnicas del rompecabezas, lluvia de ideas y debate ayudan a los aprendices a consolidar habilidades comunicativas y sociales; dado que en la interacción se promueve el uso del idioma inglés para comunicarse y relacionarse con otros, se posibilita la expresión de puntos de vista frente a temas específicos, se fomenta el respeto por las opiniones y negociación de significados en el diálogo.

Asimismo, se localiza el escrito de Padilla y Espinoza (2015) sobre la praxis del profesor de inglés. Los autores analizan el conocimiento pedagógico, formación académica y acciones realizadas de cuatro docentes que enseñan inglés en secundaria en colegios públicos de Aguascalientes, México. El reporte muestra cómo las educadoras con actualización profesional, vocación, motivación, experiencia y conocimiento sobre el ambiente áulico favorece las determinaciones sobre el enfoque de enseñanza, contenidos, metodologías y procesos de evaluación para desarrollar la clase; la variedad de estrategias interactivas e innovación en el aula contribuyen significativamente al aprendizaje del idioma extranjero.

Por otra parte, Díaz (2011) en su escrito describe cómo el manejo de las estrategias de comunicación empleadas por los estudiantes de colegios públicos, semi-públicos y privados en Chile, mejora la oralidad. Esta investigación muestra la adaptación del Inventario de Estrategias de Comunicación Oral (OCSI) empleada en un estudio realizado en Japón por Nakatani (2006) en la enseñanza y aprendizaje de esta habilidad; el resultado muestra que la interacción permite el uso de la estrategia de negociación del significado, la cual ayuda a los educandos a comunicarse, comprender el mensaje, participar activamente, trabajar de manera cooperativa y relacionarse con otros.

En la misma línea, Pattanpichet (2011) hace un reporte sobre la colaboración entre pares para promover la oralidad en los estudiantes que asisten a un curso de inglés en la universidad de Bangkok, Tailandia. El estudio se basa en el análisis de resultados de un pre-test, luego se implementan técnicas que requieren trabajar en equipo e intercambiar ideas como la resolución de problemas, completar tareas y creación de productos. Al finalizar la investigación se aplica un post-test y se evalúa la habilidad oral a través de una rúbrica con criterios asociados con la

comunicación, vocabulario/expresiones, gramática, pronunciación y contenido; evidenciando avances significativos en la oralidad.

De igual manera, el informe investigativo de Marante, Candelaria, Gener y Barrizonte (2006) sobre la oralidad en inglés en estudiantes de enfermería y medicina en Cuba, destaca que en la enseñanza es fundamental la planeación consciente de clase y es un reto la indagación sobre las actividades pertinentes que estimulen el desarrollo de las habilidades. Asimismo, resalta la importancia de disminuir las intervenciones del educador, aumentar las de los escolares mediante variedad de técnicas como lluvia de ideas, predicciones y narraciones a partir de imágenes o situaciones para propiciar el uso del lenguaje oral y fortalecer esta habilidad comunicativa con el tiempo.

2.1.2. Nivel nacional.

De entrada, el estudio realizado por el British Council (2015) muestra bajos niveles de competencia en el idioma inglés en Colombia, especialmente en la habilidad de hablar, expresa que la mayoría de los educandos al finalizar sus estudios de bachillerato alcanzan un nivel entre A- y A1, de acuerdo con las categorías propuestas por el MCE (MEN, 2006), debido a la falta de conocimiento disciplinar del profesor, estrategias apropiadas en el aula y práctica del idioma en el contexto escolar, entre otras causas.

La tesis de maestría en educación de Díaz, D. (2014) sobre las dificultades al aprender el inglés como lengua extranjera en la universidad ICESI de Cali, presenta que la ansiedad, desmotivación y falta de estrategias de aprendizaje son factores que impiden a los estudiantes la comprensión de la lengua extranjera y el desarrollo de habilidades comunicativas. La autora

propone implementar programas de apoyo en la universidad que favorezcan los aprendizajes de los estudiantes con dificultades.

También, se encuentra la tesis de Díaz, J. (2014) sobre la implementación de estrategias sociales para mejorar la oralidad en inglés. En el reporte investigativo se destaca la interacción entre docente-estudiantes y estudiante-estudiante, organización de actividades sobre temas cotidianos y creación de oportunidades para usar estrategias relacionadas con el parafraseo, repetición de ideas, explicación, negociación de significados, cooperación como elementos que contribuyen al fortalecimiento de la comunicación oral y relaciones interpersonales.

Rubiano (2013) en su tesis expone que el juego de roles permite mejorar la habilidad oral en inglés en un colegio de la ciudad de Bolívar. La estrategia basada en el enfoque comunicativo estimula la creatividad, el uso del lenguaje oral en las representaciones de la cotidianidad, desarrolla habilidades sociales, promueve la escucha activa, respeto, cooperación en parejas o grupos y fortalece aspectos de la lengua extranjera como la expresión escrita, pronunciación y fluidez verbal haciendo que se mejore la oralidad en los educandos.

En el artículo de Cárdenas, González y Álvarez (2010) sobre los profesionales de la enseñanza del inglés en Colombia, se expresa que la acción de educar implica estar en constante formación, investigación y reflexión práctica - teórica para adecuar los procesos de enseñanza a las particularidades del entorno en el cual se labora, enriquecer saberes, desarrollar destrezas, hacer transformaciones, construir saber pedagógico, comprender la enseñanza y convertirse en un pedagogo.

Asimismo, Cárdenas (2004) en su artículo presenta el estudio realizado acerca de los efectos de los Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPPD) de la Universidad

Nacional de Colombia sobre la lengua inglesa, metodologías e investigación acción en los docentes asistentes a los programas, destaca que la investigación y reflexión teórico-práctica sobre las vivencias del contexto particular donde se enseña posibilitan lograr comprensiones sobre el rol del educador, promover transformaciones en la planeación, actuaciones y proceso de evaluación, desarrollar habilidades, tomar decisiones pedagógicas con base en teorías y formarse como profesional de la educación empoderándose de la pedagogía.

2.1.3. Nivel local.

Vaca y Gómez (2017) hacen un informe investigativo acerca del Aprendizaje Basado en Proyectos, el cual se enfoca en la enseñanza de tópicos a partir de los intereses de los escolares, desarrollo de proyectos, estimulación de la curiosidad del escolar, uso de nuevas palabras, comunicación oral, aceptación de los errores como parte del proceso de aprendizaje y se enfatiza en la comunicación del mensaje más que a la precisión de las estructuras de lengua extranjera al hablar.

El trabajo de Vergara y Perdomo (2017) sobre el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés en estudiantes de filología e idiomas de la Universidad Nacional de Colombia, muestra que cada integrante del grupo colaborativo asume un rol específico, supervisor lingüístico, facilitador, sintetizador conceptual o relator metacognitivo, lo cual favorece la interacción, cognición distribuida y desarrollo de las competencias comunicativas; cada estudiante desde sus capacidades contribuye al logro de la tarea asignada y construcción de conocimiento.

Ramírez (2015) presenta la investigación sobre estrategias lúdicas para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en primaria. La profesora en este proceso reconoce los intereses de

los educandos, reflexiona sobre el quehacer en el aula, replantea la práctica de enseñanza, crea el propio material de trabajo y ambienta el aula para que los escolares practiquen el conocimiento visto con sus compañeros y se ayuden mutuamente; la autora enfatiza en la importancia de provocar la interacción desde la niñez y estimular la creatividad a través de la lúdica, juegos de roles y didácticos, títeres, canciones, poemas y manualidades para desarrollar las habilidades comunicativas.

Igualmente, los estudios de Suarez, Mena y Chaparro (2015) y los de Urrutia y Vega (2010) exponen la importancia de desarrollar la competencia oral en la lengua extranjera en los colegios distritales colombianos. Estos trabajos tienen aspectos en común y señalan que la inseguridad, escasez de vocabulario y falta del uso efectivo del idioma dentro de las aulas de clase son factores que obstaculizan el habla en público. Por lo tanto, proponen al educador implementar diferentes actividades que favorezcan la interacción como el juego de roles, ejercicios para completar espacios en parejas, preguntas y respuestas, narraciones, conversaciones, entre otros, para promover el uso del lenguaje oral de manera natural y contribuir al fortalecimiento de la habilidad oral.

El escrito de Prieto (2007) acerca del aprendizaje cooperativo para promover la oralidad en inglés expone la importancia del trabajo en grupo, responsabilidad de cada miembro de la comunidad para compartir conocimiento, construir saberes en el idioma extranjero y desarrollar la habilidad oral; destaca que esta habilidad comunicativa se fortalece sólo con la experiencia y enfatiza en las técnicas de rompecabezas, pensar-juntarse-compartir, lluvia de ideas y equipos numerados como medios que impulsan la comunicación natural y comprensión del idioma inglés.

Los diferentes reportes investigativos consultados posibilitan identificar que enseñar y fortalecer la habilidad oral en inglés en los educandos no es una labor fácil e implica investigación y reflexión permanente. Es fundamental definir la intención pedagógica, planear la enseñanza con base en las características de los escolares, emplear metodologías, estrategias, técnicas adecuadas y hacer retroalimentaciones oportunas con la finalidad de favorecer ambientes de confianza y para el aprendizaje.

2.2. Marco conceptual

2.2.1. Enseñanza.

La enseñanza exige al profesor una constante formación académica asociada con el conocimiento disciplinar y pedagógico para efectuar de manera eficaz su profesión, en este sentido, se requiere precisar perspectivas que fundamenten la labor docente en el aula.

De acuerdo con Feldman (2010) la enseñanza es un proceso en el cual una o varias personas comparten un conocimiento específico con otro/s sujeto/s, acorde con Chevallard (1989) implica realizar una transposición didáctica, el maestro con el saber pedagógico hace las adaptaciones pertinentes al conocimiento erudito para hacerlo enseñable y entendible a los educandos. Desde el punto de vista de Latorre (2005) es “un proceso de investigación y a la persona docente como investigadora de su práctica profesional, en el marco de las bases teórico-metodológicas [...], con el fin de conseguir mejorar la calidad de educación” (p.9).

Estas consideraciones permiten definir la enseñanza en este trabajo como proceso ordenado e intencional en donde interactúan el docente, estudiantes y el saber, el cual es objeto de conocimiento; y como proceso de investigación que posibilita ajustar el saber disciplinar a los requerimientos del contexto áulico, seleccionar los modelos apropiados para compartirlo y

orientar la acción pedagógica hacia la vivencia de experiencias significativas, construcción de saberes con los escolares y comprensiones.

Por ende, el “saber” y el “saber hacer” (Feldman, 2010, p.18) corresponden al educador; tener el conocimiento sabio es fundamental, sin embargo, no es suficiente, se requiere del pedagógico para enseñar el idioma inglés, tipos de pensamiento y habilidades comunicativas. Alcanzar este objetivo demanda a la profesora desarrollar competencias y articular el saber con las características de los estudiantes y exigencias de la sociedad actual (Arias, 2002); además, precisar los propósitos pedagógicos en las planeaciones de las sesiones, seleccionar temáticas de interés, interactuar con los escolares, evaluar sus progresos, favorecer ambientes de aprendizaje y crear oportunidades en el aula con la finalidad de promover interacciones entre los educandos, producciones orales, escritas, muestras artísticas y hacer visible las ideas.

Estas diferentes formas de expresión del pensamiento ayudan a entender de qué manera los escolares comprenden y qué confusiones presentan, por consiguiente, redireccionar la enseñanza, dado que el educador es la persona responsable de enseñar para comprender (Perkins, s.f., & Ritchhart et al., 2014).

En definitiva, la enseñanza dinámica y flexible requiere de la observación y reflexión crítica en torno a la praxis personal, comprensiones profundas sobre el rol de ser maestra, identificación de los aspectos que demandan cambio y transformación de la práctica; como expresa Latorre (2005) una enseñanza reflexiva conlleva a una práctica pedagógica consciente.

2.2.1.1. Enfoque comunicativo.

El propósito de la enseñanza del idioma inglés bajo los principios del enfoque comunicativo es que el estudiante identifique la función oral de la lengua extranjera mediante la interacción, práctica y cooperación entre los sujetos que participan en la comunicación.

La actual preocupación radica en que el educando memoriza ciertas expresiones o información para una situación específica, pero en el momento de vivir otro tipo de circunstancias no logra usar lo aprendido, pese a que el estudiante tiene un conocimiento de estructuras gramaticales y maneja cierto vocabulario desconoce el saber pragmático de la lengua, por lo cual se hallan razones para encauzar esta investigación en la enseñanza basada en el enfoque comunicativo.

Conforme a Harmer (1998) este enfoque se centra en el uso de la lengua más no en aspectos gramaticales y propone simular situaciones comunicativas orales en el aula en las cuales el aprendiz tome determinaciones frente al qué decir y cómo hacerlo. Para Canale y Swain (1980), citados por Brown y Lee (2015), es necesario enseñar los componentes de la competencia comunicativa, no obstante, es primordial dar relevancia a la comunicación de las ideas.

De acuerdo con Larsen-Freeman (2000) la enseñanza bajo el enfoque comunicativo prioriza la utilización de periódicos, revistas, radio, televisión, videos, libros, etc; material original que facilita la comprensión de la lengua pragmática e impulsa el empleo del idioma inglés como medio de comunicación, interacción, cooperación entre educandos y docente, asimismo, admite los errores puesto que hacen parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, enseñar la oralidad en el aula de clase supone generar espacios en los cuales los educados interactúen, practiquen el lenguaje oral y ejerciten las funciones comunicativas; determinen el qué, cómo, cuándo y a quién hablar como lo propone Álvarez (2013). Según Bygate (1987) esta habilidad comunicativa se desarrolla al emplear los conocimientos de la lengua en conversaciones.

Por ello, es importante enseñar el componente estratégico que posibilita “las interrelaciones entre el conocimiento del mundo, el conocimiento del lenguaje, los mecanismos psicofisiológicos y el contexto de la situación para la toma de decisiones sobre el uso del lenguaje comunicativo” (MEN, 1999, p.26).

Esto pone de manifiesto que la enseñanza de esta habilidad como medio de comunicación no es una labor simple, es un desafío que requiere del diseño de variedad de técnicas para fomentar la interactividad entre los actores del aula, la práctica del lenguaje oral en diversas circunstancias, el uso de estrategias verbales/ no verbales que faciliten la comprensión del pensamiento al interlocutor y el diálogo con naturalidad, igualmente, la escucha con atención, retroalimentación pertinente y respetuosa a las intervenciones orales de los estudiantes son fundamentales, puesto que les brinda confianza y seguridad en el momento de hablar en la lengua extranjera.

2.2.1.2. Práctica pedagógica.

La profesionalización docente demanda a la maestra de inglés vincular la praxis con la teoría, hacer un proceso crítico reflexivo sobre su quehacer en el aula y saber disciplinar para compartirlo de manera eficaz con los educandos, de este modo, generar conocimiento

pedagógico, modificar la forma de enseñar, definir deliberadamente los objetivos pedagógicos y ofrecer calidad en la educación.

Es evidente que la práctica de enseñanza reflexiva constante permite llegar a una práctica pedagógica (PP) consciente e iniciar un proceso de resignificación de la profesión, comprensión de la enseñanza y construcción de saberes a partir de teorías que apoyan las decisiones y actuaciones del educador, tal y como lo plantean diferentes autores.

Por un lado, Fandiño y Bermúdez (2015) explican que la PP es “un proceso sobre el cual el docente reflexiona tanto de forma individual como colectiva para convertirlo en una noción metodológica y discursiva que le permite configurarse en el ámbito profesional” (p.31). Por otro, Díaz (2006) la enuncia como un proceso de reconstrucción de las acciones del aula y reflexión sobre los diferentes elementos inmersos en el proceso de enseñanza - aprendizaje y currículo.

De igual forma, Cano y Ramos (2016) consideran que la práctica pedagógica es “el escenario donde el maestro dispone de [...] su saber disciplinar; desde lo pedagógico, lo referente a la reflexión continua que haga acerca de las fortalezas y debilidades implícitas en su quehacer” (p.10). Díaz (1990) la determina como “la búsqueda de alternativas pedagógicas y modalidades investigativas que relievan la participación, la interpretación y la inclusión de los sujetos colectivos escolares a los procesos educativos de la escuela” (p.14).

Para Restrepo, Puerta, Valencia, Perdomo, Moreno et al. (2004) la PP es un proceso de deconstrucción, evaluación, introspección y reconstrucción de la práctica en donde el docente analiza, interpreta y caracteriza alternativas significativas en su quehacer pedagógico, reflexiona sobre sus prácticas educativas, las critica y las convierte en praxis pedagógica susceptible de continuo mejoramiento, logrando, de paso, cambio de actitud del maestro y

disposición positiva hacia la transformación permanente de la calidad de la educación.

(p.18)

Estos postulados tienen una estrecha relación con lo propuesto por Perrenoud (2011) quien refiere la práctica pedagógica como el análisis reflexivo que hace el maestro sobre la praxis, formas de enseñanza, determinaciones, manera de relacionarse, comunicarse y reaccionar en clase; dichas introspecciones críticas conducen a comprender el quehacer en el aula, cambiar la forma de pensar, hacer transformaciones en la enseñanza y ser un profesional de la educación.

Con los diferentes planteamientos presentados se determina para esta investigación que la PP es la reflexión crítica y permanente sobre lo que se realiza en la práctica diaria, la planeación de las sesiones, decisiones frente a la enseñanza del idioma inglés, metodologías y estrategias para desarrollar tipos de pensamiento, fortalecer habilidades comunicativas, particularmente la oralidad, actuaciones en el aula y evaluación para el aprendizaje, con la finalidad de comprender lo que sucede en el aula, los aspectos que favorecen o limitan el aprendizaje de la LE, hacer modificaciones en la praxis con fundamentos conceptuales y proporcionar una enseñanza de calidad.

De este modo, se hace un proceso metacognitivo que conlleva a la autorregulación y aprendizaje sobre la enseñanza, se reconocen los elementos obstaculizadores del aprendizaje, se realizan constantes variaciones para cumplir con los objetivos, se comprende la pertinencia del quehacer pedagógico, dado que el contexto de aula es dinámico y se logra mayor nivel de conciencia acerca del rol como maestra.

2.2.1.3. Planeación.

Cabe anticipar que, la planeación de clase es indispensable en el proceso de enseñanza, en este instrumento se estructuran los objetivos pedagógicos, se describe el qué, cómo y para qué enseñar, se especifica el orden de las actividades que favorecen la presentación del tema, práctica, aplicación y comprensión del saber en variedad de circunstancias, así como la valoración continua de los progresos de los educandos.

Cols (2001) argumenta que la programación de clase es una herramienta en la cual se hace “concreción a las intenciones pedagógicas que el curriculum prescripto plantea, adecuarla a la particularidad de las escuelas y situaciones docentes y ofrecer un marco institucional visible que organice el trabajo escolar y posibilite su supervisión” (p.2), y Feldman (2010) la considera como el medio en el cual se relaciona el plan de estudios, contexto de aula y enseñanza.

Así las cosas, la planeación se configura en un mecanismo que articula el saber disciplinar con el saber pedagógico, es decir, el conocimiento de la lengua extranjera con la enseñanza adecuada. Para enlazar ambos saberes es conveniente conocer la finalidad de los diferentes componentes de la planeación, organizar el pensamiento y plasmar de manera explícita el propósito de la enseñanza.

De acuerdo con Feldman (2010) y Cols (2001) toda planificación de clase debe tener componentes asociados con objetivo, contenido, actividad-técnica-estrategia y evaluación. El primero, se relaciona con la intención de lo que el estudiante puede hacer con el conocimiento enseñado. El segundo, se refiere a lo que se quiere enseñar, según Feldman (2010) es el “conjunto de informaciones, conceptos, teorías, metodologías, procedimientos, técnicas o habilidades, competencias, prácticas complejas, actitudes o disposiciones” (p. 50). El tercero, se

enfatisa en los recursos, actividades, técnicas, estrategias, metodologías que se emplean en el aula para acercar el conocimiento al estudiante, lograr los objetivos, comprensiones y el uso de ese saber en diferentes contextos. El último, se enlaza con un proceso de valoración permanente para reconocer debilidades y/o aprendizajes de los escolares.

Camilloni y Nespereira (s.f.) plantean adicionalmente la reflexión como una fase clave dentro de la planeación de clase y proponen que los docentes realicemos un análisis crítico sobre los acontecimientos del aula y estemos pendientes “a las señales de dificultad que recibimos de los alumnos, que a veces nos demuestran que hemos calculado mal los tiempos” (p.11). Así, se facilita la evaluación de los aciertos e inconvenientes surgidos en el proceso de enseñanza, se reflexiona sobre ellos y se integran cambios de ser necesario en las nuevas planificaciones e intervenciones de clase.

También, Castaño (2014) manifiesta que las políticas educativas colombianas son un componente importante en la planeación, puesto que proporciona al profesor un conocimiento sólido sobre los contenidos, temáticas y habilidades elementales a enseñar en determinado grado y lo orienta a “reconocerse desde un modelo de enseñanza y desde una teoría sobre la manera cómo se desarrolla el proceso de enseñanza - aprendizaje” (p.35).

Al revisar estos principios, se toma la decisión de planear unidades didácticas ([ver anexo 8](#)) a partir de los componentes propuestos por Cols (2001), Feldman (2010), Castaño (2014), Camilloni y Nespereira (s.f.), conectar las exigencias de los educandos y sus intereses con los contenidos del plan de estudios y políticas educativas nacionales vigentes, precisar la intencionalidad pedagógica y estructurarla en cuatro etapas.

La primera es la exploración de los saberes previos de los escolares y motivación hacia la temática. La segunda es el inicio, momento en el cual se introduce el tópico a enseñar. La tercera es el desarrollo, aquí se articulan las actividades con técnicas y estrategias, se precisan diversas oportunidades para que los estudiantes practiquen el conocimiento y logren aprender. La última es el cierre, fase en la cual se aplica el saber en situaciones concretas. Para Cols (2001) este sistema detallado ayuda a ejecutar una práctica que:

apunta a organizar un conjunto de propósitos y contenidos en estructuras en base a algún criterio temático, problema o experiencia. Desde el punto de vista del manejo del tiempo, la unidad didáctica constituye una instancia de menor alcance que el plan mensual y define una propuesta para un conjunto variable de clases. (p.13)

En este sentido, se confirma que la planificación de clase es una herramienta poderosa que orienta el proceso de enseñanza hacia el desarrollo de habilidades acordes con los requerimientos del contexto áulico, colegio, políticas educativas y sociedad actual.

2.2.1.4. Evaluación.

Los docentes en las últimas décadas han empleado la evaluación de diferentes maneras, como medio para controlar la disciplina en el aula o verificar los aprendizajes de los educandos, sin embargo, esta percepción ha cambiado. Acorde con Álvarez (2011) y López (2014) la evaluación es una herramienta para aprender, perspectiva que destituye la evaluación tradicional del aprendizaje y construye un concepto de carácter formativo.

A pesar de las políticas institucionales sobre las notas cuantitativas como representaciones de los aprendizajes, el maestro toma la determinación del qué, cómo y para qué evaluar, es quien tiene la responsabilidad de valorar el proceso de aprendizaje del escolar, su

progreso, ayudarlo a superar las dificultades y garantizar comprensiones; por ello la evaluación no puede ser en un momento final sino es una acción de acompañamiento permanente.

López (2014) presenta variedad de estrategias que permiten evaluar según la intencionalidad pedagógica, entre ellas están la evaluación diagnóstica, subjetiva, objetiva, directa, indirecta, formativa, sumativa, con preguntas de selección múltiple y abiertas, guías de calificación como listas de verificación, matriz holística y analítica; no obstante, el autor hace énfasis en la formativa.

Este tipo de evaluación es “un proceso continuo de recolección de información sobre las fortalezas y limitaciones de los estudiantes, usada por el profesor para planear sus cursos y para retroalimentar a los estudiantes” (López, 2014, p.54). Esta nueva visión amplía el conocimiento de la educadora y le posibilita evaluar críticamente el proceso de enseñanza y aprendizaje, recopilar datos relevantes acerca de la manera en que el escolar aprende a través de la observación, interacción, autoevaluación y coevaluación, posteriormente hacer los ajustes convenientes en la enseñanza.

Según Álvarez (2011) los profesores “evaluamos para conocer cuando corregimos constructiva y solidariamente con quien aprende, no para confirmar ignorancias, descalificar olvidos, penalizar aprendizajes no adquiridos” (p.77). La evaluación de carácter formativa implica respeto por las intervenciones y equivocaciones de los educandos porque están en constante aprendizaje y exigen orientación para alcanzar los logros. De igual manera, compromiso dado que la evaluación permanente significa hacer retroalimentaciones puntuales y oportunas.

Desde los lineamientos curriculares para lenguas extranjeras (MEN, 1999) se explica la diferencia entre valorar y evaluar. Traill (1995), citada por el MEN (1999), define valorar como el “observar y recolectar información de diversas maneras y en variedad de contextos, para indicar el avance de los estudiantes en los logros previstos” (p.39) y evaluar “hacer estimaciones sobre la efectividad y pertinencia de la enseñanza para el aprendizaje, sobre la base de la información recolectada durante el proceso de valoración” (p.42).

En virtud de ello, se puede comprender que la valoración continua y evaluación formativa para el aprendizaje tienen la misma finalidad, recoger información en diferentes situaciones que confirmen de qué modo los escolares aprenden y evaluar constructivamente la enseñanza, logrando aprender a enseñar.

Ahora bien, evaluar la oralidad no es fácil debido a que variedad de elementos están inmersos. Acorde con Brown (2004) esta habilidad interactiva requiere de la comprensión auditiva para realizar la producción oral, asimismo, el autor expresa que el progreso de la oralidad en inglés se puede determinar mediante una lista de chequeo, matriz holística o analítica con criterios específicos asociados con micro y macro habilidades.

Dentro de las micro habilidades se resalta la producción de fonemas, palabras, frases, ideas, entonación adecuada, lenguaje acorde con la situación comunicativa, fluidez, autocorrección, estructuras gramaticales y expresión espontánea. En las macro habilidades se destaca el uso de la lengua según las circunstancias, intención comunicativa, normas dentro de la conversación, lenguaje no verbal, estrategias de comunicación que ayudan al destinatario a comprender el mensaje, participar y emitir una respuesta (Brown, 2004).

A partir de lo referido y las necesidades de los estudiantes reconocidas al momento de hablar en la lengua extranjera se crea una matriz analítica ([ver anexo 9](#)) con un lenguaje sencillo de comprender y niveles de desempeños asociados con la calidad de la presentación, uso de estrategias para comunicar (facilitar y compensar la producción oral - negociar los significados en la interacción), claridad de la información, vocabulario, pronunciación y uso de las normas gramaticales con el objetivo de fomentar la autoevaluación, coevaluación e identificación de las dificultades y avances en la oralidad.

Teniendo en cuenta que la autoevaluación posibilita “empoderar a los estudiantes para que ellos asuman la responsabilidad de monitorear su proceso de aprendizaje” (López, 2014, p.78) y coevaluación permite “fomentar la autonomía y el uso de competencias complejas de pensamiento que pueden mejorar la calidad del aprendizaje” (López, 2014, p.78); en este sentido dar un rol activo a los estudiantes en su proceso de evaluación para el aprendizaje.

2.2.2. Aprendizaje.

El aprendizaje es un proceso dinámico que ocurre a lo largo de la vida mediante la interacción con otros individuos, intercambio de saberes, exploración y reflexión. El saber adquirido y habilidades desarrolladas durante múltiples experiencias favorecen la resolución de diferentes situaciones personales, académicas o laborales.

Acorde con Pérez (2000) el aprendizaje es “la reconstrucción del conocimiento en el aula no requiere solamente la aproximación de conceptos [...], sino la incorporación del alumno a un proceso imprevisible de descubrimiento y experimentación de informaciones, ideas, conductas y valores” (pp.15-16).

Desde el punto de vista de Camilloni y Nespereira (s.f.) este proceso “vuelve sobre los mismos temas, conceptos, ideas y valores una y otra vez. El aprendizaje nunca se puede considerar terminado sin posibilidades de enriquecimientos futuros, sin posibilidad de transformaciones posteriores” (p14). Según Ritchhart et al. (2014) aprender “implica conectar nuevas ideas con el propio pensamiento” (p.91).

Para Camilloni y Nespereira (s.f.) el aprendizaje que se pretende alcanzar guarda conexión con la forma de enseñar. El guiado se enfatiza en la imitación y desarrollo de actividades estructuradas; por descubrimiento se enfoca en la demostración y resolución de problemas; el mecánico se centra en la aplicación del conocimiento sólo en determinados momentos sin alcanzar comprensiones; y el significativo se destaca por la conexión de saberes, se origina cuando el nuevo saber “se incorpora a una estructura de conocimiento estableciendo muchas relaciones con los otros componentes de la estructura. Esto permite que la estructura cognitiva pueda seguir creciendo, sirva de base para nuevos aprendizajes” (Camilloni y Nespereira, s.f., p.18).

Con estos referentes se determina que los aprendizajes son el resultado de una enseñanza planeada, el saber disciplinar, pedagógico y áulico son esenciales en el momento de tomar decisiones acerca de las experiencias propicias que posibilitan al escolar indagar, descubrir, construir explicaciones y flexibilizar el pensamiento.

2.2.2.1. Habilidad oral.

Al hacer un recorrido por la literatura se encuentran varias definiciones sobre la habilidad oral. De entrada, Rodríguez y Correa (2010) la refieren como “la palabra, la voz hablada, el pensamiento expreso en sonidos que constituyen un significado” (p.32). Rodríguez (1995)

concibe que el “hablar no es pronunciar palabras sino recrearlas en la construcción de textos que se organizan en relación con las distintas intencionalidades de los hablantes, las variadas exigencias de las situaciones de comunicación” (p.4).

Conforme a Richards (2008) la visión tradicional de la oralidad corresponde a la repetición de palabras, frases o memorización de diálogos. No obstante, esta óptica cambia en el enfoque comunicativo y la expone como la capacidad para enunciar ideas de forma natural y mantener la comunicación mediante la negociación del significado de la información. Burns (2017) considera la oralidad como una habilidad social y compleja que se desarrolla en la interacción, al realizar la transacción del mensaje se enfatiza en la intencionalidad de la información según el contexto comunicativo más que en el uso correcto de las estructuras de la lengua y se negocian los significados.

Según, Brown y Yule (1999) hablar es una habilidad social que se promueve en conversaciones sobre un tema libre y a la vez crea lazos con otros sujetos. Para Álvarez (2013) es “dialogar y conversar; intercambiar ideas, sentimientos e impresiones, ya que hablar es emplear una facultad específicamente humana para conseguir determinados fines: transmitir y pedir información, pedir que se lleve a cabo una acción no lingüística, persuadir o realizar un acto ritual” (p.30).

Desde la perspectiva de Bygate (1987) la oralidad es una habilidad de comunicación que comprende competencias de producción e interacción, el emisor requiere relacionarse con otros, tomar decisiones en un ambiente real y usar estrategias que favorezcan la comunicación del mensaje. De acuerdo con Kaplún (1998) la comunicación es un proceso recíproco, tanto quien habla como quien escucha ejerce un papel activo en el diálogo, las interacciones brindan a los

sujetos la oportunidad de practicar el inglés en doble vía, intercambiar y comprender información.

Por consiguiente, dentro de esta investigación se concibe la oralidad en inglés como la habilidad para comunicar, escuchar y hablar, expresar el pensamiento espontáneamente, emplear el idioma extranjero en diferentes situaciones, mantener conversaciones cortas naturales o planificadas haciendo uso de estrategias, dando prioridad a la comunicación de ideas y no a la precisión de estructuras gramaticales.

2.2.2.2. Fortalecimiento de la habilidad oral.

La profesional de la educación tiene la responsabilidad de seleccionar las técnicas y estrategias adecuadas que articuladas favorezcan la oralidad desde la comprensión de lectura y producción escrita, propiciar espacios en el aula de clase que promuevan la interacción, intercambio de saberes, uso del lenguaje oral en inglés en diferentes ambientes reales de comunicación, funciones del lenguaje oral y comprensión; considerando que esta habilidad se fortalece con la experiencia.

Brown y Yule (1999) proponen diseñar actividades que propicien la enseñanza y aprendizaje de las funciones del lenguaje oral, la *interaccional*, ser amigables al relacionarse con otros y la *transaccional*, intercambiar mensajes con claridad para facilitar la comprensión.

Igualmente, el Department of Education Western Australia (2013) en el libro *Speaking and listening resource book*, expone las siete funciones del lenguaje oral propuestas por Halliday (1975), las cuales se clasifican según la intención comunicativa. La función *instrumental* expresar necesidades; *personal* manifestar experiencias y sentimientos; *interaccional* establecer relaciones con un grupo, planear y mantener conversaciones, negociar significados con sujetos

conocidos o desconocidos; *reguladora* dirigir los comportamientos y sentimientos de las demás personas; *representativa o informativa* comunicar información, reportar, justificar y describir situaciones, expresar opiniones, dar instrucciones, ayudar y negociar significados; *heurística* indagar sobre el conocimiento, realizar y responder preguntas, hacer conjeturas; *imaginativa* crear nuevos mundos, historias, poemas, textos y usar lenguaje corporal para expresar.

Por su parte, Brown (2004), Brown y Lee (2015) plantean tipos de oralidad acordes con el propósito de las situaciones comunicativas. *La imitativa*: repetir palabras, frases o expresiones para facilitar la comunicación. *La intensiva*: producir oraciones que demuestran el uso apropiado de la gramática, vocabulario, pronunciación, entonación, ritmo. *La receptiva*: saludar, interactuar, hacer intervenciones cortas, realizar comentarios sencillos, preguntar y dar respuestas. *La interactiva*: hacer múltiples y complejas intervenciones al relacionarse. Ésta se subdivide en *transaccional e interpersonal*; la primera es intercambiar información y la segunda desarrollar la habilidad social, mantener buenas relaciones y usar el lenguaje coloquial. *La extensiva*: hacer monólogos, discursos, presentaciones y contar historias espontáneas o planificadas.

A partir de las diferentes funciones del lenguaje oral expuestas y los requerimientos del contexto de aula se seleccionan *la receptiva e interactiva* y se vinculan con técnicas adecuadas para propiciar el uso de la lengua extranjera de forma natural en clase por medio de la participación, realización de preguntas, contestaciones a los interrogantes y comentarios sencillos frente a determinado tópico o situación, igualmente, fomentar la interacción, mejorar las relaciones interpersonales, compartir saberes con los compañeros en general, concertar

significados, sostener diálogos cortos y/o extensos con lenguaje apropiado y fortalecer la habilidad oral.

Tanto Littlewood (1981), citado por Bygate (1987), como Bygate (1987), Klippel (1998), Brown (2004) y Brown y Lee (2015) sugieren desarrollar la habilidad oral a través de diversidad de técnicas que reflejan las funciones de la oralidad y la cooperación entre pares, entre ellas están: la lluvia de ideas, preguntas y respuestas para completar información, conseguir materiales y/o explicaciones, adivinanzas, ejercicios de rompecabezas, solución de problemas, juegos de comunicación para describir y dibujar, construcción de narraciones con imágenes, juegos de roles controlados o libres, simulaciones, diálogos planeados y espontáneos en parejas o grupos, discusiones, opiniones sobre temas de interés, entrevistas, presentaciones orales y exposiciones.

2.2.2.3. Estrategias para comunicar.

Álvarez (2013) propone que en el aula de clase se enseñe al estudiante a comunicarse en el idioma, “mantener conversaciones, debatir, entender lo que escucha, expresar sus propias ideas, sentimientos o fantasías; exponer los conocimientos de manera coherente, persuadir, convencer, hablar a un público amplio” (p.26) y emplear variedad de estrategias como:

- esperar su turno de palabra, pedir la palabra e indicar el final de su turno de palabra;
- escuchar y memorizar lo que dice el otro, repetirlo, reformularlo, resumirlo y comentarlo;
- hablar sobre un tema y proporcionar informaciones de forma organizada;
- ilustrar su discurso con ejemplos pertinentes;
- desarrollar un punto de vista, una argumentación, y respetar el punto de vista de otro reformulando su propósito, así como convencer a otro;

- exponer un suceso, exponer conocimientos;
- explicar a otro un fenómeno, el funcionamiento de un objeto;
- verificar si otro ha comprendido bien lo que se le ha querido decir;
- respetar las reglas de cortesía y saber cuidar la imagen del otro;
- callar cuando procede y comunicar debidamente;
- contar acontecimientos, y también chistes; etc (Álvarez, 2013, p.27).

En el mismo sentido, Brown y Lee (2015) presentan una serie de estrategias que ayudan a comunicarse en la lengua extranjera, por ejemplo: hacer preguntas para clarificar, decir a alguien que repita la información, usar muletillas, llamar la atención del otro con palabras, parafrasear y usar el lenguaje corporal, así facilitar la comprensión del mensaje.

También, Bygate (1987) expone estrategias para comunicar, facilitar la producción oral cuando se aprende un idioma extranjero, sostener diálogos breves en un nivel inicial o conversaciones complejas en un grado avanzado, relacionarse con otros, adquirir fluidez, superar las dificultades presentadas debido a los limitados momentos para planear la intervención oral y fortalecer la habilidad en la interacción. Estas estrategias para comunicar se clasifican según la intencionalidad:

La primera, *estrategias para facilitar la producción oral*: abreviar mensajes, decir oraciones incompletas, usar la misma estructura en oraciones, hacer elipsis, omitir palabras o elementos de la oración, emplear conjunciones, frases simples y expresiones para revelar verbalmente las ideas, utilizar muletillas o pausas prolongadas con el fin de obtener tiempo extra en la organización del pensamiento y búsqueda de palabras adecuadas antes de compartir la información con los demás (Bygate, 1987).

La segunda, *estrategias para compensar los problemas en la producción oral*: repetir las ideas o información de diferentes maneras, controlar la oralidad, decir qué se expresa y cómo se hace, corregir los errores cometidos, volver a decir las palabras o frases con los ajustes necesarios, parafrasear, dar ejemplos; lo anterior permite dar tiempo para hacer comprensible el mensaje (Bygate, 1987).

La última, *estrategias para negociar el significado de la producción oral en la interacción*: parafrasear, emplear lenguaje correcto según el público y la situación, estar pendiente de las señales del receptor que indican incompreensión, interrumpir, agregar información, hacer explicaciones, ejemplificar, utilizar el lenguaje corporal, preguntar y responder a interrogantes para confirmar el entendimiento, cooperar, ayudar al otro individuo a comunicarse, tomar turnos para hablar oportunamente, determinar el qué, cómo y cuándo hablar, iniciar, sostener y cerrar una conversación, y usar el sentido del humor; estas estrategias benefician la comprensión de las ideas con cierta claridad y ayudan a mantener la comunicación (Bygate, 1987).

En el desarrollo de esta investigación se tienen en cuenta las estrategias para comunicar planteadas por Bygate (1987); ya que propician el uso del lenguaje oral, estimulan a los emisores y receptores a estar atentos en la comunicación, dar una respuesta a lo escuchado y sostener el diálogo a través de diferentes maneras favoreciendo la comunicación espontánea y fortaleciendo la oralidad en el idioma extranjero.

2.2.2.4. Aprendizaje cooperativo.

En la cotidianidad del aula resulta fundamental crear ambientes de aprendizaje que posibiliten al educando sentirse con mayor confianza para expresar sus pensamientos y una manera de lograrlo es mediante agrupaciones pequeñas.

De acuerdo con Brown y Lee (2015) el trabajo en grupos de cuatro o seis integrantes promueve la interacción, optimiza el tiempo en clase e incrementa las oportunidades de práctica del lenguaje oral individual. Igualmente, Johnson, Johnson y Holubec (1999) exponen que esta metodología facilita integrar a los educandos con diferentes niveles de lengua, habilidades, características, género, intereses y motivaciones en un solo equipo; la heterogeneidad es la base para su conformación. Los escolares tienen diferentes destrezas, conocimiento y experiencias valiosas con el idioma inglés que hacen desempeñar un papel activo y complementario dentro de un colectivo.

Asimismo, Brown y Lee (2015) y Crandall (1999) señalan que el trabajo cooperativo favorece el aprendizaje de una segunda lengua o extranjera, puesto que en comunidades se interactúa con mayor facilidad, se genera seguridad, se disminuye la ansiedad y se logra el diálogo, con ello, se da el intercambio de información, se toman determinaciones, se llegan a acuerdos, se respeta el punto de vista del otro y se desarrolla tanto la habilidad oral asociada a la capacidad de escuchar y hablar, como la habilidad social. Bygate (1987) propone la cooperación en la interacción como aspecto fundamental para conseguir comunicar un mensaje, negociar significados, sostener y comprender una conversación.

Desde las perspectivas de Johnson et al. (1999) la cooperación es “trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes” (p.5) y señalan cinco características de este tipo de aprendizaje; la

interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción personal, integración social y evaluación grupal.

La *interdependencia positiva*: son las acciones y actitudes individuales para alcanzar metas en conjunto, “los miembros de un grupo deben tener claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo benefician a él mismo sino también a los demás miembros” (Johnson et al., 1999, p.9). La *responsabilidad individual y grupal*: es el rol activo de cada miembro del grupo, desde la habilidad propia se contribuye al desarrollo de una parte del trabajo, después se unen los fragmentos para completar la tarea asignada y llegar a los objetivos comunes (Johnson et al., 1999).

La *interacción personal*: es la relación con otros individuos, trabajo en parejas o grupal, cada integrante organiza sus ideas y las socializa, se comparten los recursos, se dan explicaciones, se provoca el aprendizaje en los compañeros y se ajustan significados. La *integración social*: es la interacción, confianza, toma de decisiones, solución de problemas, comunicación, ajuste de significados, apoyo mutuo y consolidación de las relaciones interpersonales. La *evaluación grupal*: es la reflexión sobre las experiencias individuales, colectivas y cambios en los aspectos identificados como debilidades (Johnson et al., 1999).

El trabajar de esta manera cooperativa no sólo favorece el aprendizaje de determinado conocimiento sino fortalecimiento de las competencias comunicativas y sociales; el estudiante logra sentirse en confianza, se permite cometer errores, preguntar, solicitar ayuda a los compañeros y dialogar con ellos en inglés en situaciones controladas.

Para Johnson et al. (1999) los grupos cooperativos pueden estructurarse de tres maneras: *los informales* trabajan desde minutos hasta una hora de clase; *los formales* funcionan durante

más de una hora, varias sesiones, semanas, período o trimestre; *los de base* son heterogéneos y actúan a largo plazo, seis meses o un año. En estas comunidades de aprendizaje los educandos comparten el saber con sus compañeros, realizan explicaciones, se ayudan recíprocamente y se animan para cumplir con los propósitos, comprender, alcanzar buenos resultados académicos y mejorar la habilidad social.

Desde el libro *El Trabajo Cooperativo como Metodología para la Escuela Inclusiva* (Fundación Mapfre, s.f.) se propone constituir grupos heterogéneos, un escolar con un nivel alto, dos con intermedio y uno con bajo desempeño para una clase o periodos extensos. Los equipos se agrupan de manera homogénea o heterogénea y pueden ser *esporádicos* para una clase o actividad; *de base* un tiempo corto; *expertos* un lapso largo y cada miembro se especializa en determinado saber o habilidad hasta lograr ser competente.

Dentro de esta metodología se encuentra variedad de técnicas que fomentan la oralidad en inglés: *pensar-juntarse-compartir* (Kagan, 1994), se organizan las ideas en un tiempo prudencial, se escriben notas, se comparte la información con un compañero o comunidad de aprendizaje, luego frente a la clase y docente; *mesa redonda*, se expone por turnos opiniones frente a una temática de interés (Kagan, 1994); *rompecabezas* se fracciona el tópico a desarrollar en la cantidad de miembros del equipo, así cada uno tiene una responsabilidad, esta actividad posibilita completar información con datos que tiene otra persona (Johnson et al, 1999). El propósito de este tipo de grupos de apoyo y variedad de técnicas es compartir experiencias, comunicar con respeto, construir saberes y beneficiar el aprendizaje de los estudiantes.

2.2.3. Pensamiento.

De acuerdo con varios autores el pensamiento es inherente al ser humano y se hace necesario exteriorizarlo de alguna manera para reconocer las comprensiones. Meyer (1986), citado por Camilloni y Nespereira (s.f.), expresa que el pensamiento es “lo que pasa en la mente de un sujeto cuando resuelve un problema, esto es, la actividad que mueve el individuo (o trata de moverlo) a través de una serie de etapas o pasos de un estado dado a uno deseado” (p.25).

Para Perkins (s.f.), Tishman y Palmer (2005) el pensamiento tiene significado cuando se hace visible. Tishman y Palmer (2005) declaran que esa revelación se puede manifestar por medio de “cualquier tipo de representación observable que documente y apoye el desarrollo de las ideas, preguntas, razones y reflexiones en desarrollo del individuo o grupo [...] conforme piensan sobre un asunto, problema o tema” (p.2).

Estas consideraciones permiten entender la importancia de incluir en el proceso de enseñanza y aprendizaje oportunidades para generar pensamiento, develar percepciones y enunciar inquietudes sobre determinada situación; los escritos, participaciones orales, dibujos, gráficos, actuaciones, entre otras, son formas de expresión que ayudan a la docente a reconocer el pensamiento de los educandos, sus comprensiones o dificultades frente a las temáticas abordadas.

2.2.3.1. Movimientos claves del pensamiento.

En palabras de Ritchhart, Perkins, Tishman y Palmer, citados por Ritchhart et al. (2014), es primordial en la enseñanza promover diferentes movimientos claves del pensamiento como “Observar de cerca y describir que hay ahí. Construir explicaciones e interpretaciones. Razonar con evidencia. Establecer conexiones. Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas.

Captar lo esencial y llegar a conclusiones. Preguntarse y hacerse preguntas. Descubrir la complejidad e ir más allá de la superficie” (p.6), ya que estos tipos de pensamiento contribuyen al desarrollo de la comprensión en cualquier disciplina y hacen visible los aprendizajes.

Estas razones conllevan a incorporar en la dinámica de aula las rutinas de pensamiento, estrategias propuestas por Ritchhart et al. (2014) que develan la forma de pensar de los educandos y contribuyen al desarrollo de los tipos o movimientos claves del pensamiento. Camilloni y Nespereira (s.f.) enuncian que es fundamental primero emplear estrategias que incluyan tipos de pensamiento sencillos y luego si llegar a los complejos.

En relación con lo anterior, se eligen tres rutinas de pensamiento que favorecen la enseñanza, presentación de tópicos, exploración de saberes previos y profundización de temas de interés, asimismo, promueven en los escolares el movimiento clave del pensamiento relacionado con la construcción de explicaciones e interpretaciones argumentadas a partir de las evidencias halladas, y fomentan la práctica del lenguaje oral en inglés, normas de comunicación y habilidades sociales.

La primera rutina de pensamiento es *ver /pensar /preguntarse*: mediante estímulos visuales acordes con la temática se exploran los presaberes de los estudiantes, ellos observan con detalle, luego expresan con un lenguaje sencillo y espontáneo sus percepciones, hacen interpretaciones, escuchan a los compañeros, tienen en cuenta los diferentes puntos de vista socializados antes de modificar los saberes, les surgen cuestionamientos y manifiestan sus comprensiones (Ritchhart et al, 2014).

La segunda rutina de pensamiento es *enfocarse*: a través de una imagen impactante se reconocen las ideas de los educandos y se introduce el tema. La rutina promueve las

descripciones, formulación de hipótesis, construcción de interpretaciones, escucha de diferentes puntos de vista, preguntas, toma decisiones y transformación del pensamiento a partir de lo que se ve o se escucha (Ritchhart et al, 2014).

La tercera rutina de pensamiento es *pensar /juntarse /compartir*: por medio de la cooperación entre pares se impulsa la escucha con atención, respeto por la opinión del compañero, toma de turnos en la comunicación, socialización de inquietudes, razonamiento y construcción de explicaciones a partir de tópicos específicos, (Kagan, 1994, Palmer, Church & Tishman, 2006 & Salmon, 2009).

Cabe señalar que cada una de las rutinas permite construir explicaciones e interpretaciones y “cada movimiento construye y amplía el pensamiento sobre una idea anterior” (Ritchhart et al., 2014, p.88). De igual manera, fomenta el uso de la lengua extranjera de forma escrita y oral, comunicación en circunstancias particulares en el idioma extranjero, expresión de ideas y cuestionamientos reflejando las comprensiones frente al tópico.

Conforme a Camilloni y Nespereira (s.f.) desarrollar el tipo de pensamiento construir explicaciones e interpretaciones requiere que el educando observe con detenimiento y con una intencionalidad e involucre procesos de pensamiento puntuales como atender, fijarse, buscar, encontrar datos, objetos o elementos; luego interprete las situaciones, de significado personal a la información y recurra a procesos de pensamiento como descubrir, razonar, deducir, argumentar, explicar, anticipar, entre otros.

En síntesis, realizar las rutinas de pensamiento en el aula de clase, usar el lenguaje adecuado, modelar, hacer preguntas abiertas, facilitar la interacción, dar tiempo suficiente para la ejecución de trabajos, compartir saberes e interrogantes con compañeros, respetar al otro por sus

ideas y utilizar los recursos apropiados posibilitan un entorno favorable para la exteriorización de los aprendizajes y fomento de la cultura del pensamiento (Ritchhart et al., 2014 & Ritchhart, 2015).

Capítulo III. Declaración metodológica

3.1. Enfoque

La presente investigación se desarrolla bajo el enfoque cualitativo, ya que permite a la investigadora ser parte de la indagación, interpretar, comprender y explicar la propia praxis. Acorde con Taylor y Bogdan (2000), citado por Bernal (2016), el estudio cualitativo “más que ser un conjunto de técnicas para recoger datos de la observación o la interacción directa con los sujetos de estudio, es un modo particular de estudiar y comprender la realidad social [...]” (p.74). Igualmente, Hernández, Fernández y Baptista (2014) declaran que la investigación cualitativa es “una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los seres humanos y sus intenciones (busca interpretar lo que va captando activamente)” (p.9).

Estas declaraciones impulsan a la exploración de las clases cotidianas de inglés, recolección de datos a través de diferentes instrumentos, descripción de los hechos, significación de la información con base en los referentes teóricos consultados, reconocimiento de las acciones que dificultan la comunicación de los educandos en la lengua extranjera y determinación de la propia práctica como unidad de análisis, entendiéndola como “conjuntos de actividades, tareas o acciones que se realizan o suceden de manera sucesiva o simultánea con un fin determinado” (Hernández et al., 2014, p.397).

En la medida que el estudio progresa se logra una activa participación en la indagación, se deja de lado los prejuicios, creencias e intuiciones, se realiza el análisis a partir de las evidencias, se considera variedad de perspectivas, se logra una postura abierta al cambio, se modifica el pensamiento con los ciclos reflexivos constructivos, se adquiere conciencia sobre las

acciones particulares que influyen en la enseñanza y aprendizaje, se transforma el proceso de enseñanza y se enfoca la pregunta de investigación.

En definitiva, partir de las experiencias de clase, escudriñar lo que sucede en el aula en su contexto natural y relacionar los descubrimientos con la teoría posibilita comprender la realidad educativa personal y construir conocimiento pedagógico. Como expone Esterberg (2002), citado por Hernández et al (2014), “el investigador comienza examinando los hechos en sí y en el proceso desarrolla una teoría coherente para representar lo que observa” (p.8).

3.2. Alcance

A partir de los objetivos de la investigación se define que el alcance es descriptivo, según Hernández et al. (2014):

[...] la meta del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan. Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. (p.92)

Al respecto, en los diarios de campo se describe con precisión las observaciones efectuadas en la cotidianidad del aula, por lo que se convierte en una forma de recuperar la realidad vivida en clase, praxis de la docente, proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés; esta reconstrucción facilita volver una y otra vez sobre los hechos, destacar los datos valiosos, descubrir los rasgos característicos de la propia práctica y hacer transformaciones.

Las diferentes descripciones realizadas se analizan y se evalúan a través de matrices. Se interpreta que el diseño de una estrategia no es suficiente para enseñar y aprender la lengua

extranjera, el proceso tradicional de enseñanza no se ajusta a las necesidades del entorno de aula, institución educativa o sociedad, por ende, se implementan cambios paulatinamente en la práctica pedagógica asociados con la planeación de la enseñanza, sistema de evaluación y se beneficia la visibilización del pensamiento de los escolares, comunicación y aprendizajes.

También, en los ciclos reflexivos se describen los progresos en la secuencia de la planeación, interacciones entre docente/escolares y estudiante/compañeros, oralidad, proceso de evaluación y desarrollo de movimientos claves del pensamiento en los escolares; aspectos que contribuyen a un ambiente de aprendizaje favorable para la comprensión del idioma extranjero y fortalecimiento de la habilidad oral.

3.3. Diseño

La intencionalidad del proyecto posibilita determinar que el diseño apropiado es la Investigación-Acción (IA), dado que favorece la indagación directa e intervención reflexiva al mismo tiempo (Hernández et al, 2014). Las diferentes fases de la IA promueven en la investigadora el pensamiento crítico, comprensión sobre la realidad de la práctica, actuaciones pensadas y aprendizajes.

De acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988) este diseño metodológico es una “indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de las prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esa práctica y de las situaciones en que éstas tienen lugar” (p.9).

Según Elliott (2000) en el campo educativo la IA “se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores” (p.24), por eso es primordial que la educadora sea la persona quien realiza la investigación, reflexione sobre aspectos que la

inquietan para comprenderlos y actuar sobre ellos. Latorre (2005) declara que el fin último de esta metodología “es mejorar, innovar, comprender los contextos educativos, teniendo como meta la calidad de la educación” (pp.20-21).

Para Restrepo (2004) la investigación acción-pedagógica es “un método eficaz para construir saber pedagógico por parte del docente” (p.46) a través de las etapas de “deconstrucción” y “construcción”. En el presente proyecto durante la primera fase, se realiza una observación minuciosa e introspección de lo experimentado en clase, se comprende el propio quehacer y se genera conocimiento pedagógico al contrastar la praxis con la teoría; en la segunda fase se hacen los ajustes pertinentes en la práctica.

Desde el punto de vista de Stenhouse (1984) y Latorre (2005) la IA en el aula permite a los educadores convertirse en investigadores reflexivos. De igual manera, Kemmis y McTaggart (1988) consideran que a través de la IA se conoce, se reflexiona y se transforma una realidad y para lograrlo proponen ciclos de acción con cuatro fases cada uno, planear, actuar, observar y reflexionar.

Bajo el postulado de Kemmis y McTaggart (1988) se desarrolla la IA, se tiene en cuenta las cuatro etapas en cada uno de los cuatro ciclos de reflexión - acción. Para hacer transformaciones en la práctica pedagógica se requiere que en la primera fase del ciclo se defina qué es pertinente enseñar, cómo y para qué realizarlo. En la segunda, se ejecute lo planeado, es indispensable contar con la respectiva evidencia, registros, fotografías, grabaciones de video y/o audio de clases, documentos. En la tercera, se evalúan las acciones efectuadas, se verifica la correspondencia entre lo planeado con la experiencia, se identifican los aciertos, fallas; elementos que impiden el logro de los objetivos tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, en

otras palabras, se analiza y se interpreta la información con base en la literatura consultada. En la última, se hacen autorreflexiones críticas, se comprenden los hechos y se toman decisiones frente a las modificaciones que se deben realizar en el proceso de enseñanza, luego planear con los ajustes y continuar con el desarrollo del nuevo ciclo (Kemmis y McTaggart, 1988).

En conclusión, la docente investigadora asume el desafío de enseñar y hacer indagación simultáneamente, admite la importancia de estudiar su propia práctica y ser sujeto - objeto de la investigación para lograr una práctica pedagógica consciente, cambiar la realidad cotidiana y consolidar el saber disciplinar y pedagógico.

3.4. Instrumentos de recolección de datos

Dentro de este proceso se emplea variedad de técnicas e instrumentos propuestos por Hernández et al. (2014) como a) la observación: la observación participante, b) documentos-registros-materiales: análisis de documentos (matriz), diarios de campo, cuestionarios, y c) artefactos: fotografías, grabaciones de audio y video para recoger datos del contexto áulico y praxis de la docente en su naturalidad ([ver anexo 10](#)); luego codificarlos, vincularlos con las dimensiones de enseñanza, aprendizaje, pensamiento y originar categorías de análisis.

Respecto a la técnica de observación e instrumento observación participante Bernal (2016) considera que “es un proceso riguroso que permite conocer, de forma directa, el objeto de estudio para luego describir y analizar situaciones sobre la realidad estudiada” (p.254). Para Latorre (2005) “la observación participante resulta más apropiada cuando los objetivos de la investigación pretenden describir situaciones sociales, generar conocimiento, mejorar o transformar la realidad social”. Entonces, este instrumento resulta pertinente ya que la investigadora al ser objeto-sujeto de la observación captura acontecimientos relevantes de la

cotidianidad que promueven la reflexión y motivan hacia las transformaciones en la práctica pedagógica.

En cuanto a la técnica documentos, registros y materiales se destaca el diario de campo, según Latorre (2005) es un instrumento que recoge “hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido. Aporta información de gran utilidad para la investigación” (p.81). Restrepo (2004) lo establece como un medio en el cual se consignan “los datos más dicentes sobre la caracterización de la práctica para poder detectar debilidades y aciertos” (p.52).

En este sentido, el diario de campo se convierte en un instrumento relevante para la investigación porque conserva datos importantes del fenómeno estudiado, contiene descripciones de los hechos, relatos de las reacciones frente a los acontecimientos, reflexiones y conclusiones sobre lo ocurrido en el aula con fundamentos conceptuales. De esta manera, se facilita el acceso a la información e identificación de fortalezas y dificultades en la práctica para hacer interpretaciones y planear cambios.

Otro documento de análisis es la matriz de la planeación de clase a través de la cual se reconocen datos valiosos sobre la intención pedagógica, componentes asociados con la ruta de enseñanza y formas de evaluar. Feldman (2010) expresa que esta herramienta es adecuada para supervisar la enseñanza.

Asimismo, se analizan documentos como PEI, SIE, plan de área del colegio Villa Rica IED, resultados de la prueba diagnóstica, encuesta, reporte cuantitativo de un examen escrito, exposición presentada a la IES acompañante, matriz de evaluación de la enseñanza y oralidad; puesto que contienen información relevante para encaminar el proyecto investigativo.

Por lo que concierne a la técnica de artefactos se destacan los instrumentos de grabación de video-audio y fotos. La grabación de video es oportuna dado que posibilita dar una mirada detallada a lo sucedido, analizar momentos puntuales de la praxis, hallar nueva información que ayuda a caracterizar la práctica personal y comprender elementos que merecen ser modificados. Kemmis y McTaggart (1988) afirman que el investigador puede “concentrarse en episodios breves [...] los propios enseñantes pueden grabar aspectos específicos de su enseñanza, por ejemplo, la presentación de una lección o del trabajo de los estudiantes, trabajo en grupo” (p.138).

Igualmente, la grabación de audio es un instrumento que favorece la comprensión de las intervenciones orales en inglés de los participantes e identificación de las estrategias empleadas para comunicarse y mantener diálogos. Acorde con Kemmis y McTaggart (1988) este instrumento permite inspeccionar las participaciones de los educandos, conversaciones entre docente- estudiante o estudiante-estudiante en diversos momentos de la clase.

Además, se realizan transcripciones de grabaciones (video y audio) aunque requieren de tiempo con ellas se reconocen las expresiones que facilitan y compensan la comunicación oral en inglés, así como la negociación de significados que permite iniciar o mantener un diálogo; como expresa Latorre (2005) las transcripciones ayudan a reconocer “aspectos narrativos de segmentos de una lección o problema que se está investigando” (p.82).

También, la fotografía se constituye en un instrumento de apoyo durante el proceso de investigación, porque presenta evidencia acerca de momentos puntuales e instantes significativos de la clase (Kemmis y McTaggart, 1988 & Latorre, 2005).

A continuación, se presenta la relación entre dimensión, categoría, subcategorías, técnicas e instrumentos de recolección de datos cualitativos para su posterior análisis.

Tabla 6. *Técnicas e instrumentos de recolección de información*

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Técnicas	Instrumentos
Enseñanza	Planeación	Componentes	Documentos, registros, materiales	Análisis de documentos (Matriz Planeación), Diarios de campo
	Evaluación de la enseñanza del idioma inglés (Emergente)	Evaluación de estudiantes al proceso de enseñanza	Documentos, registros, materiales	Análisis de documentos, Cuestionario, entre otros (Matriz evaluación enseñanza)
Aprendizaje	Habilidad oral/oralidad	Estrategias para comunicar	Observación, documentos, registros, materiales y artefactos	Observación participante, Diarios de campo, Análisis de documentos (Matriz evaluación oralidad), Grabaciones audio y video
		Aprendizaje cooperativo	Observación, documentos, registros, materiales y artefactos	Observación participante, Diarios de campo, Análisis de documentos, Grabaciones audio y video, Fotografías
Pensamiento	Movimientos claves/ tipos de pensamiento	Construir explicaciones e interpretaciones	Observación, documentos, registros, materiales y artefactos	Observación participante, Diarios de campo, Análisis de documentos, Grabaciones audio y video, Fotografías

Nota: Esquema elaborado por la docente investigadora

3.5. Categorías de análisis

En este apartado se describe la metodología de codificación empleada para categorizar. Según Hernández et al. (2014) mediante el proceso de codificación se seleccionan fragmentos de los datos cualitativos con elementos en común, se organizan y se generan las categorías de análisis. Por su parte, Auerbach y Silverstein (2003) enuncian que este método posibilita aclarar los objetivos, organizar y reducir datos, reunir fragmentos relevantes que aparecen con frecuencia en los datos, asociar esas ideas repetitivas con temas estableciendo categorías y realizar conexiones con base en la literatura.

Entonces, para este proceso de categorización se tiene en cuenta el método de codificación planteado por Auerbach y Silverstein (2003). Durante la investigación se recopilan datos a través de variedad de instrumentos, se ordenan en diferentes archivos, se realizan transcripciones de grabaciones de audio/video de las clases y trabajos orales de los educandos, se selecciona información relevante, se agrupan las ideas similares y repetitivas por comparación originando las categorías y subcategorías de análisis, se estructuran los datos en matrices como propone Hernández et al. (2014), se articulan las subcategorías, se encuentran semejanzas, se hacen interpretaciones desde una concepción teórica y finalmente se presenta la significación de los hallazgos a manera de narrativa en el capítulo de análisis.

Cabe señalar que, al inicio de esta investigación se codifican los primeros datos y surgen las dimensiones: enseñanza, aprendizaje, pensamiento; temáticas generales que guían el proceso. En la medida que se avanza, se adquiere y se codifica nueva información permitiendo reconocer tópicos comunes y crear las categorías: planeación, habilidad oral, movimientos claves del pensamiento; y las subcategorías: componentes de la planeación, estrategias de comunicación,

aprendizaje cooperativo, construir explicaciones e interpretaciones; aspectos vinculados con la práctica pedagógica, unidad de análisis de la indagación.

En la etapa final de la recolección de datos emerge la categoría evaluación, se comprende la importancia de conocer las opiniones de los educandos frente a la enseñanza del idioma inglés y la habilidad oral; ellos son quienes han vivido el proceso de cambio de manera directa y son los mejores jueces para valorar las acciones que han promovido su aprendizaje y fortalecido su comunicación en inglés. Los resultados de la evaluación de la enseñanza permiten “pensar y planificar la práctica didáctica” (Gimeno, 1998, p.336) con una intención pedagógica y efectuar las modificaciones pertinentes.

Las dimensiones, categorías y subcategorías definidas por el método de codificación de datos cualitativos mantienen coherencia con los referentes teóricos consultados, a la vez con los objetivos propuestos y pregunta de investigación.

Desde el marco referencial se fundamenta que la enseñanza, aprendizaje y pensamiento son aspectos sustanciales en la práctica pedagógica. De acuerdo con Perrenoud (2011) la práctica pedagógica implica un “dominio teórico y práctico de los aspectos de la enseñanza y de aprendizaje” (p.10), en otros términos, significa reflexionar constantemente sobre la planeación de la enseñanza, su ejecución, decisiones pedagógicas, oportunidades para hacer visible el pensamiento de los educandos y evaluación para el aprendizaje con base en un sustento conceptual, identificar debilidades e instaurar modificaciones en el quehacer pedagógico con el fin de favorecer entornos para aprender.

En la dimensión de enseñanza se destaca la planeación y sus componentes, dado que son elementos esenciales para una enseñanza consciente e intencionada. Al planear las sesiones de

clase se posibilita integrar el plan de estudios y saber disciplinar con las necesidades propias del aula (Feldman, 2010, & Castaño, 2014) y mediante la definición de objetivos, contenidos, actividades, técnicas, estrategias y procesos de evaluación se posibilita la creación de ambientes para desarrollar experiencias significativas, fortalecer tipos de pensamiento, habilidades comunicativas, sociales y provocar comprensiones.

Igualmente, la evaluación de estudiantes al proceso de enseñanza del idioma inglés es un medio para “regular el sistema de enseñanza” (Feldman, 2010, p.62); la retroalimentación posibilita identificar aspectos positivos y por mejorar en la enseñanza, reflexionar sobre la pertinencia de lo planeado, ejecutado en el aula y los logros alcanzados durante el proceso de enseñanza, planear transformaciones, hacer los ajustes, desarrollarlos en la clase y propiciar experiencias significativas.

En este marco, la praxis diaria, conocimiento teórico sobre los componentes de la planeación y resultados de la evaluación de estudiantes al proceso de enseñanza permiten responder al primer objetivo específico planteado en la investigación.

Ahora bien, en la dimensión de aprendizaje se reconoce que el aprendizaje es un proceso permanente de adquisición de saberes y habilidades (Vigotsky, 1979, citado por Villar, 2003), por ello es indispensable crear constantemente experiencias en clase que promuevan la ampliación del vocabulario, interacción, ejercitación del lenguaje oral, uso de estrategias que compensen los inconvenientes al dialogar en inglés y aprendizajes de normas de comunicación, de este modo, fortalecer la oralidad en la lengua extranjera.

Acorde con Burns (2017) y Bygate (1987) la oralidad es una habilidad que se desarrolla con la práctica interactiva y tiempo; las simulaciones de la realidad, cooperación entre sujetos y

uso de estrategias de compensación, facilitación y sociales benefician la comunicación oral en el idioma que se está aprendiendo y se da respuesta al segundo objetivo específico propuesto en la indagación.

Finalmente, la dimensión de pensamiento, los movimientos claves del pensamiento y la construcción de explicaciones e interpretaciones tienen relación con los hallazgos puesto que a los escolares se les dificulta explicar con sus propias palabras en el idioma inglés lo comprendido en lecturas, videos, imágenes o situaciones problemáticas.

Según Ritchhart et al. (2006) los diferentes tipos de pensamiento se fortalecen por medio de las rutinas de pensamiento, estrategia que favorece la observación, conexiones con los saberes, realización de interpretaciones, explicaciones, elaboración de preguntas y comprensiones de los educandos. El enlace de las circunstancias de aula con la teoría origina la respuesta al tercer objetivo específico.

A continuación, se presenta la relación entre el título con la pregunta de investigación, objetivos, dimensiones, categorías y subcategorías de análisis, permitiendo evidenciar la coherencia en el proceso de investigación.

Tabla 7. Relación pregunta con objetivos, dimensiones, categorías y subcategorías de análisis

Título	Pregunta	Objetivo general	Objetivos específicos	Dimensiones	Categorías	Subcategorías
La transformación en la práctica pedagógica: una nueva mirada hacia el fortalecimiento de la habilidad oral en inglés en los estudiantes de educación media del colegio Villa Rica IED	¿Cómo la transformación en la práctica pedagógica fortalece la habilidad oral en inglés en los estudiantes de educación media del colegio Villa Rica IED?	Analizar cómo la transformación en la práctica pedagógica fortalece la habilidad oral en inglés en los estudiantes de educación media.	Identificar los aspectos de la práctica pedagógica que influyen en el fortalecimiento de la habilidad oral en inglés en los estudiantes de educación media.	Enseñanza	Planeación	Componentes
			Evaluación de la enseñanza del idioma inglés (Emergente)		Evaluación de estudiantes al proceso de enseñanza	
			Evaluar la habilidad oral en inglés en los estudiantes de educación media.	Aprendizaje	Habilidad oral/oralidad	Estrategias para comunicar Aprendizaje cooperativo
			Determinar las acciones de la práctica pedagógica que favorecen la visibilización del pensamiento en inglés de los estudiantes de educación media.	Pensamiento	Movimientos claves del pensamiento/tipos de pensamiento	Construir explicaciones e interpretaciones

Nota: Elaborado por la docente investigadora

Capítulo IV. Exposición del contexto

La transformación en la práctica pedagógica se logra mediante la reflexión constante sobre las acciones realizadas en un contexto específico definido por una serie de circunstancias que inciden en el proceso de aprendizaje (Carrión, 2010). Por ello, es fundamental conocer el ambiente externo, social y cultural en el cual los estudiantes están inmersos en la cotidianidad y que afectan de cierta manera su desarrollo y aprendizaje (Bronfenbrenner, 1979 & Vigotsky, 1979, citados por Villar, 2003).

Ahora bien, se presenta la caracterización del entorno local, institucional, de aula y se reconocen elementos que inciden en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

4.1. Contexto local

La presente investigación se realiza en el colegio Villa Rica IED, sede A, jornada tarde, ubicado en el sur occidente de la ciudad de Bogotá en la localidad de Kennedy, UPZ Timiza. La zona es residencial, pertenece al estrato socio económico medio bajo y cuenta con algunos sectores comerciales (García, 2018).

En cuanto a los hogares de los educandos se establece que viven situaciones económicas difíciles, agresión, violencia intrafamiliar, riesgos de inseguridad, delincuencia, venta y consumo de SPA (Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deportes, 2008 & García, 2018), y con limitadas oportunidades para continuar con los estudios superiores y trabajar.

Por un lado, este tipo de circunstancias influyen en el cambio frecuente de domicilio de las familias haciendo interrumpir el proceso académico de los educandos, en su gran mayoría de los ciclos cuatro y cinco, y culminar sus estudios en otra institución educativa.

Por otro, constantemente estudiantes ingresan al colegio en grado décimo, tienen un mínimo conocimiento de la lengua extranjera limitando su participación en clase y ocasionando desinterés y bajo desempeño. Estas situaciones hacen establecer nuevas dinámicas en el aula, enseñar a partir de las particularidades de los escolares, promover experiencias para comunicarse en el idioma inglés y comprensiones; tal como se propone en el artículo “Bases para una nación bilingüe y competitiva” (MEN, 2005).

4.2. Contexto institucional

La institución educativa Villa Rica IED funciona en las jornadas mañana y tarde, cuenta con dos sedes. La sede B atiende la educación preescolar y básica primaria y la sede A corresponde a la educación básica secundaria, básica media y media fortalecida con dos profundizaciones, Ciencias administrativas y Fortalecimiento en humanidades y lenguas inglés.

En el 2012 el colegio realiza un proceso de indagación acerca de los intereses de los egresados e identifica necesidades asociadas a los requisitos para ingresar a una Institución de Educación Superior (IES). A partir del análisis de resultados se toma la decisión en el 2014 de incluir en el plan de estudios el área de Fortalecimiento en humanidades y lenguas inglés; programa de apoyo para el ciclo cinco con una intensidad de diez horas semanales, lo cual implica ampliar la jornada escolar.

Con la profundización se busca reforzar las habilidades en inglés, de acuerdo con lo planteado desde la Secretaría de Educación del Distrito: Currículo para la excelencia académica y la formación integral (2014), Proyecto de Educación Media fortalecida (Colegio Villa Rica IED, 2015) y Proyecto Educativo Institucional PEI (Colegio Villa Rica IED, 2018), para que el estudiante pueda comprender (leer-escuchar) y comunicarse (escribir-hablar), además logre

continuar con sus estudios superiores por medio de beneficios que brinda la IES acompañante en este proceso.

Es preciso mencionar que los educandos asistentes al Fortalecimiento en humanidades y lenguas inglés se seleccionan según sus intereses, conocimientos y habilidades identificadas en una prueba y entrevista realizada por el departamento de orientación de la institución educativa al finalizar el grado noveno.

4.3. Contexto de aula

La presente investigación se desarrolla con 24 estudiantes entre 15 y 19 años quienes pertenecen al ciclo cinco, realizan grado décimo en el 2017 y continúan al grado once en el 2018, dos de ellos proceden de municipios de Cundinamarca, tres son nuevos en la institución, llegan a décimo por traslado de colegios cercanos y los demás han estudiado en el colegio desde preescolar o primaria, la mayoría vive con sus padres y otros con familiares en los barrios aledaños.

El grupo es heterogéneo, cada escolar tiene diferente nivel de inglés y distinto dominio de las habilidades comunicativas. Dentro de sus fortalezas está escribir párrafos cortos con cierto lenguaje y estructuras que facilitan entender el mensaje y comprender textos relacionados con los temas trabajados en clase. En términos generales son tranquilos, receptivos, manifiestan agrado por los juegos de roles, de mesa, actividades lúdicas, música en inglés, les llama la atención los recursos tecnológicos y las manualidades.

Dentro de las debilidades se encuentran emplear el conocimiento de la lengua en la comunicación oral, comprender mensajes, mantener conversaciones, finalizar los ejercicios

asignadas en el tiempo establecido, hacer tareas en casa y trabajar en grupo con compañeros diferentes a las amistades, prefieren lo individual.

El aula de clase cuenta con video beam, sonido, reproductor de DVD, portátiles, red cableada y wifi, no obstante, la profesora no aprovecha estos recursos para diseñar clases interactivas ni usa material audiovisual variado y de interés para crear situaciones reales de comunicación y favorecer el aprendizaje de la lengua extranjera. Por el contrario, la enseñanza se centra en la repetición de gramática, presentación de videos relacionados con estructuras del idioma inglés, desarrollo de actividades mecánicas en el computador, ejercicios en el cuaderno y trabajo individual, no se brindan oportunidades para pensar, hablar, preguntar, indagar, explicar o crear.

Estas circunstancias hacen replantear el quehacer en el aula, tomar conciencia sobre la influencia de las decisiones pedagógicas en la planeación de sesiones, desarrollo de las clases y evaluación para propiciar el aprendizaje “autónomo, continuo e integral que permite el desarrollo cognoscitivo, sociocultural, espiritual y personal del estudiante” (colegio Villa Rica IED, 2018, p.98).

Como lo expresa el Banco Mundial (2008) el educador incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes colombianos, dado que es la persona quien tiene el conocimiento disciplinar, pedagógico para enseñar de manera eficaz y desde la reflexión autocrítica sobre la propia práctica adapta esos saberes al contexto áulico, selecciona estrategias pertinentes y diseña experiencias que desarrollen habilidades y generen aprendizajes.

En definitiva, es primordial hacer investigación acción en el aula, reflexionar, reconocer los elementos obstaculizadores del proceso de enseñanza y aprendizaje, revisar referentes

teóricos relacionados con metodologías y estrategias que posibiliten adecuar el conocimiento del idioma inglés como lengua extranjera a las características específicas de los educandos, crear entornos en los que se apliquen los saberes y valorar al estudiante como “un ser humano único, susceptible de ser potencializado para alcanzar su desarrollo personal” (PEI, 2018, p.97).

Capítulo V. Análisis de la información

En este capítulo se analiza la información, se establece un diálogo con los referentes teóricos consultados y se presentan las respectivas interpretaciones. De acuerdo con Hernández et al. (2014) al entrelazar los datos recolectados con fuentes teóricas surge la “triangulación”, estas conexiones pueden ser de primer o segundo nivel; el primero se da al asignar códigos a los datos para categorizarlos y el segundo al comparar las categorías con la literatura, explicar los hallazgos, generar conocimiento y comprensiones sobre lo ocurrido.

Para Cisterna (2005) la “triangulación hermenéutica” es “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (p.68). Por lo cual, el diálogo crítico y reflexivo entre la práctica con la teoría permite hallar significados a lo ocurrido, interpretar los datos de cada una de las subcategorías y originar nuevos saberes; así el marco conceptual se convierte en “[...] fuente esencial para el proceso de construcción de conocimiento que toda investigación debe aportar” (Cisterna, 2005, p.69).

Al triangular se contrastan los datos de las subcategorías con la literatura correspondiente, se hacen interpretaciones que conllevan a un aprendizaje personal, comprensión de la praxis acciones intencionadas y transformaciones; y se produce saber pedagógico.

5.1. Dimensión de enseñanza

En este apartado del capítulo se tiene en cuenta los datos recolectados mediante la matriz de evaluación de la planificación de clase ([ver anexo 11](#)), la matriz de evaluación de la enseñanza de la lengua extranjera realizada por los estudiantes ([ver anexo 12](#)) y el marco de

referencia para hacer el análisis, presentar las interpretaciones y dar respuesta al primer objetivo específico: identificar los aspectos de la práctica pedagógica que influyen en el fortalecimiento de la habilidad oral en inglés en los estudiantes de educación media.

5.1.1. Categoría planeación.

5.1.1.1. Subcategoría componentes.

Desde la perspectiva de Feldman (2010) y Cols (2001) los componentes que debe tener toda planificación son el qué enseñar (temas, contenidos), para qué (los objetivos en los cuales se expresa lo que los educandos podrán hacer con el saber), cómo (metodologías y estrategias) y cómo saber que los estudiantes comprenden (proceso de evaluación). Camilloni y Nespereira (s.f.) consideran que la reflexión también es un componente esencial puesto que posibilita al profesor evaluar qué salió bien o no en clase y qué debe mejorar para la próxima sesión.

Por consiguiente, se eligen y se evalúan cuatro (ver anexos 2, 8, [14,15](#)) de las diez planeaciones elaboradas para la investigación mediante una matriz con nueve criterios que reflejan los componentes de una planificación de clase, tres grados de desempeño y valoración de 1.0 a 5.0, en donde 1.0 - 2.9 corresponde al nivel 1: inicial, 3.0 - 3.9 al nivel 2: intermedio y 4.0 - 5.0 al nivel 3: avanzado.

Al comparar los datos de las cuatro matrices se reconocen elementos positivos en la planificación de clase entre ellos el conocimiento disciplinar y pedagógico de la docente, cambios paulatinos en el proceso de enseñanza de la lengua extranjera, precisión en la intención pedagógica, dinámicas variadas e interactivas y fortalecimiento de la habilidad oral en inglés.

A continuación, en tablas y figuras se presentan datos de los nueve criterios de la matriz de evaluación en cada una de las cuatro planificaciones de clase (P.1, P.2, P.3, P.4), luego su

interpretación. Cabe aclarar que si bien es cierto se muestran datos estadísticos éstos únicamente apoyan el análisis cualitativo.

Tabla 8. *Criterios 1 y 6 matriz de evaluación planeación clase*

Criterio	P. 1	P. 2	P. 3	P. 4
1. Objetivo de la planeación	1.0	3.5	4.0	4.5
6. Coherencia entre el objetivo y la estrategia	1.0	3.0	4.0	4.5

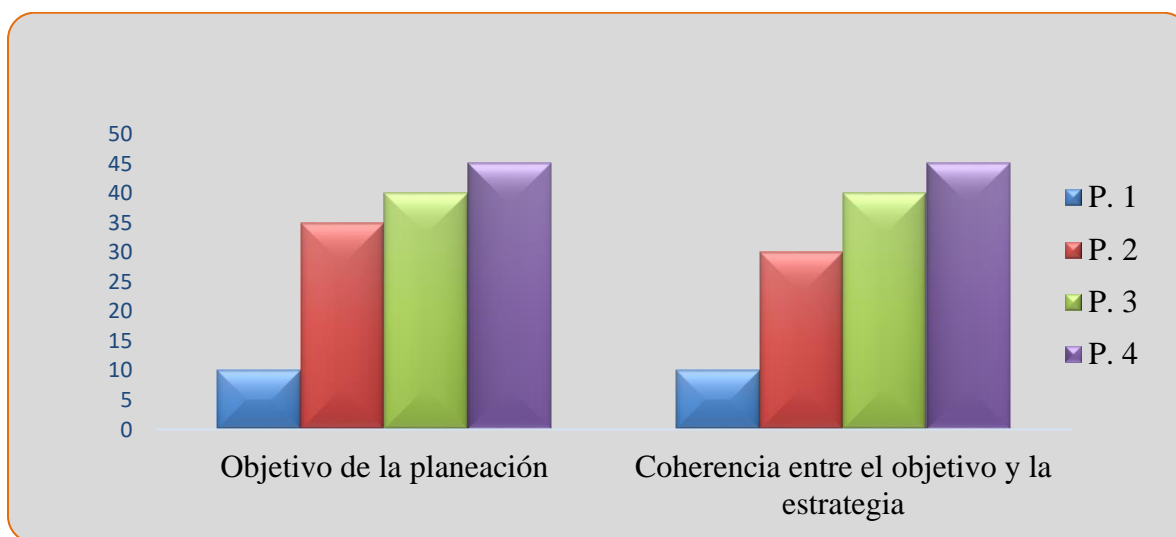


Figura 6. *Criterios 1 y 6 matriz de evaluación planeación clase*

Al comparar los datos del objetivo de la planeación y su coherencia con la estrategia en cada una de las cuatro planificaciones de clase se revelan cambios importantes. En la primera, el objetivo se enfoca hacia el uso correcto de la regla gramatical del presente simple, no es pedagógico, no se reconoce una estrategia que oriente la sesión de clase. En la segunda, se exponen tres objetivos, pero éstos son confusos, no se evidencia con claridad el aprendizaje esperado por los escolares, algunas de las actividades no se relacionan con la estrategia de trabajo colaborativo ni con los objetivos.

En la tercera planeación de la unidad didáctica se reconocen los objetivos y en cada uno de ellos se expone lo que el educando podrá hacer con el saber en un contexto determinado; no obstante falta indicar objetivos particulares que conlleven clase a clase a cumplir con el general como lo plantea Brown (2004). Las actividades son secuenciales, tienen una intención, forman parte de las estrategias de enseñanza, mantienen coherencia con los objetivos, brindan oportunidades al educando para hablar en inglés con compañeros y profesora, expresar ideas, hacer preguntas, buscar información y practicar la lengua extranjera en situaciones concretas de comunicación como lo expresan Brown y Lee (2015); de este manera, se contribuye al fortalecimiento de las habilidades de pensamiento y la oralidad.

En la última, se identifica la intención pedagógica en el objetivo general y en los específicos, se precisa que, el estudiante será capaz de usar la lengua extranjera oral y escrita en circunstancias específicas, los temas de interés, estrategias, técnicas y actividades intencionadas permiten al escolar emplear la lengua inglesa en diversos contextos y comunicarse, principio fundamental del enfoque comunicativo como lo expresa Larsen-Freeman (2000).

También, se reconoce que cada uno de los objetivos particulares ayuda a cumplir el general, las estrategias de aprendizaje cooperativo propuestas por la Fundación Mafre (s.f.), Johnson et al., (1999) y las rutinas de pensamiento planteadas por Ritchhart et al. (2014) adaptadas a las necesidades del aula promueven la interacción, tipos de pensamiento, escritura y oralidad; por ende mantiene relación con el objetivo.

Tabla 9. Criterios 2 y 3 matriz de evaluación planeación clase

Criterio	P. 1	P. 2	P. 3	P. 4
2. Articulación con políticas educativas	1.0	1.0	4.0	4.5
3. Precisión de las temáticas a abordar	3.0	3.5	4.0	4.5

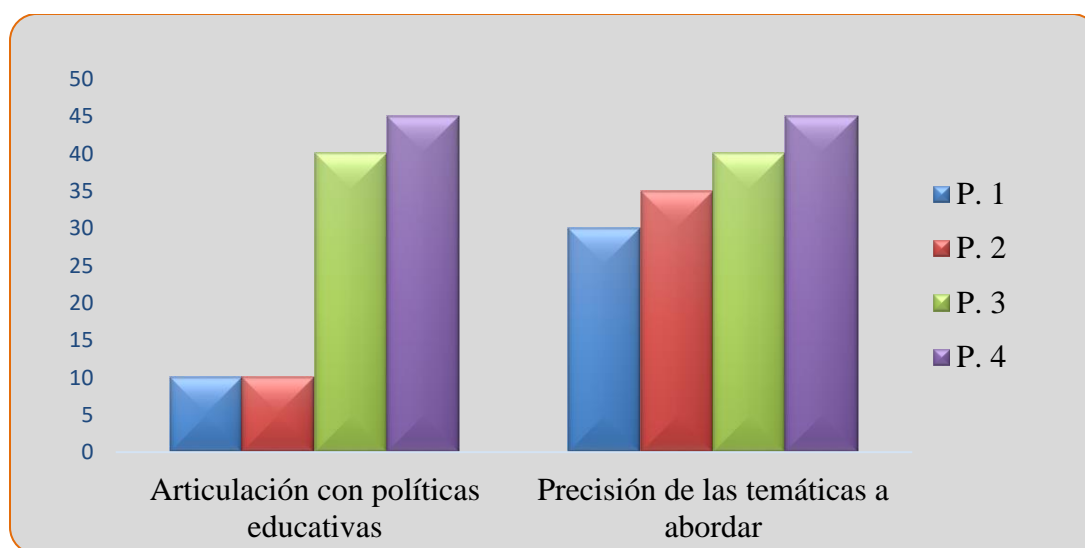


Figura 7. Criterios 2 y 3 matriz de evaluación planeación clase

Al analizar los datos sobre políticas educativas y precisión de las temáticas en cada planificación se interpreta que la docente en las dos primeras no tiene en cuenta las políticas colombianas de educación para enseñar el idioma inglés, aunque se precisan tópicos no se articulan con los DBA (MEN, 2016) ni los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (MEN, 1999).

En la tercera y cuarta planeación se indican algunas competencias de los DBA (MEN, 2016) y lineamientos curriculares de idiomas extranjeros (MEN, 1999) para grado once. Cols (2001) enuncia que las normas de educación ayudan a los profesores no sólo a tomar

determinaciones sobre contenidos sino habilidades a desarrollar según el grado escolar en el cual se va a enseñar.

Los temas y estrategias son seleccionadas con base en las políticas educativas vigentes, intereses y características de los educandos. Camilloni y Nespereira (s.f.) expresan que el educador es el responsable de elegir los contenidos a enseñar y diseñar oportunidades de aplicación de saberes; él es quien conoce los rasgos de su grupo de estudiantes.

Tabla 10. *Criterios 4 y 5 matriz de evaluación planeación clase*

Criterio	P. 1	P. 2	P. 3	P. 4
4. Saberes previos	1.0	1.0	4.0	4.5
5. Estrategia didáctica	1.0	3.0	4.0	4.5

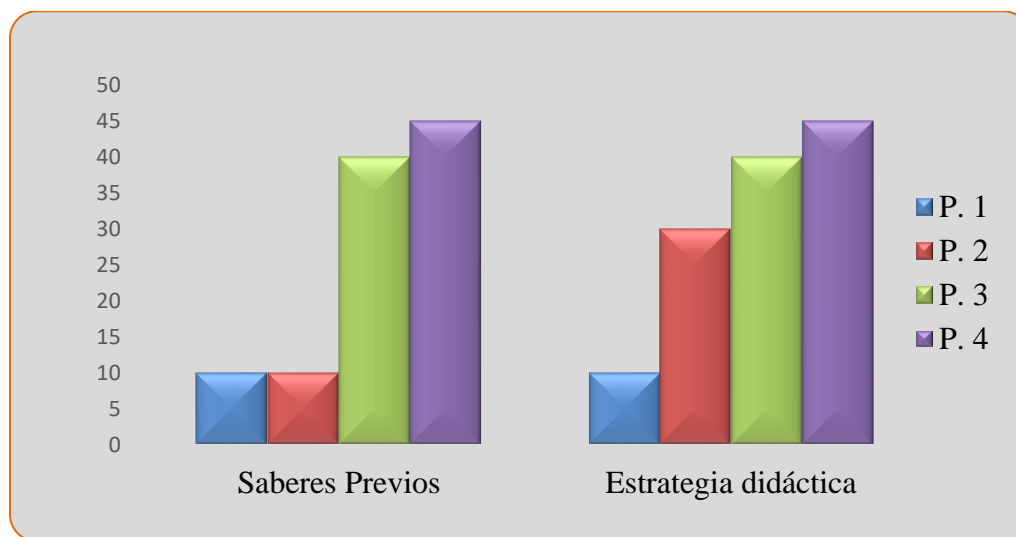


Figura 8. Criterios 4 y 5 matriz de evaluación planeación clase

Al comparar los datos de los criterios saberes previos y la estrategia que orienta el proceso de enseñanza en las cuatro planeaciones, se evidencia que en la inicial no se establecen, en la segunda no se tienen en cuenta los conocimientos de los educandos sobre determinado tema

o su nivel de inglés para la enseñanza y se reconoce variedad de actividades desarticuladas sin una estrategia.

En la tercera y cuarta se planea un momento específico para indagar sobre esos presaberes. En la última se explica el paso a paso del cómo se va a reconocer los conocimientos, intereses y habilidades de los escolares para hacer los ajustes pertinentes a la enseñanza y favorecer el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que “el punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previas que tiene el aprendiz” (Barriga & Hernández, s.f., p. 21).

En las últimas dos planificaciones de las unidades didácticas las actividades tienen una secuencia e intención, están diseñadas para interactuar en parejas, grupos pequeños y con docente; así se pretende que los escolares en momentos controlados y espontáneos hagan uso de la lengua inglesa para comunicarse. Brown y Lee (2015) resaltan la experiencia y cooperación entre los participantes como formas que contribuyen al fortalecimiento de la habilidad oral.

Tabla 11. *Criterios 7 y 8 matriz de evaluación planeación clase*

Criterio	P. 1	P. 2	P. 3	P. 4
7. Proceso de evaluación.	1.0	3.0	4.0	4.5
8. Coherencia entre el objetivo y proceso de evaluación.	1.0	3.0	4.0	4.5

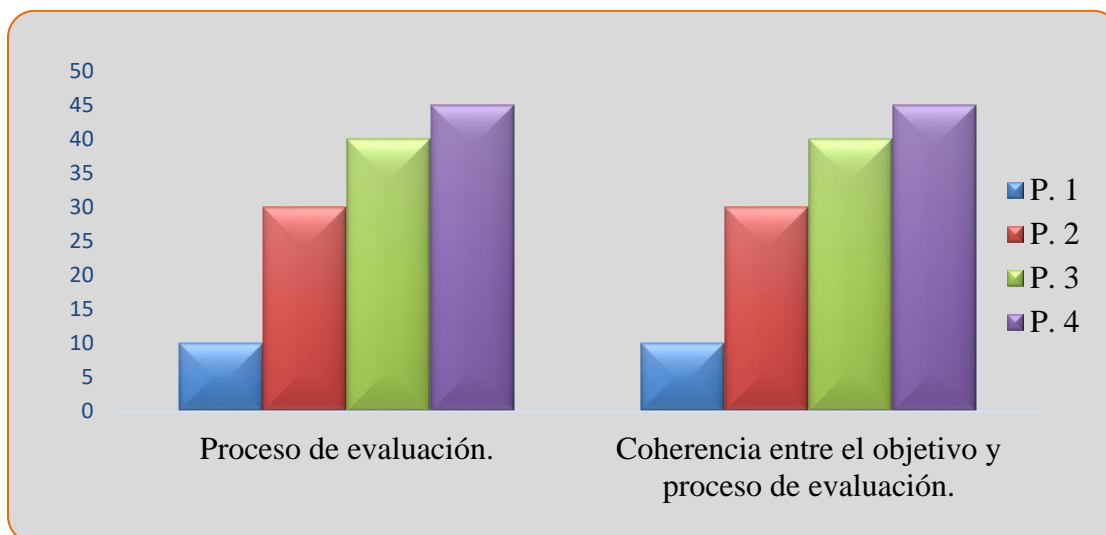


Figura 9. Criterios 7 y 8 matriz de evaluación planeación clase

Al analizar los datos sobre los criterios del proceso de evaluación y su coherencia con el objetivo se identifica un progreso desde la planificación de clase uno hasta la cuatro. En la inicial no se puntualiza la forma en la cual se va a evaluar el aprendizaje de los escolares, por lo tanto no hay un enlace con el objetivo. En la segunda se presentan algunos criterios para evaluar, sin embargo, no se precisa de qué manera se va a llevar a cabo dicho proceso, no hay conexiones con el objetivo.

En la tercera hay coherencia entre el objetivo y proceso de evaluación, se presenta una matriz teniendo en cuenta aspectos propuestos por Brown (2004) para valorar los avances de la oralidad en inglés, con la matriz se inicia el proceso de autoevaluación y coevaluación. López (2014) propone que este tipo de evaluación ayuda a los educandos a monitorear su proceso personal de aprendizaje. Igualmente, se planea una valoración continua durante las clases, no obstante, falta claridad en los aspectos que se tendrán en cuenta en la observación para poder hacer las retroalimentaciones pertinentes, individuales y grupales.

En la última se evidencia enlace entre los objetivos con el proceso de evaluación, se continúa con el uso de la matriz analítica para realizar la autoevaluación y coevaluación, la valoración permanente es formativa como la proponen Álvarez (2011) y López (2014) y se indica con detalle el qué evaluar; la observación por parte de la docente es clave para identificar lo que Barrera (s.f.) llama comprensiones o dificultades del educando.

Tabla 12. *Criterio 9 matriz de evaluación planeación clase*

Criterio	P. 1	P. 2	P. 3	P. 4
9. Reflexión sobre la planeación.	1.0	3.0	3.0	4.5



Figura 10. Criterio 9 matriz de evaluación planeación clase.

Con los datos del criterio de la reflexión en las cuatro planeaciones de clase se interpreta que en la primera no se realiza una revisión de la práctica. En la segunda y tercera se reconoce un espacio en el cual se describen algunos hechos ocurridos durante la ejecución de la planeación a

manera general, sin embargo, no nutre el quehacer docente, la reflexión sobre los aspectos positivos y aspectos por mejorar se registra en el diario de campo.

En la última, la acción introspectiva dentro de la planificación de clase favorece la evaluación de la manera personal de enseñanza, para Camilloni y Nespereira (s.f.) este componente reflexivo es sustancial puesto que brinda información relevante que contribuye a enriquecer la propia praxis.

Este análisis realizado permite determinar los componentes de la planificación que ayudan a la docente a organizar el pensamiento, enseñar la lengua extranjera con una intención pedagógica clara, promover el uso del idioma inglés en el aula, desarrollar tipos de pensamiento y fortalecer la habilidad oral.

En primer lugar, las políticas educativas colombianas, saberes previos, intereses y características de los escolares son la base para elegir los temas, contenidos y habilidades que se pretenden desarrollar durante las sesiones (*qué enseñar*). Asimismo, los objetivos de la clase son fundamentales, puesto que orientan al estudiante hacia lo que se espera logre (*para qué enseñar*).

El enfoque en el que se basa la enseñanza y la secuencia entre actividades, técnicas y estrategias posibilitan el cumplimiento de los objetivos establecidos. En el caso particular, el enfoque comunicativo, rutinas de pensamiento y aprendizaje cooperativo ayudan a precisar los momentos de práctica del lenguaje oral, fortalecer las habilidades de pensamiento y oralidad (*cómo enseñar*). Tanto las oportunidades como el tiempo son dos fuerzas culturales que favorecen escenarios para el aprendizaje (Ritchhart et al., 2014).

De igual manera, la evaluación permanente facilita el reconocimiento de las comprensiones o dificultades frente al uso de la lengua extranjera. Por esta razón, es primordial

escuchar con atención a los educandos cuando hablan en inglés y revisar los escritos para hacer la retroalimentación y seguimiento pertinente. La autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación mediante matriz analítica propicia la evaluación objetiva, identificación de aspectos positivos o por mejorar y autonomía (*cómo evaluar*).

Es evidente que, antes de iniciar el proceso de investigación acción no se tenía un conocimiento sólido sobre los componentes que son primordiales en una planificación de clase ni la pertinencia de la enseñanza del idioma extranjero. Después de consultar la literatura de interés, se inician las adaptaciones al conocimiento según las necesidades contextuales y se da cumplimiento al planteamiento de Feldman (2010) sobre la enseñanza intencionada con la finalidad de influir en “la actividad del alumno” (p.25).

5.1.2. Categoría evaluación de la enseñanza del idioma inglés.

5.1.2.1. Subcategoría evaluación de estudiantes al proceso de enseñanza.

Esta subcategoría surge en el momento final de la investigación, se considera relevante conocer los puntos de vista de los estudiantes acerca del proceso de enseñanza del idioma inglés y la habilidad oral a través de una matriz de evaluación (ver anexo 12) y preguntas abiertas ([ver anexo 13](#)).

La matriz consta de diez criterios y tres niveles de desempeño. El primer grado corresponde al inicial (1.0 a 2.9), el segundo al intermedio (3.0 a 3.9) y el tercero al avanzado (4.0 a 5.0). Seguidamente, se presentan datos de las respuestas de los 24 estudiantes a cinco aspectos de la matriz que se relacionan con la enseñanza de la oralidad, se analizan y se hacen interpretaciones.

Tabla 13. Resultados matriz evaluación de la enseñanza de la oralidad

Aspectos	Nivel 1 Inicial (1.0 - 2.9)	Nivel 2 Intermedio (3.0 - 3.9)	Nivel 3 Avanzado (4.0 - 5.0)
3. Actividades de clase	0E	0E	24E
4. Comprensión del tema	0E	1E	23E
7. Interacción	0E	0E	24E
8. Oralidad	0E	1E	23E
9. Evaluación oralidad	0E	1E	23E

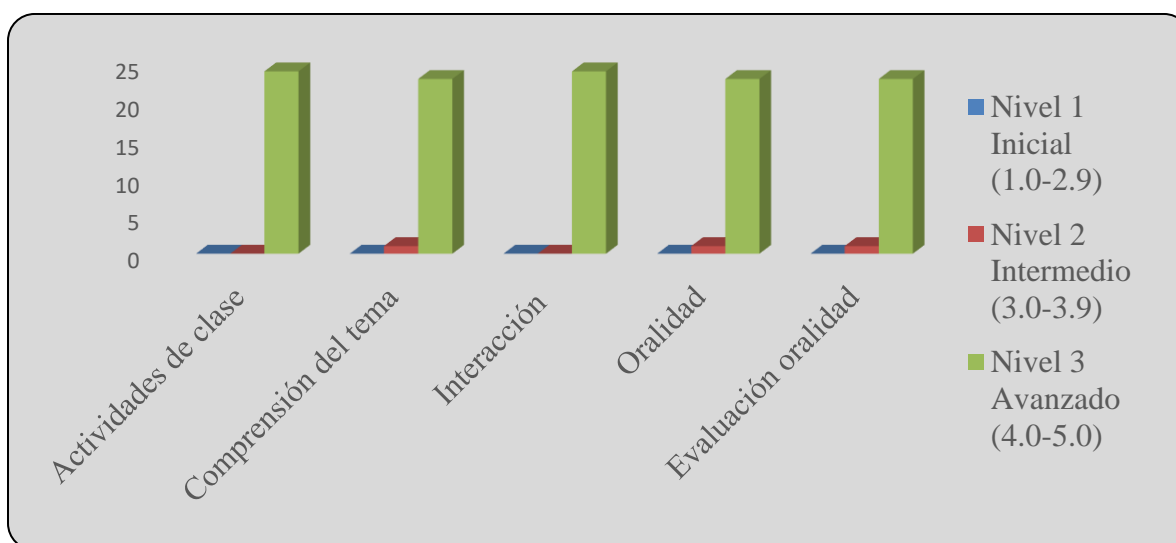


Figura 11. Aspectos de la enseñanza de la oralidad

Con los datos de los aspectos actividades de clase y comprensión del tema se interpreta que la docente diseña oportunidades que favorecen la visibilización del pensamiento de los educandos y comprensiones como lo plantean Ritchhart et al. (2014), Perkins y Blythe (1994); igualmente recrea entornos que promueven las habilidades comunicativas, oralidad, escritura, lectura y tipos de pensamiento durante las clases.

Se adaptan las estrategias, técnicas y actividades propuestas por Bygate (1987), Klippel (1998), Johnson et al. (1999), Larsen-Freeman (2000), Brown y Lee (2015) a los intereses de los escolares, se propician momentos interactivos confiables para que los estudiantes hablen en inglés e intercambien experiencias con otro compañero en el aula.

Los datos de los criterios interacción y oralidad permiten interpretar que durante el desarrollo de las clases se impulsa la participación de los educandos e interacción con el fin de fortalecer la habilidad oral en inglés. En el trabajo por parejas, grupos pequeños o clase en general se emplean estrategias que facilitan, compensan y negocian significados en la comunicación (Bygate, 1987).

Con los datos del criterio de evaluación de la habilidad oral se interpreta que la evaluación es comprendida como un proceso continuo para mejorar en determinado aspecto, la autoevaluación y coevaluación mediante matriz analítica han facilitado la identificación de dificultades y progresos en la oralidad, así como lo proponen Brown (2004) y López (2014).

Ahora bien, se analizan e interpretan las respuestas de los 24 educandos al interrogante ¿Qué cambios has notado en el proceso de enseñanza desde que comenzaste con la docente hasta la fecha? así como las opiniones y sugerencias dadas al proceso de enseñanza del idioma inglés (ver anexo 13). Es importante señalar que, las siguientes matrices contienen fragmentos de las respuestas de los educandos, pero las ideas repetidas no se tienen en cuenta.

Tabla 14. Respuestas 24 estudiantes sobre el proceso de enseñanza

Temas	¿Qué cambios has notado en el proceso de enseñanza desde que comenzaste con la docente hasta la fecha?	
	<i>Antes</i>	<i>Ahora</i>
Actividades de clase	<ul style="list-style-type: none"> -clases con ayuda de un libro y pdf -se utilizaban muchas guías en los computadores -monótonas las clases -en el año anterior la docente realizaba muchas dinámicas para fortalecer la escritura, lectura y vocabulario. -el año pasado se trabajaba menos la escucha y la oralidad -se usaba mucho el cuaderno -las actividades eran aburridas 	<ul style="list-style-type: none"> -clases más dinámicas -este año se han trabajado la escritura, oralidad, escucha y lectura -las clases son {practicar}, gran fuente de aprendizaje -las actividades este año han sido más lúdicas -los temas son interesantes y de actualidad -balance entre cantidad e intencionalidad del trabajo
Comprensión del tema	<ul style="list-style-type: none"> -era aprendizaje gramatical -la profesora era muy teórica y poco se practicaba el inglés -trabajo abrumador -copiar ejercicios de las páginas indicadas, no eran divertidas haciendo perder el gusto de aprender el inglés 	<ul style="list-style-type: none"> - la profesora tiene en cuenta nuestros gustos -este año la docente realiza actividades diferentes para mejorar la comprensión, la escucha, el habla -las clases no se basan en {solo} lectura y escritura hemos dejado de un lado lo teórico y ahora la gramática se relaciona con un tema {especifico} -usar lo aprendido en las situaciones que la profesora coloca -el uso de rutinas de pensamiento y otras estrategias para practicar el inglés

	-actividades mecánicas y repetitivas	
Interacción	-las actividades eran individuales o parejas -al comienzo {hacíamos} trabajos individuales y trabajábamos la lectura y escritura - la profesora daba la clase y nosotros {escuchábamos}	-las clases son interactivas -se habla en inglés la mayor parte del tiempo -se usa más el inglés en clase -las actividades son en grupos de 4 así es más fácil ayudarnos. -actividades en grupo para tener más confianza y relacionarme con mis compañeros -la docente fomenta el trabajo en grupo haciendo que nuestro aprendizaje sea más fácil -este año hemos tenido más interacción como grupo -hay {mas} acompañamiento de la profesora en clase -la profesora y compañeros brindan confianza -la {dinamica} de la clase en grupos pequeños permite que cada uno pueda mostrar sus habilidades -la profesora {comenzo} a interactuar más con los estudiantes, aclarando dudas -se trabaja la oralidad mediante la interacción con el otro, los ejercicios son adaptados para los estudiantes
	-la oralidad {solo} eran exposiciones -no se {promovía} el inglés en la cotidianidad.	-hablar sobre videos y temas de interés, juegos, rutinas de pensamiento, juegos de roles -más estrategias para hablar en inglés -se realizan ahora menos exposiciones y las que se realizan son dinámicas como tipo estante

Oralidad	<p>-la mayor parte de la clase se empleaba el español</p> <p>-la profesora era menos exigente en cuanto al nivel de inglés de cada uno</p> <p>-no {habia} confianza con la profesora ni compañeros para expresarme</p> <p>-al exponer daba pena hablar, {tenia} errores</p>	<p>-se hace {énfasis} en la pronunciación, da muchas herramientas para hablar en inglés</p> <p>-ayuda por parte de la profesora para hablar en inglés y fortalecer la escucha</p> <p>-mayor participación de los estudiantes en clase</p> <p>-el uso del inglés en la cotidianidad</p> <p>-las exposiciones son buenas permiten dejar la pena al momento de hablar</p> <p>-aumento de vocabulario, uso del vocabulario, mejoría en la parte oral y de escucha</p> <p>-el uso de rutinas de pensamiento y otras estrategias para practicar el inglés</p> <p>-lo que me hizo mejorar es el tono de voz mi seguridad y mi aprendizaje</p> <p>-diferentes actividades para practicar la oralidad y hay mayor exigencia en el uso del idioma inglés</p>
Evaluación	<p>-la calificación era {solo} por parte de la profesora</p>	<p>-la estrategia de evaluación {cambio}, también los estudiantes valoran el trabajo</p> <p>-la autoevaluación y coevaluación hace parte de la evaluación</p> <p>-ahora los estudiantes hacen parte de la evaluación</p> <p>-es {comodo} hablar frente a los demás, hacer trabajos en grupo y corregirnos entre nosotros</p> <p>-la profesora brinda confianza y corrige de buena manera y entendible</p> <p>-evaluación colectiva</p> <p>-ahora puedo comunicarme más con ella hablando en inglés</p>

Nota: las palabras entre { } hacen referencia a errores ortográficos de los estudiantes en sus respuestas.

Al contrastar las respuestas de los escolares con los resultados de la matriz de evaluación se reconocen cambios significativos en el proceso de enseñanza de la lengua extranjera. El diseño de las actividades de clase, énfasis en la comprensión del tema, interacción, práctica del lenguaje oral y evaluación constante son aspectos que favorecen ambientes para el aprendizaje.

Los educandos reconocen las dificultades presentadas en el desarrollo de las clases haciendo del inglés una asignatura aburrida, la educadora no tenía en cuenta los intereses de los estudiantes, tampoco fomentaba equitativamente las habilidades comunicativas, oralidad, lectura y escritura, dentro del aula como lo exponen Rodríguez y Correa (2010) para lograr ser competentes al finalizar los estudios de secundaria.

Los ejercicios no requerían habilidades de pensamiento, sólo realización de transcripciones del libro al cuaderno, aprendizaje de las estructuras gramaticales y memorización de datos puntuales en momentos específicos. La siguiente respuesta de un estudiante es evidencia de una práctica basada en una metodología tradicional, más no en una enseñanza basada en la funcionalidad del idioma inglés “la profesora era muy teórica y poco se practicaba el inglés”, afirmación presentada en la tabla 14 (comunicación personal de estudiante, 7 de noviembre, 2018).

Luego de un año, los estudiantes reconocen las actividades lúdicas a aquellas que implican movimiento, interacción, cooperación entre pares, participación y habilidades de pensamiento, las cuales promueven el uso de la lengua extranjera en contextos cercanos a sus realidades generando aprendizajes. Perkins (s.f.) y Ritchhart et al. (2014) enuncian que el fin de la enseñanza es ayudar a comprender mediante diferentes recursos y desarrollar habilidades, el conocimiento y destrezas son esenciales para solucionar cualquier problemática.

Otros elementos son la interacción y la oralidad, antes no se promovía el diálogo en el aula, según los escolares “la profesora daba la clase y nosotros {escuchabamos}”, respuesta expresada en la tabla 14 (comunicación personal de estudiante, 7 de noviembre, 2018). Esta afirmación hace pensar que durante el desarrollo de las clases se daba una “comunicación unidireccional” (Kaplún, 1998), en la cual la educadora era quien hablaba, realizaba las explicaciones y los educandos eran los receptores, su participación era escasa; se restringía la interacción y la comunicación.

Después, los escolares confirman que la interacción hace parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y la comunicación es “bidireccional” (Kaplún, 1998), tanto la docente como ellos participa en el diálogo con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza y facilitar entornos en los cuales se pueda practicar oralmente el conocimiento del idioma inglés, se expresa con libertad los gustos, dudas y comprensiones.

En cuanto a la concepción de evaluación se modifica, deja de ser un simple requisito académico y se comprende como el medio que permite reconocer fortalezas, debilidades y progresos en la habilidad oral, la educadora, el estudiante y demás compañeros de aula son responsables de la identificación de esos factores que favorecen el aprendizaje o ameritan mayor atención.

Tabla 15. *Opiniones y sugerencias estudiantes al proceso de enseñanza del idioma inglés*

Opiniones

clases muy interesantes y llamativas, diversas estrategias como juegos, actividades y exposiciones

hay apoyo de la profesora para quitar el miedo y hablar

hacer grupos para que los estudiantes se conozcan mejor y tengan confianza es bueno y facilita cuando tenemos que hablar en inglés

proceso bueno porque se realizaron diferentes {dinamicas} no eran totalmente escritas el proceso de clase ha sido muy bueno aprendemos de forma diferente a escribir y a hablar sobre lo que nos gusta y con los temas que escogemos

nos hace perder la timidez que muchos de nosotros tenemos cuando tenemos que hablar en el grupo en {ingles} o hacer presentaciones o hacer juegos de roles frente a todos

se pudo aprender y mejorar esta lengua extranjera

la profesora nos ha ayudado en lo que nos cuesta aprender y cuando nos da pena hablar en {publico}

la profesora hace que tomemos afecto al idioma y lo usemos en clase

se {practica} mucho la oralidad y corrige de una manera respetuosa

los proyectos orales son una buena manera para quitar la pena y mejorar la pronunciación

los métodos de enseñanza son {didacticos} y se aprende más fácil

dinámica buena y productiva, motiva el uso del inglés en la cotidianidad

clases muy interesantes, se aprendió algo nuevo, la docente empleó diferentes estrategias, clases dinámicas donde usé lo que aprendí en inglés

el trabajo en grupo es bueno porque si no entiendes algo te explican o se puede explicar a otros y preparar los estantes y otros trabajos

con las exposiciones se {aprendio} algo nuevo y a manejar {publico}, la profesora {hacia} las correcciones y daba orientaciones antes de las exposiciones

excelente trabajar en grupo no estaba acostumbrado hacerlo mis compañeros me ayudan a comunicarme

Sugerencias

continuar fortaleciendo el inglés

continuar con las actividades didácticas y hablar en {ingles}

Seguir trabajando en grupos así uno se siente cómodo

brindar un espacio para estudiar los símbolos con lo que {podríamos} aprender {como} se pronuncia una palabra en inglés

Nota: las palabras entre {} hace referencia a errores ortográficos de los estudiantes en sus respuestas.

En las opiniones y sugerencias dadas por los estudiantes se refleja que la profesora emplea variedad de actividades, técnicas y estrategias que fomentan la práctica frecuente del lenguaje oral en diversas circunstancias de la realidad y fortalecen con el tiempo la habilidad oral en el idioma extranjero.

Asimismo, la actitud de la profesional de la educación, utilización de palabras motivadoras, retroalimentación individual/grupal, diseño de experiencias significativas y trabajo cooperativo posibilitan al educando sentirse en confianza al hablar, evitan la ansiedad, factor que impide sostener la comunicación (Díaz, J., 2014).

En cuanto a los criterios: 1. Objetivos, 2. Temáticas, 5. Explicación y aclaración de dudas, 6. Evaluación para el aprendizaje y 10. Trato cordial de la matriz de evaluación de la enseñanza del área de Fortalecimiento en humanidades y lenguas inglés; se establece que son otros aspectos importantes en la enseñanza que inciden en el aprendizaje del idioma inglés.

Tabla 16. Resultados matriz evaluación de la enseñanza del idioma inglés

Aspectos	Nivel 1 Inicial (1.0 - 2.9)	Nivel 2 Intermedio (3.0 - 3.9)	Nivel 3 Avanzado (4.0 - 5.0)
1. Objetivos	0E	0E	24E
2. Temáticas	0E	3E	21E
5. Explicación y aclaración de dudas	0E	0E	24E
6. Evaluación para el aprendizaje	0E	1E	23E
10. Trato cordial	0E	0E	24E

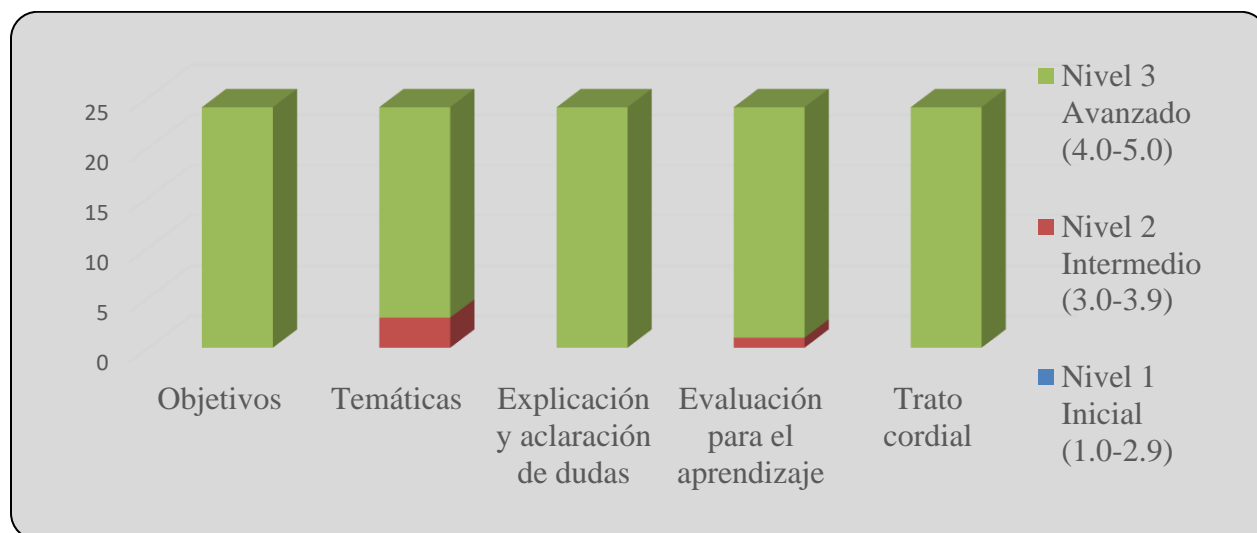


Figura 12. Aspectos de la enseñanza del idioma inglés

Con los datos se interpreta que la docente en su práctica presenta y explica los objetivos al iniciar cada unidad didáctica y constantemente los recuerda, las temáticas trabajadas en el aula se relacionan no sólo con las políticas educativas colombianas sino con los gustos de los escolares y temas de actualidad favoreciendo la participación en las diferentes actividades de lectura, escritura y oralidad. El ambiente respetuoso y la retroalimentación pertinente posibilita la expresión de opiniones, inquietudes y mejorar los trabajos asignados; aunque un estudiante

manifiesta que requiere aún mayor acompañamiento por parte de la profesora. Lo anterior, se puede constatar con las siguientes afirmaciones:

“me enseñó a apreciar mis capacidades y a dejarlas ver frente al grupo”.

“la docente es comprensiva, paciente y se da a entender muy bien”.

“la profesora brinda apoyo en el proceso”.

“la docente ayuda a los estudiantes a superar las dificultades”.

“trabajar en grupos es una excelente manera para aprender, se puede preguntar cuando hay dudas”.

“se puede notar la organización con que fluye cada actividad”.

“ahora las actividades son más lúdicas e interactivas, así el estudiante se interesa más por aprender el idioma inglés”.

“la docente nos escucha, es paciente, aprendió cuales eran las debilidades y fortalezas de los estudiantes para que las clases fueran más adecuadas”.

“los ejercicios son adaptados para los estudiantes”. (comunicaciones personales de estudiantes, 7 de noviembre, 2018).

5.2. Dimensión aprendizaje

En esta parte del capítulo se tiene en cuenta la matriz de evaluación de la oralidad (ver anexo 7) de los 24 estudiantes en cuatro momentos diferentes de la investigación, matriz dimensión aprendizaje con datos codificados y referentes teóricos pertinentes, los cuales permiten analizar, interpretar y responder el segundo objetivo específico: evaluar la habilidad oral en inglés en los estudiantes de educación media.

5.2.1. Categoría habilidad oral/oralidad.

5.2.1.1. Subcategoría estrategias para comunicar.

Al iniciar la indagación se reconoce que la mayor parte del trabajo en el aula es individual, se memorizan reglas gramaticales y se emplea la lengua materna como medio de comunicación, situaciones evidenciadas en los siguientes fragmentos:

“La docente dice que deben terminar el trabajo rápido para poder colocarles los sellos y recalca que el trabajo es individual no en parejas o grupos” (DC1- C1).

“[34]S: Lo que haces es agregar S o ES, dependiendo del verbo. [35]D: sólo cuando hablamos de (he), o qué otra persona [36]S: para la tercera persona, (he, she, it) [37]D: aquí quedaría: he works, she works, it works, eso trabaja, ¿cómo podría ser, eso trabaja? It works very well, pueda que me refiera a una impresora, la palabra it reemplaza la palabra impresora, entonces la impresora trabaja bien” (TC1-C1).

“[44]D: Bueno, ahora si entonces les voy a entregar la actividad, es para dos personas, listo, y las parten por la mitad. Acá hay doce dibujos, usted va a coger seis y su compañero los otros seis, los recortan, los pegan en la parte de atrás de la hoja, hacia abajo, y me van a hacer preguntas, vamos a hacer lo mismo que hicimos acá, van a hacer una pregunta, la van a responder de forma afirmativa y de forma negativa de acuerdo con el dibujo ([ver anexo 16](#))” (TC1-C1).

Estos sucesos se oponen a lo que Bygate (1987) denomina oralidad en la lengua extranjera, habilidad para usar de manera práctica los conocimientos adquiridos y comunicar;

porque los estudiantes y profesora usan el español en la interacción en vez del idioma inglés, las oportunidades para aplicar lo aprendido de manera oral en clase son mínimas.

Para Brown (2004), Brown y Lee (2015) comunicar oralmente comprende intencionalidad del mensaje, funciones del lenguaje y micro/macro habilidades. Es decir, para que los educandos fortalezcan su habilidad oral requieren vivir circunstancias de comunicación en las cuales determinen la información a expresar, momento de la intervención, lenguaje para compartir las inquietudes y estrategias que ayuden a hacer comprensible las ideas.

Por ello, en el aula se crean oportunidades para la participación espontánea a través de juegos de roles, rutinas de pensamiento, presentaciones orales, narraciones con imágenes, conversaciones cortas y de mediana longitud, ya que promueven las funciones receptiva e interactiva (transaccional e interpersonal) propuestas por Brown y Lee (2015), favorecen la interacción y la negociación de significados, aspectos relevantes en la comunicación oral en la lengua extranjera.

Igualmente, la oralidad se evalúa para identificar obstáculos y avances en la habilidad. Se elabora una matriz analítica con pautas recomendadas por Brown (2004) y López (2014), se definen seis criterios y cuatro niveles de desempeños; el primero corresponde al nivel bajo (20 a 39), el segundo al inicial (40 a 59), el tercero al intermedio (60 a 79) y el cuarto al avanzado (80 a 100). Los resultados de la evaluación de la oralidad de los 24 estudiantes en cuatro trabajos orales distintos y en momentos diferentes de la indagación posibilitan hacer el análisis, identificar los progresos y realizar interpretaciones.

Las presentaciones orales evaluadas en grupos cooperativos o parejas son: a. exposición sobre empresas reconocidas o personas famosas en el campo de los negocios, b. juego de roles

invitando a las personas a vivir en el barrio, c. explicación de posters acerca del cuidado del medio ambiente, d. socialización de biografías de personajes famosos e interés de los escolares; cabe resaltar que el último trabajo es evaluado por una profesora diferente a la investigadora, ya que desde la creación del énfasis de Fortalecimiento en humanidades y lenguas inglés el educador de la jornada contraria es quien evalúa la oralidad de los estudiantes al finalizar el año escolar.

Es importante señalar que la primera presentación oral se evalúa por medio de una matriz realizada por educadores del área que se encontraban en el año 2015 con adaptaciones de descriptores de oralidad propuestos por el IELTS versión pública ([ver anexo 17](#)), no obstante dicha matriz no es acorde con las necesidades de los educandos ni su nivel de lengua. Los bajos resultados de esta evaluación hacen que se consulten referentes pertinentes sobre el tema, se diseñe una matriz analítica acorde con las características de los escolares, se definan criterios y diferentes niveles de desempeños para evaluar objetivamente dicha habilidad.

A continuación, se presentan los datos de la matriz ajustada a los descriptores propuestos por el IELTS, luego matriz elaborada por la investigadora y las respectivas interpretaciones.

Tabla 17. *Resultados evaluación primer trabajo oral*

Criterios	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Fluidez y Coherencia	7E	12E	5E	0E
Recurso léxico	10E	9E	5E	0E
Pronunciación	8E	12E	4E	0E

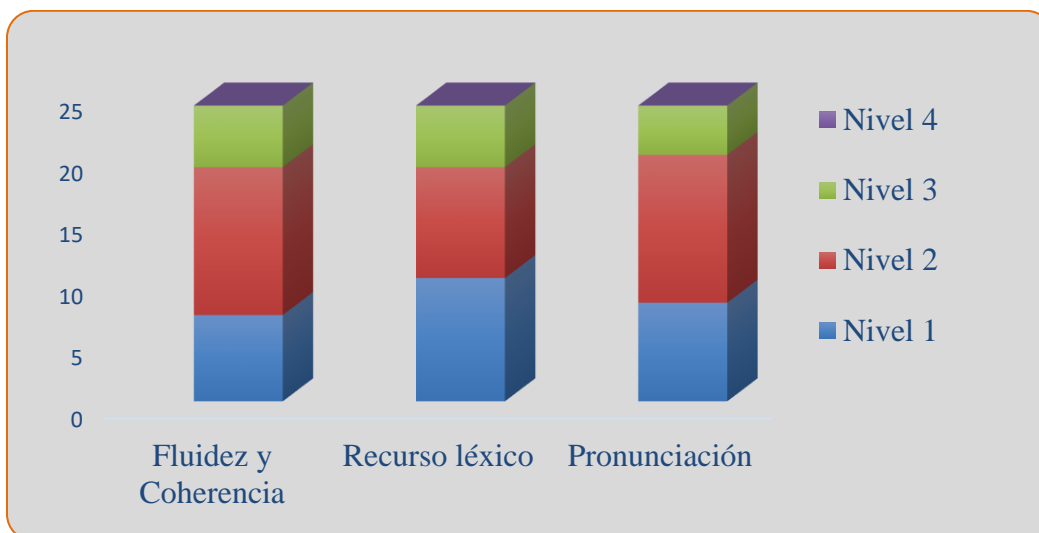


Figura 13. Resultados exposición sobre empresas

Con los resultados se determina que los escolares tienen dificultades al expresar ideas y comunicar el mensaje. La fluidez y coherencia se ven afectadas debido a que los estudiantes leen sus apuntes sin entonación o ritmo, hacen pausas prolongadas, pronuncian palabras y verbos con poca claridad, expresan palabras en solitario más no oraciones o ideas completas o hablan en la lengua materna; situaciones que interrumpen la comunicación efectiva.

Seguidamente, se presentan registros de clase y transcripciones de fragmentos de las exposiciones sobre empresas reconocidas y personas famosas en el campo de los negocios:

“El primer estudiante pasa a socializar su trabajo, inicia en inglés pero luego afirma que no puede hacerlo, manifiesta que tiene nervios y en reiteradas ocasiones dice que no lo puede hacer, la docente dice palabras para animarlo como tú puedes, tranquilo, puedes decir lo que te acuerdes no es un ejercicio de memoria” (DC3-C1).

“[1]JUAN: eeehh, hello, my presentation is about Sony corporation ... eeehh the Sony history began were Akio Morita and and ... pictures ehh and .../saca el papel y lee /

umm, and Ibuka Masaru and (NE) ehh, this sony company in mmm ... in ... (NE) mmm, in 1946 mmm, they /el estudiante se tapa el rostro/ no profe no puedo” (T3-C1).

“se evidencia un ejercicio de memoria, pues coincide lo que dice con la diapositiva” (DC3-C1).

“[1]E: Steven Spielberg (NE) under DreamWorks with his friends eehh /el estudiante lee un papel que tiene en la mano/ the (NE) was toooooo, was to credit aaah an space ahh where hollywoodssss must talented people eeeh called eeehh (NE) under pressure ehh (NE) in the years, a ok, in the years in October twelve, the years 19, 1924, ehh, they begin, began in the house, in the father house, no, father’s house eehh /el estudiante mira el papel/” (T3-C2).

“[2]O: We are going to talk about Jan Koum, next [3]H: Jean Koum is a /ve la hoja de apoyo/ medical (NE) is the [5]H: she was born on, in Ukraine ehh on February twenty four of 1976, she is, he is 41 years old, Jan Koum (NE) decision ehh application WhatsApp, ehh, (NE), ehh, today eeehh, he is /lee el papel/ a (NE) researchs about Americans ehh a few ehh years late ehh /la estudiante con la mano se da aire, se tapa la boca/ years (NE) ehh /la estudiantes mira el papel/ he must, he had to live of food stands ehh more” (T3-C2).

En los anteriores apartados no se evidencia comunicación sino monólogos según los planteamientos de Bygate (1987) y Kaplún (1998). No hay un diálogo entre el hablante y oyente, aunque se emiten respuestas que indican incomprensión del mensaje debido a la premura del tiempo y desconocimiento de vocabulario, pronunciación, temática a tratar e interlocutor, no se

emplean estrategias como propone Bygate (1987) para favorecer esa correspondencia al reconocer las dificultades y mantener la conversación.

Ahora bien, se presentan los datos de los criterios de la matriz elaborada por la investigadora para evaluar la habilidad oral en inglés en los educandos.

Tabla 18. *Resultados primer criterio matriz evaluación oralidad*

1. Calidad de la presentación	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Juego de roles	0E	17E	7E	0E
Poster	0E	0E	9E	15E
Biografía	0E	0E	6E	18E

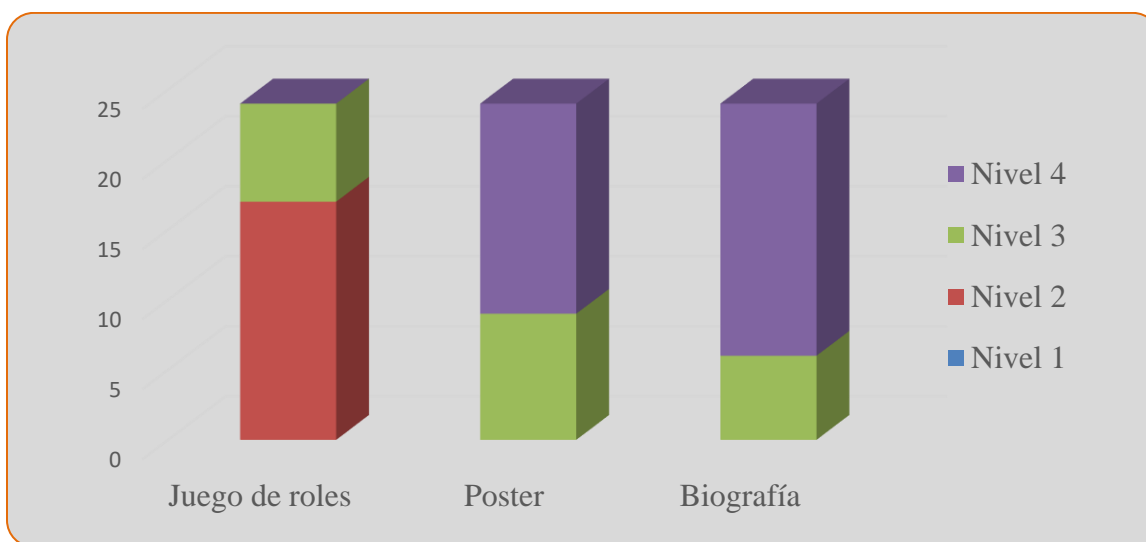


Figura 14. Criterio calidad de la presentación

Los datos de las matrices permiten interpretar que los escolares en el juego de roles organizan y preparan con tiempo la información antes de ser socializada, pese a trabajar en grupos no se evidencia distribución de responsabilidades ni cooperación entre ellos.

En la explicación del poster y socialización de la biografía se muestran progresos en el compromiso de los estudiantes frente al trabajo con compañeros, se revela la responsabilidad de cada miembro para cumplir con el objetivo grupal, así como la ayuda mutua entre ellos cuando alguien olvida información importante o lenguaje puntual; estas características son, entre otras, del aprendizaje cooperativo según Johnson et al. (1999) y Crandall (1999). Asimismo, se reconoce la organización del colectivo lo cual facilita la presentación del contenido de manera creativa, los educandos utilizan diferentes herramientas como portátiles, video beam, videos, canciones, imágenes y programas de power point, powtoon y prezi para favorecer la comunicación y comprensión de la temática.

Tabla 19. Resultados tercer criterio matriz evaluación oralidad

3. Claridad de la información	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Juego de roles	0E	13E	11E	0E
Poster	0E	0E	12E	12E
Biografía	0E	0E	6E	18E

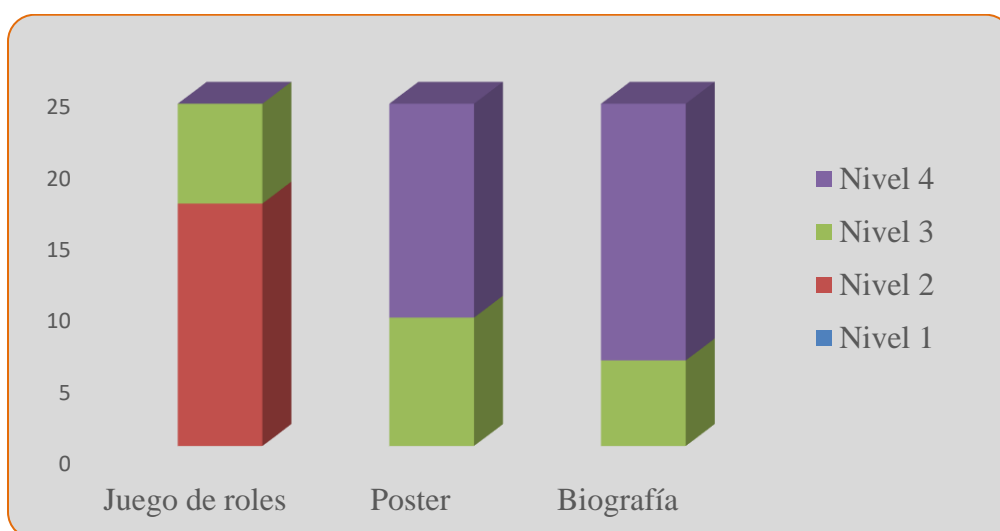


Figura 15. Criterio claridad de la información

Los estudiantes en el juego de roles demuestran el conocimiento sobre su barrio y los lugares tranquilos e importantes para visitar, sin embargo, falta mayor detalle en los datos e información relevante. En las otras dos presentaciones orales se evidencia la consulta en diferentes fuentes, los escolares responden con los parámetros establecidos y lo socializado es suficientes para comprender la temática. Los expositores al emplear variedad de estrategias para compartir su conocimiento y hacerlo entender a sus compañeros confirma lo que Ritchhart et al. (2005) enuncian como comprensión, dicha comprensión facilita la explicación y la comunicación.

Tabla 20. Resultados cuarto criterio matriz evaluación oralidad

4. Vocabulario	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Juego de roles	0E	17E	7E	0E
Poster	0E	0E	11E	13E
Biografía	0E	0E	6E	18E

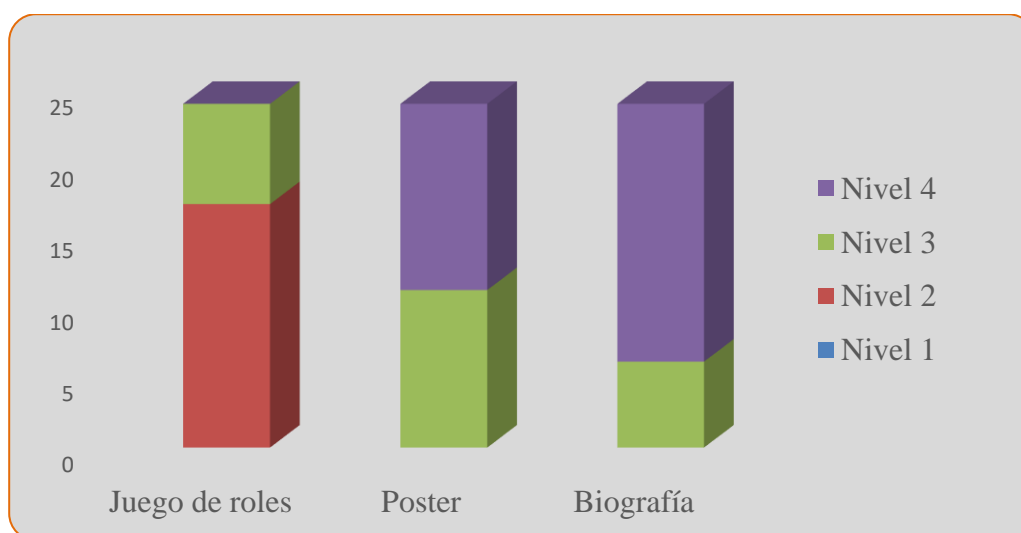


Figura 16. Criterio vocabulario

En cuanto a la adquisición de palabras para expresarse y comprender el mensaje aumenta en cada uno de los trabajos orales. Al comienzo el vocabulario utilizado por los estudiantes es reducido, lo cual en ocasiones fragmenta la comunicación y no logran convencer al otro de vivir en el barrio.

Al reconocer esta debilidad se organiza en la planeación de la unidad didáctica la presentación de nuevas palabras asociadas con el tópico y se fomenta su uso durante las clases. El conocimiento de palabras sencillas aumenta las posibilidades de expresión de ideas en variedad de situaciones orales, por lo tanto, se fortalece una micro habilidad necesaria para comunicar (Brown, 2004).

Tabla 21. Resultados quinto criterio matriz evaluación oralidad

5. Pronunciación	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Juego de roles	0E	14E	10E	0E
Poster	0E	0E	11E	13E
Biografía	0E	0E	5E	19E

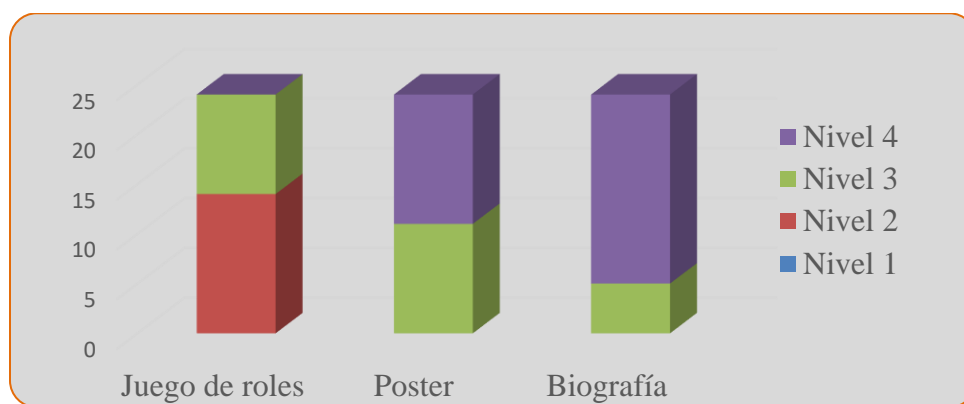


Figura 17. Criterio pronunciación

En un principio los educandos cometen con frecuencia errores de pronunciación, omiten o aumentan sonidos puesto que en la lengua materna no existen algunos de ellos. La falta de

práctica de la oralidad (escuchar-hablar) influye en la significación de las ideas, con la experiencia se reconocen y se producen sonidos y se fortalece esta micro habilidad como plantea Brown (2004). Aunque en los dos últimos trabajos orales se presentan inconvenientes con la pronunciación de la terminación ‘ed’, las equivocaciones son mínimas y no interfieren en el proceso de comunicación.

Tabla 22. Resultados sexto criterio matriz evaluación oralidad

6. Uso de la gramática	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Juego de roles	0E	15E	9E	0E
Poster	0E	0E	13E	11E
Biografía	0E	0E	6E	18E

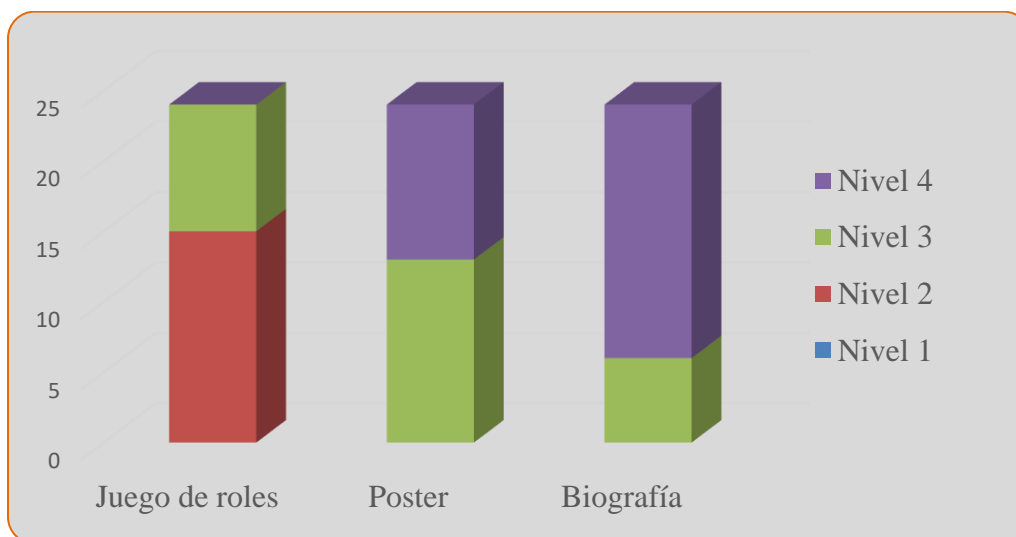


Figura 18. Criterio uso de la gramática

Al principio se busca que los escolares en el momento de hablar usen con precisión la estructura del idioma inglés, por consiguiente, se identifican constantes faltas haciendo difícil entender el sentido de lo expresado. En los últimos dos trabajos se da importancia a la

comunicación oral y comprensión del mensaje más que al uso exacto de las normas gramaticales como lo propone Larsen-Freeman (2000) en el enfoque comunicativo. Los educandos corrigen sus errores, usan conjunciones, palabras claves, frases cortas o hacen elipsis para mantener el diálogo y favorecer la comprensión, así como lo enuncia Bygate (1987), ya que el uso de la gramática en la oralidad es diferente frente a la del texto escrito; las oraciones expresadas oralmente no cuentan con las reglas precisas a causa del corto tiempo que tiene el hablante para organizar lo que desea comunicar.

Ahora bien, se exponen los resultados del criterio dos estrategias para comunicar, centro del análisis de esta investigación con la respectiva interpretación.

Tabla 23. Resultados segundo criterio matriz evaluación oralidad

2. Estrategias para comunicar	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Juego de roles	0E	17E	7E	0E
Poster	0E	0E	11E	13E
Biografía	0E	0E	5E	19E

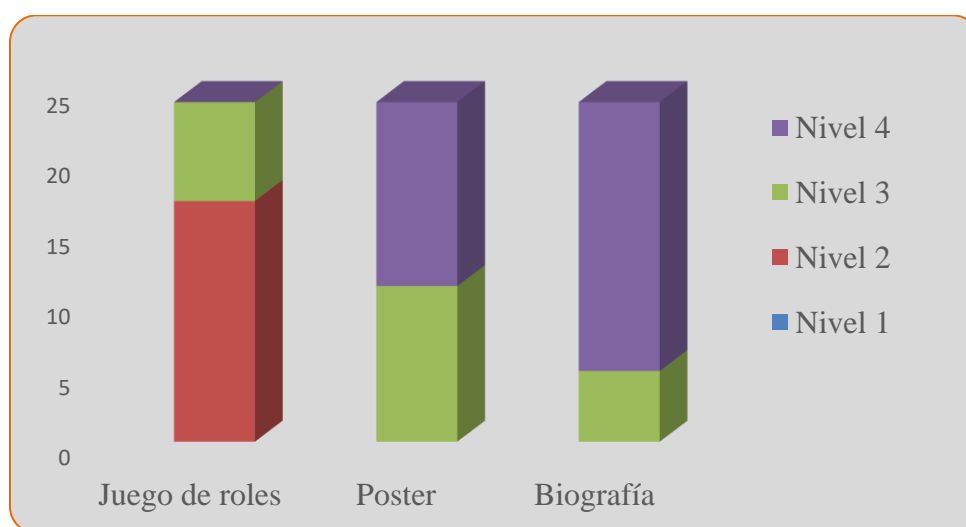


Figura 19. Criterio estrategias para comunicar

Es evidente que los estudiantes muestran mayor compromiso con su aprendizaje, han fortalecido su habilidad oral en cada una de las presentaciones orales al emplear diversas estrategias que facilitan y compensan problemas de la comunicación y favorecen la negociación de significados del mensaje en la interacción (Bygate, 1987).

Para facilitar la producción oral en inglés los educandos emplean estrategias como decir frases incompletas, expresiones puntuales, usar estructuras sencillas, omitir una o varias palabras en sus ideas, sin embargo, esta supresión no afecta la comprensión del mensaje, utilizar conjunciones ‘y’, ‘o’, conectores como ‘pero’ para enlazar ideas, emplear muletillas, hacer sonidos y pausas frecuentes para ganar tiempo y ordenar el pensamiento; de esta forma logran mantener la comunicación en vez de interrumpirla o hablar en la lengua materna.

En las siguientes transcripciones de video/audio de las clases de Fortalecimiento en humanidades y lenguas inglés y trabajos orales de los escolares se muestran diferentes estrategias que ayudan a mantener el diálogo.

“[9]D: ¿Cuál será la primera imagen? Ok my dears you are going to try to organize them. There is, this one (the teacher shows a small image and starts describing it). There is an old man in a boat, in a quiet place, with the sun, right! What do you think is the first one? (The teacher asks the question to a student) Is the same one? [10]S22: Yes. [11]D: Paula, what do you think is the first one? You don't know [12]S23: I don't know”. (TC1-C2)

“[50]D: Are you sure?... Once upon a time or last week my grandfather [51]S18: My grandfather was fishing the food [52]D: The next one, Hilary [53]S13: That the boat that [54]D: You can help her, la pueden ayudar [55]S18: But the son sank [56]D: Excellent. Guys do you remember what does sank mean.? [57] SS: Hundirse, absorber”. (T1-C2)

“[5]H: wait, my name is (NE) you can live for the avenue Primera de mayo o (NE), Catalina has a lot of shops like supermarkets, restaurants [6]P: restaurants, yeah, Marcella are really incredible restaurants, you have to know about Kaperon, where are mmm (NE) the most fabulous wings (NE) all the world [7]K: woo Marcella is so good and Catalina too, but would like to know other neighbor [8]JM: obvious, good afternoon Sr., I can show youuu (NE) Betania, about Betania is a neighbor ehh and is a neighbor eehh is a neighborhood that I eehh show complete is restaurants, bars, there is a complex are very bigs, the bars are very beautiful eehh you ehh in this neighborhood ehh there is interesting ehh interesting place is la casa food, this is a car wash and is and is a aaa parking lot”. (T3-C3)

“[28]C: this is the church eeehh Santa Catalina del Rio [29]JO: is so interesting aaahh where is, no, how is the apartment? [30]C: the apartments is also eeehh the apartment eeehh aren't very big eeehh this have three rooms, a living room, a bathroom, a bedroom, a kitchen and a garden /siempre se muestran las imágenes de lo que están hablando, video de fondo”. (T3-C3)

“[34]JO: mm a question, where is the supermarket? [35]Y: eeehh it is close, eeehh you (NE) close the street [36]C: you show, /pausa/ you should buy different things like food /la estudiantes usa los dedos de la mano para enumerar/ clothes, (NE) and you can, you can go eeehh to cut your hair”. (T3-C3)

“[1]D: Remember you are going to answer this question: why are the species endangered of extinction? Remember you can collaborated among you, you can start now, who wants to start [2]E: I think that eeehh mmm there are some reasons for the species endangered

of extinction eehh for example eehh poachers some people kill eehh animals for
questions of business eeeh I think that we don't eehh". (T2-C4)

"[13]H: also, another problem of the contamination animals and the earth are some
people spill the chemicals and trash to the water and these and these can cause eeeh the
 water pollution, damage animals and eeeh these these substances eehh and also another
problem is (NE) the cars the cars, and these can cause problems to the animals and for
 we, for us, (NE) [14]D: that's right". (T3-C4)

Las experiencias, adquisición de vocabulario y uso de estrategias brindan mayor seguridad al escolar en el momento de participar en clase, lo cual beneficia la oralidad en el idioma extranjero y fortalece la habilidad para comunicar.

En los apartados que se muestran a continuación se refleja cómo las estrategias de repetición de palabras o ideas, ejemplificación, corrección de errores y parafraseo empleadas por los escolares ayuda a ganar tiempo para comunicar; superar las dificultades que se manifiestan en la producción oral, mantener el diálogo y facilitar la comprensión de la información.

"[11]D: how do you say...? [12]Y: begin [13] D: began [14]Y: began eeh of aaahh
 Microsoft" (T2-C2).

"[1]E: Steven Spielberg (NE) under DreamWorks with his friends eeeh /el estudiante lee un papel que tiene en la mano, luego sigue/ the (NE) was tooooo, was to credit aaahh an space aaahh where holliwoodssss must talented people eeh called eeeh (NE) under pressure eeeh (NE) in the years, a ok, in the years in October twelve, the years 19, 1924, eeeh, they begin, began in the house, in the father house, no, father's house eeh". (T3-C2)

“[20]H: and he is a shild [21]D: a child[22]H: he is a child that... [25]H: he use eeehh a
[26]D: How do you say mascara [27]SS: mask [28]H: he use a mask [31]D: or he wears
a mask [32]H: he wears a mask eeehh for not look... his face”. (T2-C3)

“[32]D: Guys time’s up, now we are going to share, who wants to answer the first
question [33]L: monuments [34] JD: monuments representative, representative monuments of
different countries”. (T1-C4)

“[48]D: what do you wonder?[49]H: I wonder that what is the meaning of those
monuments?[50]D: Can you answer now this question [51]SS: no[52]Sa: where are this
image?[53]D: where are these places? [54] Sa: where are these places?”. (T1-C4)

“[6]E: I think we don’t take care of our planet for this reason the animals’ habitat eeehh is
destroyed [7]D: has been destroyed [8]E: the habitat has been destroyed also I think that we must
must take care our planet eeehh of this”. (T2-C4)

“[37]JDG: I’m going to use the three R, reuse, recycle, reduce [38]O: I want spill trash on
the street [39]D: want or won’t [40]O: I won’t” (T2-C4).

Las oportunidades en clase para hablar en inglés son fundamentales, dado que permiten practicar el conocimiento de manera oral, equivocarse, corregir los errores, expresar el pensamiento con mayor seguridad y libertad, preguntar, explicar, compartir experiencias, escuchar con atención, trabajar cooperativamente y consolidar las relaciones con los demás compañeros. Estas vivencias en el aula propician el ambiente para aprender, dan relevancia al proceso de aprendizaje comprendiendo que el propósito es la comunicación y fortalecen la habilidad oral.

5.2.1.2. Subcategoría aprendizaje cooperativo.

Otra forma de favorecer la comunicación es mediante la estrategia de negociación del significado del mensaje en la interacción propuesta por Bygate (1987), también llamada estrategia de interacción por Burns (2017) o estrategia de interacción personal y social (estrategias interpersonales del aprendizaje cooperativo) por Johnson et al. (1999).

En estas estrategias se incluye el parafraseo, uso de vocabulario acorde con la situación, explicaciones, ejemplificaciones, preguntas, respuestas, cooperación, ayuda al otro sujeto a comunicarse, turnos en el diálogo y lenguaje no verbal. Con ellas se busca promover el uso del idioma inglés de manera oral y natural, favorecer el diálogo y comprensión mutua, facilitar la toma de decisiones, emisión de respuestas, socialización de conocimientos, construcción de aprendizajes y fortalecer las relaciones interpersonales, confianza en el grupo.

Lo anterior se hace evidente en los siguientes fragmentos:

“Este tipo de ejercicios de crear la historia por subgrupos, permite que la mayor parte de los estudiantes participe y puedan expresar en inglés una idea” (DC1-C2).

“Los grupos se redistribuyen, un estudiante de cada grupo permanece sentado y los otros tres se van a tres grupos diferentes, con el fin que los estudiantes conozcan sobre otros productos o inventos” (DC1-C2).

“Los educandos cuando no comprenden la pregunta, llaman a la docente por ayuda, al acercarse la docente empiezan a hablar en la lengua materna y la docente hace gestos que indican que no entiende en español y dicen lo mismo en inglés. Los estudiantes se ríen e intentan decir palabras en inglés y preguntan en inglés, How do you say...?, por lo tanto la docente guía la forma de preguntar y luego responde las inquietudes”. (DC3-C2)

“Cada S tiene pegado en la espalda una palabra relacionada con un trabajo o profesión.

Entre los integrantes del subgrupo deben decir oraciones que ayuden a la persona a identificar cual es la profesión u oficio que está pegado en su espalda. Las oraciones no pueden contener la palabra asignada y se expresan en inglés”. (P1-C3)

“La participación es variada, los educandos se arriesgan a responder a las preguntas planteadas por la D, Creo que se debe a la confianza que se ha logrado y no hay temor sobre cómo se dice sino lo importante es qué se dice”. (DC1-C4)

También, se refleja la cooperación en la oralidad, es decir, ayuda entre pares para facilitar la expresión y comprensión de la información en los siguientes apartados:

“[6]Y: Bill Gates start up Microsoft [7]D: Yuri What does “started up” mean? Dropped out university, so he left the university and he started up a, what is started up? Any person of the group can help /los integrantes del grupo se miran, están en silencio/ [8]BR: como compañía o algo así”. (T2-C2)

“[21]C: hello, good afternoon, [22] M.J.: beautiful place [23]C: welcome to Roma [24]JO: can you help us please? [25] M.J.: we need ehh place ahh where to life [26]C: eeehh come on, we show... we are going to show the mmm neighborhood” (T3-C3).

“[23]D: what do you see Katherine?[24]K: I see different places [25]Y: I can see places the most representative the world” (T1-C4).

“[26]D: what do you think? [27]K: I think the places are important [28]MA: I would like to visit them [29]Y: I think those places have history from the world” (T1-C4).

“[4]E: how do you say cuidar? [5] SS: take care” (T2-C4).

“[46]J: respiratory illness and mmm another reason is pollution of sea, because the people and /silencio/ how do you say?[47]H: spilled [48]J: spilled garbage of chemicals that have and and [49]D: damage [50]J: and cause as damage”. (T2-C4)

“[14]MJ: different from my partner, I believe that one reason are the humans [15]D: humans beings [16]MJ: human beings because invaded the animal’s habitat, yes, for search a benefit [17]D: benefits [18]MJ: yeah benefits, but also, but also, eeehh there are other problems, for example the poacher kills eeehh eeehh how do you say gran cantidad [19]D: a lot of [20]MJ: the hunters kill a lot of animals and for that many animals are [21]E: endangered”. (T2-C4)

“[1]O: good afternoon, we’re going to talk about the environment pollution [2]JDG: we want to represent here the environmental pollution /señala el afiche/ for example, eeehh [3]D: guys please pay attention [4]JDG: damage the forest, how hunters damage animals, garbage and deforestation, we want to tell you some reasons of the environment pollution, one is the humans, because they damage the habitat, the animal’s habitat, yes /con la expression de su rostro pregunta a los compañeros si comprenden lo que está diciendo/ eeehh also there are others (NE) for example, hunters, poachers”. (T3-C4)

“[18]D: try to explain it with another word or you can give an example [19]O: we must we must use eeehh bike for finish eeehh the gases that the cars produce” (T3-C4).

“[47]E: this is for Pedraza why did you draw the building? [48]D: and I have another question, why did you draw the stick and that animal, I’m not sure what is this animal? and it is cut in a half. Can you explain us what it represents? [49]O: I said that the industries eeehh are spilling trash in the water and the industries eeehh produce garbage

[50]H: I drew the animal and the stick; I think when the humans cut the trees affect the animals, because the trees are the habitat of those animals". (T3-C4)

En las diferentes partes se devela la interacción, cooperación entre los educandos y por parte de la docente, las diversas respuestas a interrogantes e intervenciones muestran las estrategias para comunicar propuestas por Bygate (1987) que ayudan a sostener el diálogo, los aprendizajes de los escolares se evidencian cuando son capaces de hablar en inglés con otros sujetos, dan funcionalidad a los conocimientos enseñados en clase y tienen una comunicación bidireccional.

Desde el punto de vista de Bygate (1987) y Crandall (1999) en los grupos cooperativos se propician aprendizajes y se demuestran en el intercambio de saberes frente al uso del idioma extranjero, palabras correctas a emplear, significado del vocabulario, expresiones desconocidas y conocimiento acerca de la pronunciación apropiada; el entorno confiable en grupos pequeños y cooperación fomentan la seguridad en los estudiantes promoviendo aprendizajes en el idioma.

Igualmente, en las planeaciones de las presentaciones orales y su ejecución se refleja la distribución de tareas, explicación de los temas, respeto por la opinión de los compañeros, toma de determinaciones mediante consenso y ayuda al otro para facilitar la comunicación del mensaje; principios del aprendizaje cooperativo planteados por Johnson et al. (1999) y la Fundación Mafre (s.f.).

5.3. Dimensión pensamiento

En esta sección del capítulo, los datos codificados en la matriz de dimensión de pensamiento y el marco teórico relacionado con el tema permiten hacer el análisis, interpretaciones y dar respuesta al tercer objetivo específico de la investigación: Determinar las

acciones que se integran en la práctica pedagógica para hacer visible el pensamiento en inglés de los estudiantes de educación media.

5.3.1. Categoría movimientos claves del pensamiento.

5.3.1.1. Subcategoría construir explicaciones e interpretaciones.

En la primera etapa de la investigación se reconoce que la enseñanza de la lengua extranjera se centra en estructuras gramaticales y ejercicios memorísticos, no se brindan oportunidades en el aula para hacer visible lo que ocurre en la mente de los educandos ni se promueven los tipos o movimientos claves del pensamiento como construir explicaciones e interpretaciones con base en evidencias; estas comprensiones surgen a partir de los siguientes apartados:

“La docente entregará unas imágenes, cada estudiante las recortará y pegará en una hoja. Después, los estudiantes escribirán preguntas y respuestas afirmativas y negativas, dependiendo de la imagen usan los pronombres” (P1-C1).

“[21]D: son esposos están casados, inició en un tiempo pasado, no sabemos cuándo, y lo más seguro es que continúen casados en el futuro. /Se continúa viendo el video/. El tercer punto que debemos tener en cuenta, son los (facts), alguien recuerda que significa (facts) [22]S: factor [23]D: hechos. Water boils at 100 degrees Celsius. El agua se cocina a 100 grados. Eso es un estado y no va a cambiar, listos, por lo tanto es un hecho”. (TC1-C1)

“[4]D: blue, pink and green color. What is blue? [5]S: present, red is past, y green is participle” (TC2-C1).

“La docente proyecta en el video beam una lista de verbos irregulares en presente, pasado y pasado participio y explica las instrucciones, entrega una hoja para que los educandos copien las dos columnas de verbos (sólo presente y pasado) y escriban el significado de las palabras, si no los recuerdan deben consultar en el diccionario”. (DC2-C1)

“La docente hace pausas durante la presentación del video y reafirma la explicación del video en español y hace preguntas a diferentes estudiantes para verificar el significado de las palabras, vocabulario que aparece en el video” (DC1-C1).

“Se evidencia un ejercicio de memoria, pues coincide lo que dice con la diapositiva” (DC3-C1).

“Se le dificulta responder a las preguntas con sus propias palabras” (DC3-C1).

“[21]JUAN: es que no es sólo eso, es que yo no sé, no sirvo para aprenderme las cosas” (T3-C1).

“[7]D: Yuri What does “started up” mean? Dropped out university, so he left the university and he started up a ..., what is started up? Any person of the group can help /los integrantes del grupo se miran, están en silencio/ [8]BR: como compañía o algo así”. (T2-C2)

Con los anteriores fragmentos se interpreta que la educadora hace sólo preguntas dirigidas hacia una única respuesta. Acorde con Ritchhart et al. (2014) este tipo de interrogantes limita la visibilización del pensamiento y la comprensión de los educandos, puesto que se les niega la posibilidad de dar explicaciones u otorgar significado a las experiencias. Según Salmon

(2009) la pregunta de tipo abierta induce al estudiante a pensar y con la respuesta a manifestar su entendimiento o incomprensión.

En definitiva estas actividades mecánicas y preguntas cerradas obstaculizan la revelación del pensamiento de los escolares, construcción de explicaciones e interpretaciones; por ende se reemplaza la enseñanza bajo el modelo tradicional por el enfoque comunicativo dando relevancia a la interacción, pensamiento y comprensiones; así que, se promueve lo que Ritchhart (2015) denomina cultura del pensamiento. Se generan contextos propicios, se brinda el tiempo necesario y se diseñan variedad de oportunidades para que los estudiantes develen sus cuestionamientos y construyan conocimiento de manera colaborativa por medio de las rutinas de pensamiento, estrategias propuestas por Ritchhart et al. (2014).

Al incluir en la práctica pedagógica este tipo de estrategias se favorece la presentación del tema, exploración de saberes previos, visibilización del pensamiento de los educandos, desarrollo de diferentes tipos o movimientos claves del pensamiento, cooperación entre escolares, uso de la lengua extranjera de manera escrita – oral y socialización de saberes.

A continuación se presentan partes de algunas intervenciones de estudiantes durante la realización de las tres rutinas de pensamiento (ver-pensar-preguntarse, pensar-juntarse-compartir, enfocarse) y fotografías de trabajos en los cuales se hace evidente los movimientos claves del pensamiento como la observación, explicación de situaciones y construcción de interpretaciones.

1. Ver-pensar-preguntarse: Esta rutina de pensamiento propuesta por Ritchhart et al. (2014) se desarrolla en inglés para promover la curiosidad de los escolares a través de imágenes relacionadas con la temática a abordar y el uso del lenguaje oral; con las respuestas a los interrogantes ¿qué ves? ¿qué piensas? ¿qué preguntas te surgen a partir de la imagen? (what do

you see? what do you think? and what do you wonder?) se reconocen los conceptos previos de los estudiantes, sus intereses y se dirige su atención hacia la exploración del conocimiento que se pretende compartir, se les permite dar explicaciones, hacer interpretaciones y conjeturas desde la observación detallada y sus experiencias.

“[1]D: So, my dears you are going to describe what do you have in your own picture
 Brayan what do you have in your own picture? [2]S22: In my picture is a man, and a sea
 [3]D: Ok is in the sea. [4]S22: and is a BARCO [5]D: BARCO. How do you say
 BARCO? Ship. But I guess this is a boat [6]S22: Boat and I look at boat”. (T1-C2)

“[13]D: ... another question that you can use. What is in the picture? Paula Romero. What is in the picture? ¿QUÉ SIGNIFICA ESO PAULA?[14]S23: No [15]D: ¿QUÉ ESTÁ EN LA PINTURA, EL DIBUJO, QUÉ HAY? Could be a boat? Could be a shark? Could be I don't know [16]S22: A man”. (T1-C2)

Estas respuestas corresponden a la primera vez que se realiza la rutina de pensamiento en clase, en ellas se refleja la falta de modelación y orientación por parte de la maestra, una de las ocho fuerzas culturales expresadas por Ritchhart (2015) para favorecer una cultura del pensamiento en el aula y comprensiones.

De igual manera se reconoce que el vocabulario es una limitante al hablar en la lengua extranjera, por lo tanto, se hace necesario presentar con antelación las palabras a emplear en las diferentes actividades para facilitar la expresión de los pensamientos e inquietudes en el idioma inglés. Asimismo, se posibilita escribir antes de socializar las ideas de forma oral como lo propone Kagan (1994), con el fin de brindarles mayor seguridad.

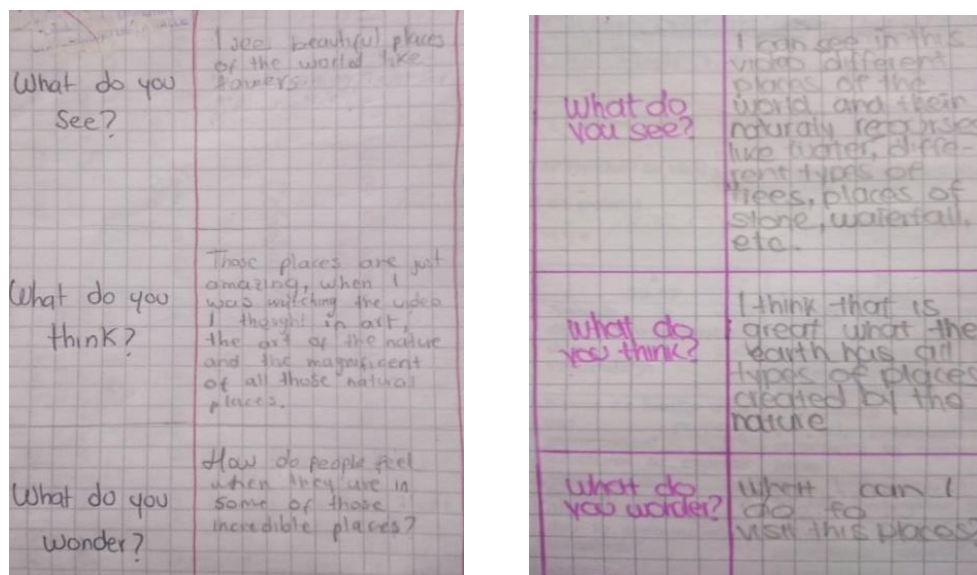


Figura 20. Primer ejemplo rutina de pensamiento ver-pensar-preguntarse

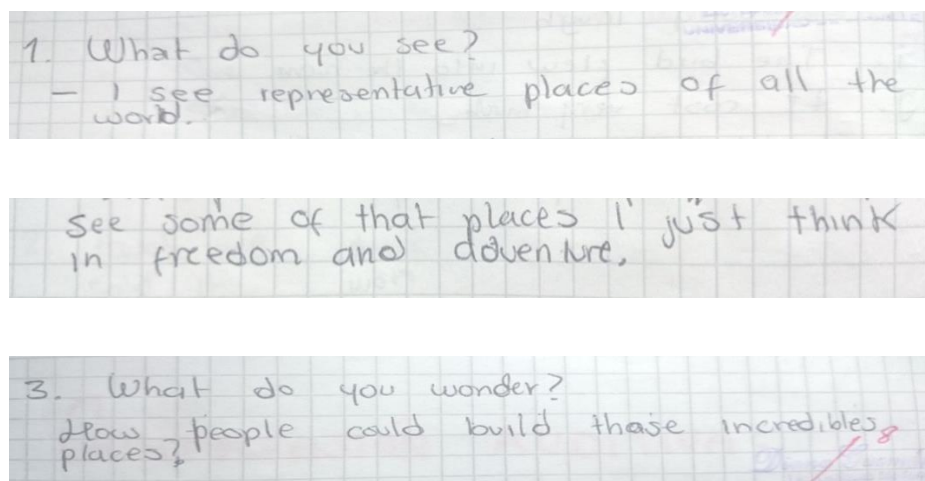


Figura 21. Segundo ejemplo rutina de pensamiento ver-pensar-preguntarse

En esta rutina de pensamiento primero los educandos observan con atención una imagen o video corto, escriben sus respuestas en inglés en su cuaderno, luego las comparten con la clase empleando vocabulario sencillo y estructuras gramaticales simples; aunque hay errores de

pronunciación o estructura se favorece la expresión del pensamiento y comprensión del mensaje; es decir, hay comunicación (Bygate, 1987).

2. Pensar-juntarse-compartir: Con esta rutina presentada por Kagan (1994), Salmon (2009) y Ritchhart et al. (2006) se promueve la interacción, escucha con atención, respeto por la opinión, diálogo en inglés en momentos controlados y explicaciones, se desarrolla en tres momentos. Primero, los escolares cuentan con tiempo para organizar su pensamiento sobre determinado tema, imagen motivadora o interrogante, escriben las ideas en inglés. Segundo, socializan las respuestas e inquietudes con un compañero del grupo en inglés. Tercero, comunican en inglés lo hablado entre pares frente a toda la clase y profesora.

Enseguida, se muestran fragmentos de la realización de la rutina pensar-juntarse-compartir.

“[90]D: Who wants to start with the story? [91]S22: The student raises his hand [92]D: Brayan (it is difficult to understand the words) (...) Please speak aloud, HABLA DURO [93]S22: In a regular DÍA, the sailor Joseph Louis was fishing in a main sea. [94]D: Excellent. The second scene. Who wants to continue? (A student wants to participate, and he raises his hand), Oscar [95]S18: But Joseph (...) had a problem because the boat broken [96]D: The boat (the teacher corrects the pronunciation of the word boat and adds the verb was, was broken. [97]S18: Was broken”. (T1-C2)

“[64]D: Why would you like to know different cultures?[65]O: because because I think different cultures is a really interesting and I choose an specific culture, I chose the Japanese culture [66]JD: what kind of cultures would you like to know? Why not chiniss

culture? [67]D: Chinese [68]JD: Chinese culture [69]O: because I think is a country really important for your, their traditions and food typic [70]SS: typical food". (T2-C3)

En el primer fragmento los estudiantes explican los sucesos de las diferentes imágenes con su limitado vocabulario en la lengua extranjera y en la segunda declaran las razones por las cuales les gustaría conocer la cultura de otro país; en estos apartados se evidencia la escucha con atención entre los educandos para mantener el diálogo y ayudarse mutuamente.

Las siguientes fotografías reflejan la organización del pensamiento de los educandos frente a los interrogantes planteados, no obstante, en las intervenciones orales en inglés no leen los apuntes sino comunican sus ideas con naturalidad, es un ejercicio de comunicación que implica uso de estrategias que facilitan el diálogo (Bygate, 1987).

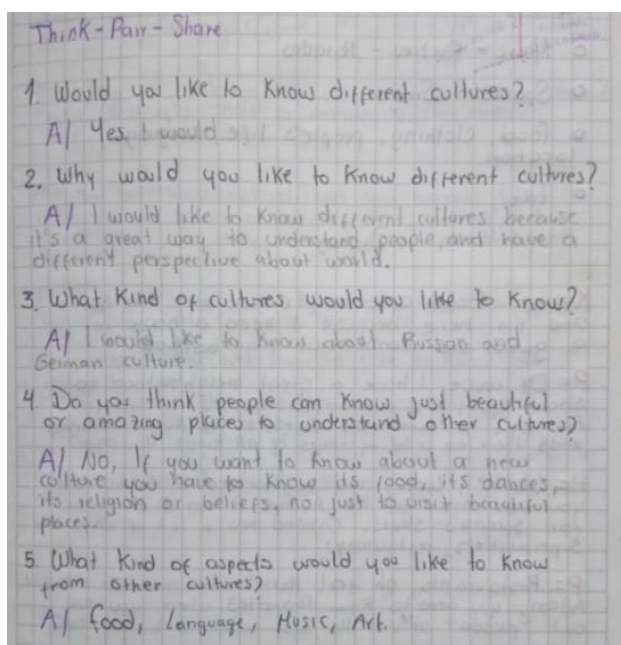


Figura 22. Primer ejemplo rutina de pensamiento pensar-juntarse-compartir

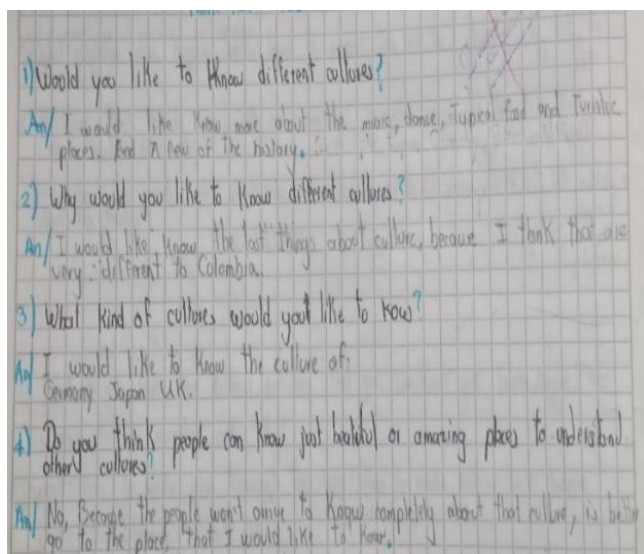


Figura 23. Segundo ejemplo rutina de pensamiento pensar-juntarse-compartir

3. Enfocarse: Al introducir la rutina de pensamiento llamada Enfocarse (Ritchhart et al., 2014) se pretende “flexibilizar el pensamiento” de los educandos cada vez que obtienen nueva información. Mediante la rutina se motiva a la descripción, formulación de conjeturas, construcción de explicaciones e interpretaciones, escucha con respeto de los diferentes puntos de vista y transformación de la forma de pensar con base en la experiencia y evidencias.

Aunque los escolares se apoyan en el idioma español durante esta rutina, se emplea la mayor parte del tiempo la lengua extranjera para comunicar, en este sentido se manifiesta lo que Salmon (2009) llama visibilizar el pensamiento oculto de los estudiantes, ya sea en la lengua materna o en la que se está aprendiendo.

En la primera parte de la rutina sólo se permite ver una parte de la imagen a los educandos, con esos datos responden a los interrogantes en inglés ¿qué ven? ¿qué piensan que está sucediendo? y ¿cuál es su interpretación?

“[15]D: Who wants to answer the first question? What do you see?”, sweet heart [16]H: I see a contaminated place with garbage, a bad environment /los estudiantes levantan la mano para participar/ Hilary [17]H: I see containers and trash [18]D: good, there are garbage cans [19]P: I see contamination a place without... without cleanliness [20]D: that’s right, what makes you say that [21]P: garbage cans [22]D: Yes, a lot of garbage, ok. What do you think is happening? What is your interpretation?, Milena please share with us your answer, [23]M: mmm my interpre... interpretation is that is where people throw garbage [24] D: garbage bins, canecas de basura [25] M: yes, thereeee are containers of garbage and and people can put paper or a bottle that not need, there not garbage at... on the floor” [26]D: you mean on the street [27]M: on the street [28]D: good, Sebastián what do you think is going on? [29]S: eehee ... my interpretation is that some people didn’t take care this place, they only add the trash, they didn’t recycle and for that ... this place has a bad environment that can damage us” (T3-C4).

Luego, se solicita a los escolares expresar las preguntas que les surge a partir de la fotografía.

“[5]D: According to the previos talking and your classmates’ answers. What do you wonder? What does the image make you wonder? Any volunteer [6]J: Why people don’t recycle? [7]D: Good question, why do not people recycle materials? another question guys [8]K: What is these place? and Why is dark? [9] SS: Teacher Kathe want wants to talk, [10]D: Katherine tell us. What is your question? [11] K: I can read [12] D: Sure, don’t worry, you can read it [13] K: Why are this places full of garbage?” (T5-C4).

En la segunda parte de la rutina se deja ver nuevos datos de la foto que brindan más información y hacen cambiar la forma de pensar, estos son algunos ejemplos:

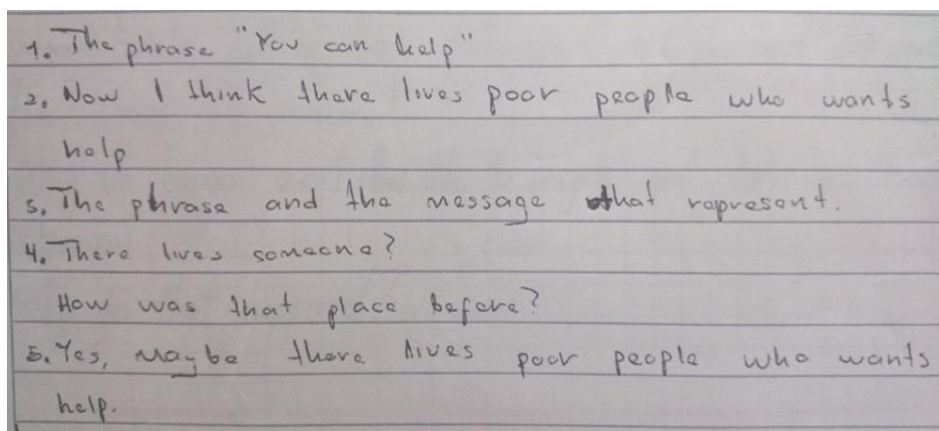


Figura 24. Primer ejemplo rutina de pensamiento enfocarse

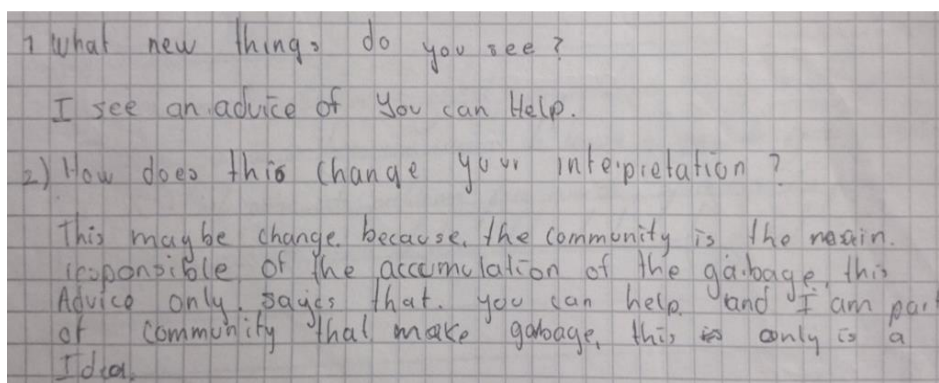


Figura 25. Segundo ejemplo rutina de pensamiento enfocarse

En la tercera parte se muestra la imagen completa (ver anexo 8) y los estudiantes de manera individual reflexionan sobre cómo cambio su forma de pensar para luego socializarla en grupos cooperativos y finalmente frente a la clase. Se toma la decisión de hacer la reflexión en la lengua materna debido al vocabulario que se requiere para expresar puntualmente esa flexibilización del pensamiento y favorecer la comprensión de esas explicaciones, ya que es la primera vez que se incluye la rutina enfocarse en la dinámica del aula y por lo tanto se quiere de práctica para hacerla totalmente en inglés.

1. What is going on? Reflection:

Pensábamos que iba ser más directamente hacia los humanos, que la imagen tendría solamente protagonismo hacia la sociedad.

Cuando salió el curso de "You can help" creímos que iba a ser sobre una campaña ambientalista sobre las basuras pero luego aparecieron los pingüinos y el otro curso que decía "Global warming", es aquí cuando comprendimos que se trata de los animales en peligro de extinción por toda la contaminación generada, además del poco cuidado ambiental que tenemos.

Figura 26. Tercer ejemplo rutina de pensamiento enfocarse

Opinión sobre el cambio de pensamiento al ver solo partes de la imagen

parte 1: Mi idea era acerca de la contaminación, tipo mal reciclaje, mal tinto a los lugares por no darse cuenta donde desechos lo que es.

parte 2: Cambió un poco, nos pedían ayuda para resolver el problema ambiental, o ayudar a los necesitados que perdieron su hogar por un desastre natural, o por problemas tipo familiares, o pobreza.

parte 3: Cambió bastante, ya que demostró que los pingüinos, no tenían hogar, por que han sido destruidos, como el calentamiento global que acaba con el hielo.

Figura 27. Cuarto ejemplo rutina de pensamiento enfocarse

Las reflexiones finales permiten evidenciar los aprendizajes de los educandos, como exponen Ritchhart et al. (2006) las preguntas abiertas de las rutinas de pensamiento posibilitan a los escolares partir de las ideas personales para construir aprendizajes. Las experiencias particulares, información nueva proporcionada y socialización colectiva de saberes favorecen la toma de decisiones de manera individual, conexiones, interpretaciones y ampliación del conocimiento existente, es decir, cambia la forma de pensar, en palabras de Ritchhart et al. (2014) el pensamiento se flexibiliza.

Finalmente, al analizar cada uno de los fragmentos e imágenes de la realización de las rutinas de pensamiento se reconoce que una de las acciones implementadas en la práctica pedagógica que favorece la visibilización del pensamiento de los escolares es hacer preguntas, los interrogantes de tipo abierto son el vehículo que invita a los estudiantes a pensar, consultar sus conocimientos previos y experiencias antes de emitir las respuestas escritas u orales.

También, incluir la estrategia de las rutinas de pensamiento en la práctica favorece el reconocimiento de los presaberes de los educandos, comprensiones frente al tema, empleo del idioma inglés en la comunicación y desarrollo de tipos de pensamiento. De acuerdo con Ritchhart (2015) en el proceso de enseñanza es indispensable brindar variedad de oportunidades que promuevan el pensamiento y aprendizajes.

Asimismo, escuchar con atención a las respuestas de los escolares, mostrar respeto por las intervenciones, modelar y usar frecuente la lengua extranjera en clase como manera de comunicación son acciones de la práctica diaria que motivan a los estudiantes a expresar su pensamiento de manera escrita y oral en inglés, y a participar activamente en clase.

Las diferentes acciones incorporadas en la praxis hacen que se promueva la visibilización del pensamiento, se generen comprensiones, se desarrollen movimientos claves del pensamiento, se emplee el idioma inglés en clase para comunicar y se fortalezca la habilidad oral.

Capítulo VI. Ciclos de reflexión

La metodología de la investigación acción posibilita completar cuatro ciclos de reflexión sobre la práctica pedagógica, en ellos se describen las situaciones encontradas, razones que motivan a realizar transformaciones y hallazgos que evidencian el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en el tiempo. De acuerdo con Stenhouse (1984) el docente al investigar en el aula “aumenta progresivamente la comprensión de su propia labor y perfecciona así su enseñanza” (p.195).

6.1. Primer ciclo

En la primera etapa de la indagación se desconoce la metodología de la investigación acción, se realizan observaciones enfocadas en el proceso académico de los estudiantes, se identifica un bajo desempeño en la habilidad oral en inglés y se asocia con la falta de compromiso, interés y aprovechamiento de las oportunidades en el aula por parte de los educandos. Estos hallazgos hacen consultar literatura pertinente sobre estrategias que favorezcan el desarrollo de la oralidad y se encuentra que el juego de roles es una opción, por lo tanto se orienta la pregunta de investigación hacia cómo el juego dramático, estrategia basada en la interacción, fortalece la expresión oral en inglés en los educandos.

Sin embargo, los seminarios de la maestría despiertan la curiosidad sobre el rol del maestro en el aula y la forma de enseñar, se revisa la metodología de investigación acción y se determina una nueva mirada al proceso ya iniciado, se dirige la atención a las propias acciones, se describen en los diarios de campo hechos sobre el proceso de enseñanza y se reconocen algunos aspectos que influyen en el aprendizaje de los escolares.

Dentro de las causas que impiden al educando hablar en inglés en clase están las actividades repetitivas en el cuaderno para completar oraciones, trabajos individuales y el uso del español en clase. También, se identifica en la planeación de clase la enseñanza de estructuras gramaticales del idioma inglés, principios de una enseñanza tradicional (ver anexo 1 y 2).

Estos descubrimientos son difíciles de aceptar, pero ayudan a reflexionar sobre la labor en el aula y el proceso de enseñanza y aprendizaje, se toma como referencia a Pérez (1998) para tomar la determinación de dejar la enseñanza tradicional y aprendizaje mecánico y se buscan enfoques que favorezcan aprendizajes significativos, estrategias pertinentes que promuevan las interacciones y permitan iniciar la práctica del lenguaje oral en inglés en clase; de esta manera se comienza el proceso de transformación de la práctica como lo propone Perrenoud (2011) para lograr ser consciente sobre qué sucede en el aula y por qué ocurre.

6.2. Segundo ciclo

La autorreflexión es más consciente, se modifican algunos aspectos de la praxis para favorecer el aprendizaje de la lengua extranjera, no sólo la implementación de una estrategia. En esta etapa se reforma la pregunta de investigación, convirtiéndose la práctica pedagógica en el objeto de estudio, puesto que las decisiones e intervenciones de la profesora son determinantes en la eficacia de la enseñanza y creación de entornos para el aprendizaje.

Igualmente, se comprende la investigación acción; la planeación, actuación, observación y reflexión periódica (Kemmis & McTaggart, 1988) conducen a la identificación de qué se hizo, qué se está haciendo y qué se podrá hacer para incluir transformaciones en la práctica pedagógica.

Uno de los cambios que se presenta es en la planificación de clase (ver anexo 14), ésta tiene una estructura, incluye un objetivo específico, pero todavía no se orienta hacia lo que el educando puede hacer con ese conocimiento, se evidencia aún prioridad por el contenido, no hay una intención pedagógica con claridad. No obstante, se emplea con mayor frecuencia las TIC, los estudiantes usan los portátiles para realizar escritos, hacer consultas en internet o lecturas, se proyectan videos que complementan lo trabajado en el aula y se da prelación a la habilidad oral.

Rodríguez y Correa (2010) hacen cambiar la visión frente a las actividades de aula relacionadas con las habilidades comunicativas, pues lograr que los educandos sean competentes y competitivos requiere del desarrollo de las habilidades comunicativas por igual, no sólo una de ellas.

En el desarrollo de clase se inicia el uso de la lengua extranjera con mayor frecuencia. Acorde con el planteamiento de Brown y Lee (2015) se propician situaciones para que los escolares encuentran útil el idioma como solicitar explicaciones, permiso para salir del aula o hacer comentarios con lenguaje sencillo. Sin embargo, las intervenciones de la docente son mayores en duración que la de los estudiantes, la participación de ellos sigue siendo restringida; como menciona Kaplún (1998) el monólogo recurrente de la profesora limita la participación de los educandos y por lo tanto la comunicación (ver [anexo 18](#)).

Se crean agrupaciones colaborativas para promover interacciones, pero no se hace un acompañamiento debido a que se prioriza la calificación de cuadernos y trabajos, se reconoce a quienes tienen dificultades en el idioma extranjero que asumen un rol pasivo y siguen instrucciones del compañero quien cuenta con habilidades específicas o mayor conocimiento. Ésta no es la intención, Crandall (1999) expone que el aprendizaje cooperativo es una alternativa

que permite agrupar a los escolares con diferentes habilidades y cada uno de ellos desde su destreza contribuye al cumplimiento de logros, entonces se incluye en la dinámica de aula el trabajo cooperativo para promover roles activos a los integrantes del colectivo, asimismo, la educadora orienta el trabajo en equipo (Brown & Lee, 2015).

Se incorpora en la práctica pedagógica variedad de técnicas para fortalecer las competencias comunicativas, especialmente la oralidad en inglés, desde una mirada cooperativa. El juego de roles y el club de oralidad posibilitan a los estudiantes usar el inglés de manera oral y funcional, participar activamente, diseñar diálogos, representar situaciones, hablar sobre temas de interés y de la realidad. Desde la perspectiva de Halliday (1973), citado por Smith (1994) se afirma que “los niños no aprenden la lengua como un sistema abstracto que luego aplican a diversos usos: aprenden simultáneamente la lengua y sus usos” (p. 13).

Los procesos de pensamiento también hacen parte de la enseñanza, la profesora tiene en consideración la diversidad de rutinas propuestas por Ritchhart et al. (2014) y empieza con la implementación de: *ver, pensar y preguntarse*, pretende estimular la observación e interpretación. Aunque los educandos dicen con facilidad lo que ven, se les dificulta expresar las interpretaciones, entonces se determina primero trabajar vocabulario, luego brindar tiempo suficiente para pensar, organizar las ideas y consultar el vocabulario requerido en el diccionario, dar ejemplos puntuales para que los escolares se guíen y puedan realizar la rutina con mayor facilidad y tranquilidad.

6.3. Tercer ciclo

Se encuentran progresos asociados con las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y pensamiento. Si bien es cierto, se han logrado transformaciones a partir de las frecuentes

introspecciones al relacionar la praxis con la teoría, es importante continuar con la postura crítica para construir saber pedagógico.

En esta fase se realiza una matriz para evaluar las planificaciones de clase y hallar avances en sus componentes, decisión que se toma a partir de la necesidad de planear la enseñanza con una intencionalidad y una ruta que ayude a cumplir con el objetivo propuesto, tal como lo plantean Cols (2001) y Feldman (2010).

Ahora, la enseñanza se planea de manera deliberada, se toma como referente los documentos oficiales e institucionales que orientan la enseñanza del idioma inglés: Derechos Básicos de Aprendizaje de inglés (MEN, 2016) y los Estándares Básicos en Lenguas Extranjeras: Inglés (MEN, 2006). Se articula el objetivo de la unidad didáctica con los contenidos disciplinares, no obstante, falta precisar los objetivos específicos que ayuden clase a clase a cumplir con el objetivo general en tiempos concretos (ver anexo 15).

La nueva práctica de aula permite explorar los presaberes de los estudiantes y diseñar experiencias de aula que favorezcan el aprendizaje significativo (Díaz & Hernández, 2004), igualmente, ampliar vocabulario y saberes, puesto que “todo niño trae consigo un bagaje de experiencias y conocimientos con los cuales puede construir significados y desarrollar vocabulario en las dos lenguas” (Salmon, 2009, p.63), materna y extranjera.

Se incluye en la planificación de clase la valoración continua, autoevaluación y coevaluación, elementos de la Enseñanza para la Comprensión (Perkins & Blythe, 1994). Este tipo de evaluación posibilita hacer un seguimiento al proceso de aprendizaje de los educandos desde la observación en clase.

El rol de la profesora se modifica, deja de ser transmisionista de contenidos y pasa a ser facilitadora, ahora muestra flexibilidad frente a las dudas e interrogantes de los escolares, brinda mayor acompañamiento al proceso de aprendizaje, las constantes valoraciones y retroalimentaciones han funcionado como estímulos para hacer uso del lenguaje oral, escrito y gestual en el aula, medios de expresión en la lengua extranjera.

En la dimensión de aprendizaje, hay avances en la habilidad oral, se retoman presentaciones orales mediante diapositivas, collages, galería, carteleras con imágenes y texto, juegos de roles, estantes, estrategias que posibilitan la práctica del lenguaje oral según Camilloni y Nespereira (s.f.); en ellas se generan diálogos espontáneos (ver [anexo 19](#)), participan tanto los expositores como profesora y demás escolares con preguntas y comentarios, así se da lo que Bygate (1987) denomina comprensión mutua de significado, no obstante, falta mayor empleo de estrategias que favorezcan conversaciones de mediana longitud.

En lo relacionado con el pensamiento se establece que se realiza con mayor frecuencia la rutina de pensamiento: ver, pensar, preguntarse para explorar los saberes previos, también se logra que los estudiantes den ejemplos y explicaciones favoreciendo así la participación oral en el idioma extranjero. Se adiciona la rutina propuesta por Kagan (1994). Ritchhart et al. (2006) y Salmon (2009) pensar, juntarse, compartir, con esta estrategia se promueve el trabajo en parejas y grupos, cada integrante tiene tiempo para pensar sobre el tópico propuesto, ordenar las ideas y compartirlas promoviendo la práctica individual en inglés en grupos cooperativos como lo enuncian Brown y Lee (2015).

6.4. Cuarto ciclo

En este ciclo, se incorporan elementos a la programación de clase (ver anexo 8), dado que planear la enseñanza implica crear oportunidades adecuadas al contexto áulico y para el aprendizaje como lo exponen Larsen-Freeman (2000) y Feldman (2010). Por lo tanto, se seleccionan las temáticas de acuerdo con los intereses de los estudiantes, contenido disciplinar y normas educativas, se precisa la intención pedagógica, el objetivo general es claro, alcanzable y se adicionan objetivos específicos que ayudan a cumplir con la meta establecida, se define un momento concreto para la motivación, acorde con Brown y Lee (2015) este tipo de actividades estimulan e involucran al aprendiz con los temas que se van a trabajar en el aula.

Las sesiones de clase se planean bajo los principios del enfoque comunicativo (Larsen-Freeman, 2000), se selecciona material auténtico como videos y artículos que ayudan a la enseñanza de vocabulario, expresiones y temas, se optimiza el tiempo de clase para fortalecer las habilidades comunicativas por medio de la interacción y cooperación entre pares, se comprenden las rutinas de pensamiento como estrategias útiles que se pueden aplicar en diferentes momentos de la unidad didáctica para desarrollar movimientos claves del pensamiento y comprensiones (Ritchhart et al., 2014).

De igual manera, se establece un espacio para la reflexión sobre la acción dentro de la planificación de clase como lo proponen Camilloni y Nespereira (s.f.), quienes afirman que sin reflexión no hay programación completa. Además, la reflexión posibilita planear los cambios a incorporar en las siguientes sesiones de clase.

En cuanto a la valoración continua, se puntualiza de qué manera se va a realizar el acompañamiento y los elementos a tener en cuenta en la evaluación formativa. La retroalimentación se hace de manera individual, en grupos pequeños y frente a todo el curso, dado que son sólo 24 escolares en clase y diez horas a la semana.

Asimismo, se elabora una lista de chequeo (ver [anexo 20](#)) con aspectos relacionados con el aprendizaje cooperativo propuestos por Johnson et al. (1994) como lo son 1. La interdependencia positiva, 2. La responsabilidad individual y grupal, 3. La habilidad interpersonal. Con esta lista de chequeo los educando reflexionan sobre su labor en el grupo cooperativo, reconocen los aspectos en los cuales deben mejorar para el logro de objetivos.

Igualmente, se crea una matriz analítica para evaluar la oralidad de los estudiantes con un lenguaje comprensible y varios niveles de desempeño, se fomenta la autoevaluación y coevaluación, se convierte la autoevaluación en un mecanismo que auto monitorea aprendizajes (Verdejo, Encinas & Trigos, 2015) y la coevaluación “facilita que los estudiantes evalúen los desempeños de sus compañeros; esto beneficia también al que evalúa, pues pone a prueba sus conocimientos, llevándolo a hacer asociaciones” (Morales & Restrepo, 2015, p.91).

Se continúa empleando la lengua extranjera como medio de comunicación al interior del aula, en la praxis se generan comprensiones sobre las funciones del lenguaje oral, la receptiva e interactiva expuestas por Brown y Lee (2015) y en las intervenciones orales se reflejan dichas funciones facilitando la comunicación oral en determinadas circunstancias.

Capítulo VII. Conclusiones

7.1. Conclusiones de la investigación

En esta parte del capítulo se presentan las conclusiones de la investigación que responden a la pregunta ¿Cómo la transformación en la práctica pedagógica fortalece la habilidad oral en inglés en los estudiantes de educación media del colegio Villa Rica IED?, objetivo general y específicos planteados en la indagación. Asimismo, se expone el saber pedagógico adquirido por parte de la maestra sobre la enseñanza del idioma inglés y la oralidad como habilidad comunicativa.

Las introspecciones personales permanentes acerca de la práctica pedagógica promueven el análisis crítico de lo acontecido en el aula, modificación del pensamiento frente al proceso de enseñanza e incorporación gradual de los principios del enfoque comunicativo, trabajo cooperativo, rutinas de pensamiento y evaluación permanente en las planeaciones y desarrollo de las clases favoreciendo aprendizajes.

Ahora bien, los hallazgos de la dimensión de enseñanza permiten dar respuesta al primer objetivo específico y concluir que las temáticas, objetivos, metodologías, oportunidades para interactuar en un ambiente tranquilo, evaluación continua, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación mediante matrices analíticas y autorreflexiones por parte del docente son componentes esenciales en la planeación de la unidad didáctica; dado que orientan desde diferentes perspectivas el proceso de enseñanza hacia el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, especialmente la oralidad en inglés.

Los tópicos relacionados con la realidad e intereses de los estudiantes facilitan la enseñanza de los conocimientos formales de la lengua extranjera de manera integral,

comprensión del uso funcional del idioma inglés en contextos específicos y reconocimiento del sentido del aprendizaje de la lengua extranjera.

El aprendizaje cooperativo y sus diferentes técnicas propician la interacción entre los educandos, puesto que comparten con quienes antes no habían trabajado, solidifican las relaciones interpersonales, fortalecen la escucha con atención, cooperación, toma de decisiones en beneficio de un colectivo, logran cumplir con la labor asignada y aprender, tal como lo expresan Johnson et al. (1999).

El trabajo en comunidades pequeñas crea un ambiente de confianza haciendo que el escolar sienta mayor seguridad, emplee el idioma inglés con naturalidad en los juegos de roles, historias colectivas, descripciones, adivinanzas, preguntas, explicaciones, simulaciones, presentaciones y fortalezca la comunicación oral.

Los medios audiovisuales son un estímulo que impulsan el uso de la lengua extranjera de manera espontánea en clase, de igual modo, el material auténtico promueve el reconocimiento de nuevas palabras y expresiones que enriquecen el léxico personal y fomenta comprensiones sobre la función comunicativa del inglés en variedad de realidades.

La diversidad de oportunidades de práctica del lenguaje oral posibilita a los estudiantes con diferentes intereses expresar sus comprensiones en el idioma extranjero, primero de forma sencilla, luego con mayor elaboración; el tiempo y praxis son fundamentales para desarrollar micro habilidades orales.

La modelación de la expresión oral en inglés por parte de la profesional de la educación en la cotidianidad del aula provoca en los educandos la utilización de la lengua extranjera para

comunicarse, hacer preguntas, solicitar permisos y participar con espontaneidad; según Ritchhart (2015) la modelación es una fuerza cultural que promueve aprendizajes.

Las constantes retroalimentaciones realizadas con lenguaje positivo ayudan a los escolares a identificar el estilo personal de aprendizaje, aceptar las debilidades y valorar los avances (Brown & Lee, 2015); este tipo de evaluación formativa motiva a continuar practicando el lenguaje oral en inglés sin importar las complicaciones que se presenten en la comunicación.

La utilización de matrices en el proceso de evaluación propicia en los estudiantes un papel activo en el propio proceso de aprendizaje, la autoevaluación y coevaluación favorecen la metacognición y reflexión haciendo establecer rutas de mejora para alcanzar las metas propuestas.

La heteroevaluación mediante matrices analíticas beneficia el proceso de evaluación, dado que los diferentes niveles de desempeños brindan información pertinente y precisa para reconocer las dificultades de los educandos, valorar sus progresos de forma objetiva y con argumentos.

Las actuaciones en clase e intervenciones de los escolares en la lengua materna y extranjera contienen datos valiosos que posibilitan la identificación de aprendizajes o confusiones, la observación detallada y la escucha con atención son primordiales para evaluar críticamente el proceso de enseñanza, impulsar la transformación en las dinámicas de aula y beneficiar a los estudiantes.

Las matrices analíticas construidas para evaluar aspectos de la práctica pedagógica como la enseñanza, planeación y oralidad tienen un sustento teórico sólido que orientan el proceso de planificación de la enseñanza y evaluación de la habilidad oral en la lengua extranjera.

La evaluación sobre la enseñanza realizada por parte de los educandos permite caracterizar la forma de enseñar, determinar el efecto de los cambios implementados relacionados con la metodología y oportunidades para fortalecer la oralidad en el idioma inglés y con los resultados positivos se motiva a la continuación de la investigación y planeación deliberada.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la habilidad oral en la lengua extranjera se beneficia al basarse en la comunicación. El empleo de variedad de estrategias en la expresión oral ayuda a controlar el tiempo reducido que se tiene para hablar, comunicar ideas con facilidad, otorgar significado al mensaje, comprender lo expresado y dar continuidad al diálogo.

Por último, la formación disciplinar y pedagógica, la investigación y reflexión continua fomentan la enseñanza del saber específico de manera eficaz y conllevan a aprendizajes, desarrollo de tipos de pensamiento, habilidades sociales y comunicativas; habilidades esenciales para convivir con otras personas en la sociedad actual.

Los hallazgos de la dimensión de aprendizaje posibilitan responder el segundo objetivo específico y definir que:

La oralidad es una habilidad social y comunicativa como lo manifiestan los autores Bygate (1987), Brown y Lee (2015), por lo tanto, se desarrolla en conjunto y no de manera individual. En este sentido, el tiempo de práctica particular e interacción con compañeros y profesora son fundamentales para el fortalecimiento de la habilidad oral en el idioma inglés.

El trabajo por parejas y grupos pequeños promueve un ambiente de respeto, genera confianza a los escolares, impulsa la cooperación entre pares y los motiva hacia la expresión oral en la lengua extranjera; en la comunicación tanto el emisor como el receptor manifiestan la

comprensión, incomprensión y/o dudas a través del lenguaje oral o corporal con la finalidad de sostener conversaciones como lo expone Kaplún (1998).

El aprendizaje cooperativo fomenta la integración de los estudiantes con diferentes habilidades, intercambio de saberes y explicaciones en grupo, además, favorece desde la individualidad y destrezas particulares el logro de metas comunes (Johnson et al., 1999).

La resistencia al uso de la lengua materna como medio de comunicación entre docente – educandos en clase propicia la utilización del conocimiento sobre el idioma inglés en diferentes circunstancias, empleo de nuevas palabras en la expresión oral y participación espontánea.

Las diversas situaciones orales vividas en el aula impulsan a los escolares a valerse de estrategias como repetición de palabras, corrección de frases, elaboración de preguntas, ejemplos, oraciones incompletas, producción de sonidos, muletillas, pausas largas, elipsis, parafraseo y lenguaje corporal a fin de expresarse oralmente con facilidad, reducir las dificultades de la comunicación en la lengua extranjera y alcanzar progresos en esta habilidad de producción como lo plantea Bygate (1987).

El conocimiento de vocabulario y estrategias brindan estabilidad al momento de hablar en inglés, lo cual facilita la fluidez en la emisión de la información destacando la importancia de la comunicación más que el uso exacto de las normas gramaticales, principio fundamental del enfoque comunicativo (Larsen-Freeman, 2000).

Las circunstancias recreadas permiten a los educandos enlazar los conocimientos formales de la lengua extranjera con temas de la realidad, vivir experiencias significativas, hacer evidentes las comprensiones en y sobre el idioma inglés mostrando aprendizajes.

La evaluación de la habilidad oral en los estudiantes de educación media a través de matriz analítica favorece el reconocimiento de los avances relacionados con el saber práctico de la lengua extranjera, estrategias para comunicar, expresiones, pronunciación y trabajo cooperativo entre los escolares debido a la confianza, respeto y experiencia adquirida durante las clases.

La autoevaluación y coevaluación fomentan el pensamiento crítico sobre los estilos de aprendizaje personales, reconocimiento de fortalezas, aceptación de debilidades y creación de diferentes caminos que conlleven a la autonomía y aprendizajes.

En síntesis, la transformación en la práctica pedagógica, innovación en la enseñanza de la lengua extranjera y evaluación formativa para el aprendizaje posibilitan a los educandos analizar, modificar su perspectiva frente a las clases de inglés, dar mayor relevancia al proceso de aprendizaje que a las notas cuantitativas exigidas por el sistema de educación, entender las ventajas que brinda aprender a comunicarse en la lengua extranjera en la actualidad, encontrar la motivación para continuar con los estudios de educación superior relacionados con inglés y otras profesiones, enriquecer el conocimiento, conocer otros contextos ricos en cultura y contribuir a la construcción de una mejor sociedad desde el saber, hacer y ser.

A continuación, se presentan las conclusiones que surgen de los hallazgos de la dimensión de pensamiento y dan respuesta al tercer objetivo específico.

El análisis crítico sobre la praxis permite establecer que la enseñanza tradicional, actividades mecánicas y preguntas cerradas no promueven movimientos claves del pensamiento ni comprensiones, únicamente la memorización de datos y estructuras gramaticales en momentos específicos, al igual que el desinterés por aprender la lengua extranjera.

La implementación de las rutinas de pensamiento en la práctica pedagógica favorece la identificación de los saberes previos, visibilización del pensamiento y comprensiones a través de diferentes formas de expresión como el dibujo, escritura, intervenciones orales, representaciones e interrogantes; acciones que según Ritchhart et al. (2014) ponen de manifiesto los conocimientos y aprendizajes.

Las diferentes rutinas ver-pensar-preguntarse, pensar-juntarse-compartir, enfocarse y las preguntas de tipo abierto proporcionan oportunidades a los escolares para observar con detalle, exponer lo que cruza por sus mentes, hacer interpretaciones, conjeturas y explicar diversas circunstancias de acuerdo con las vivencias, intercambio de opiniones con los pares y evidencias localizadas.

La ejecución de las rutinas de pensamiento con frecuencia en la clase propicia el uso del lenguaje de pensamiento, desarrollo de variedad de tipos de pensamiento como la observación, construcción de explicaciones e interpretaciones, fortalecimiento de las habilidades comunicativas y comprensiones en ambas lenguas, materna y extranjera.

Los diferentes estímulos visuales, auditivos y táctiles fomentan el uso de diferentes técnicas y estrategias para dar explicaciones, hacer interpretaciones, exteriorizar las inquietudes, sugerencias y revelar comprensiones en el idioma inglés.

El “tiempo” como una de las siete fuerzas culturales propuestas por Ritchhart (2015) es fundamental en el desarrollo de las clases, considerando que los educandos necesitan contar con tiempo suficiente en el aula para organizar su pensamiento, interactuar con compañeros, buscar en el diccionario el vocabulario requerido para poder enunciar las ideas de manera oral y escrita,

resolver dudas junto con la profesora, comprender enunciados en la lengua extranjera y comunicarse sin presión ni preocupación.

En definitiva, las acciones implementadas en la práctica pedagógica como escuchar con atención a las diferentes intervenciones orales de los escolares, hacerles constantes preguntas en inglés, promover espacios para el intercambio de conocimiento con compañeros y construcción de saberes en redes en el aula, brindar ayuda para facilitar la expresión, desarrollar rutinas de pensamiento, implementar las fuerzas culturales en la enseñanza, usar variedad de estímulos y lenguaje de pensamiento en las dinámicas del aula favorecen la visibilización del pensamiento en inglés en los estudiantes y fortalecimiento de la lengua extranjera.

7.2. Recomendaciones

A lo largo de la investigación se determinan aspectos relevantes de la práctica pedagógica que requieren transformaciones como la forma de enseñar y evaluar para fortalecer la habilidad oral en el idioma inglés, tipos de pensamiento y brindar una educación óptima a los estudiantes.

Primero, es importante enseñar la lengua extranjera bajo los principios del modelo pedagógico de la institución educativa y políticas de educación vigentes, realizar las adaptaciones pertinentes al saber disciplinar según el contexto áulico, modificar los planes curriculares y planificar la enseñanza deliberadamente.

Segundo, es fundamental realizar la planeación de clase con antelación, plasmar el pensamiento del educador de modo organizado, definir la intensidad pedagógica, establecer con claridad la ruta a seguir para desarrollar movimientos claves del pensamiento, habilidades comunicativas, oralidad - lectura - escritura de manera equitativa, especificar las situaciones que

requieran interacción, trabajo cooperativo y mantener coherencia entre el objetivo con las estrategias de enseñanza y proceso de evaluación.

Tercero, es primordial tener en cuenta los intereses y realidades de los educandos en la selección de temáticas generales, ya que facilitan la enseñanza de los diferentes aspectos formales de la lengua extranjera de manera integrada en contextos específicos e impulsan el uso del idioma inglés con naturalidad en variedad de momentos.

Cuarto, es sustancial crear un ambiente de aula tranquilo, promover el respeto, confianza, hacer retroalimentaciones con frecuencia, emplear lenguaje asertivo, valorar los aciertos, guiar, explicar de diferentes maneras, diseñar oportunidades de interacción y fomentar la reflexión para provocar aprendizajes, fortalecer habilidades y construir saberes en comunidad.

Quinto, es vital aprovechar al máximo la variedad de recursos tecnológicos del colegio como cámaras, video beam, computadores, programas específicos, internet y material audio visual para propiciar el aprendizaje del idioma inglés en ambientes naturales de comunicación. Si el educador no tiene los conocimientos para integrar la tecnología a las dinámicas de las clases puede acudir a la orientación de pares académicos con mayor experticia en el tema, asistir a capacitaciones o realizar cursos virtuales.

Sexto, es relevante enseñar la lengua extranjera desde la educación básica primaria con una perspectiva comunicativa, a modo que los educandos al llegar a secundaria o al ciclo cinco tengan mayor conocimiento sobre el uso del idioma inglés en variedad de circunstancias y profundicen en el énfasis de inglés sobre contextos culturales, vivencien experiencias cercanas a su entorno y fortalezcan la comunicación.

7.3. Aprendizajes pedagógicos y didácticos obtenidos

Durante la formación profesional en La Universidad de La Sabana y el proceso de investigación acción emergen aprendizajes que propician las transformaciones en la práctica pedagógica, enseñanza desde la postura comunicativa, fortalecimiento de los movimientos claves del pensamiento, habilidades sociales, comunicativas, evaluación para el aprendizaje y socialización de saberes con la comunidad educativa.

Dentro de los aprendizajes está dejar de lado el temor que genera salir de la comodidad, aunque al principio es difícil flexibilizar el pensamiento frente a la enseñanza y evaluación tradicional del idioma inglés, se reconoce la necesidad de cambio, se investiga en el aula, se analiza el proceso de enseñanza - aprendizaje y se implementan modificaciones con la finalidad de lograr avances en la educación.

De igual modo, autorreflexionar permanentemente para renovar aspectos de la enseñanza relacionados con la planeación, metodología, estrategias, evaluación, favorecer una práctica pedagógica y un proceso de aprendizaje sobre la enseñanza del idioma extranjero consciente.

Asimismo, reconocer a los educandos y profesor como actores importantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje. El maestro mediador del saber disciplinar y el estudiante reflexivo – propositivo están en constante interacción lo cual permite compartir habilidades, experiencias, construir saberes y obtener aprendizajes en conjunto.

Igualmente, comprender la labor docente como una profesión que implica conocer el contexto de los estudiantes, estar en permanente formación disciplinar y pedagógica, investigar y reflexionar para hacer las adaptaciones al currículo según las necesidades inmediatas y la vida fuera de la institución educativa.

En el mismo sentido, entender la responsabilidad de educar de manera integral, es decir, formar sujetos en valores, enseñar la aplicación del idioma inglés en diferentes entornos y usar el lenguaje asertivo dentro del proceso comunicativo, así participar en la construcción de una sociedad más humana y competente.

También, hacer investigación en el aula y reconocer la importancia de continuar con el proceso crítico-reflexivo sobre la praxis cotidiana, puesto que, cada generación de educandos tiene intereses y retos particulares que demandan una enseñanza innovadora y desarrollo de habilidades para la vida.

En adición, identificar el significado de flexibilizar el plan curricular del colegio Villa Rica IED y adaptar la enseñanza del área de Fortalecimiento en humanidades y lenguas inglés a las necesidades de los escolares, contexto y políticas educativas colombiana. En el plan curricular y proceso de enseñanza se determina el enfoque comunicativo como eje orientador de la práctica, se incluyen las rutinas de pensamiento como estrategia que fomenta diferentes movimientos claves del pensamiento y hace visible las comprensiones de los escolares, se establece la evaluación para el aprendizaje mediante matrices analíticas, se favorece la reflexión y autorregulación a través de la autoevaluación y coevaluación.

Finalmente, reconocer el compromiso ético de compartir los resultados de la investigación y aprendizajes con los docentes del colegio Villa Rica IED en jornada pedagógica ([ver anexo 21](#)). Mediante un ejercicio práctico se invita a los profesores a la implementación de las rutinas de pensamiento en la dinámica de la clase y algunos del área de inglés del núcleo común las incluyen en su praxis con la finalidad de promover comprensiones.

7.4. Preguntas que surgen a partir de la investigación

Al finalizar el proceso de investigación surgen algunos interrogantes que pueden orientar el desarrollo de próximos proyectos:

¿Cómo la enseñanza innovadora influye en la trayectoria de vida del estudiante?

¿De qué manera el reconocimiento de los intereses y necesidades de los educandos favorece una enseñanza orientada hacia la construcción de proyectos de vida?

¿Cómo el trabajo por grupos cooperativos contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional o inteligencias múltiples?

¿De qué manera las explicaciones orales y escritas promueven el lenguaje asertivo y la empatía?

¿Cómo la creación de experiencias significativas y cercanas al contexto propician la responsabilidad social?

Referencias

- Álvarez, J. (2011). La evaluación como actividad crítica de conocimiento. En J. Álvarez. *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (pp-75-83). Madrid: Morata.
- Álvarez, T. (2013). Didáctica de la comunicación oral. En T. Álvarez. *Didáctica de la lengua para la formación de maestros* (pp. 25-43). Barcelona: Octaedro.
- Arias, G. (2002). Pretensiones de científicidad de pedagogía desde las condiciones de la enseñabilidad. Ponencia llevada a cabo en el IV congreso latinoamericano de educación para el desarrollo del pensamiento, Bogotá, Colombia. Recuperado de http://virtual.unisabana.edu.co/pluginfile.php/736403/mod_resource/content/1/Pretensiones_de_cientificidad_G_Arias.pdf
- Auerbach, C. & Silverstein, F. (2003). Analyzing your first research study. En C. Auerbach & F. Silverstein. *Qualitative data: An introduction to coding and analysis* (pp. 29-87). New York: New York University Press.
- Banco Mundial. (2008). *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política*. Washington: Unidad de Gestión del Sector de Desarrollo Humano Oficina Regional de América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/522681468026421049/pdf/439060ESW0P10610Box342010B01PUBLIC1.pdf>
- Barrera, X. (s.f.). ¿De qué manera se diferencia el marco de la enseñanza para la comprensión de un enfoque tradicional? Recuperado de <http://fundacies.org/site/wp-content/uploads/2013/01/EpC-Ruta.pdf>
- BBC. (2003). *Better speaking. A guide to improving your spoken English*. Recuperado de <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/radio/studyguides/pdfs/betterspeaking.pdf>
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación* cuarta edición. Colombia: Pearson
- British Council. (2015). *El inglés en Colombia: Estudio de políticas, percepciones y factores influyentes*. Recuperado de https://www.britishcouncil.co/sites/default/files/colombia_version_final_-_espanol.pdf

- Brown, H. & Lee, H. (2015). *Teaching by principles an interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Education.
- Brown, H. (2004). Assessing Speaking. En H. Brown. *Language Assessment Principles and Classroom Practices* (pp. 140-184). New York: Pearson Education.
- Brown, G. & Yule, G. (1999). *Teaching the spoken language*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Burns, A. (2017). Research and the teaching of speaking in the second language, En E. Hinkel (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/314544679>
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Camilloni, A. & Nespereira, V. (s.f.). *La planificación y la programación en la enseñanza. Ámbito de formación general de la Educación General Básica para Adultos*. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/descargas/docapoyo/planificacion_programacion.pdf
- Cano, N. & Ramos, M. (enero-junio, 2016). Resignificación de la práctica pedagógica desde la perspectiva de inclusión educativa. *Avances en Educación y Humanidades*, 1(1), 7-20. Recuperado de revistas.unicordoba.edu.co/index.php/avedhum/article/download/801/913
- Cárdenas, M., González, A. & Álvarez, J. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Folios*, (31), 49-6. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01234870.31folios49.67>
- Cárdenas, M. (enero-diciembre, 2004). Las investigaciones de los docentes de inglés en un programa de formación permanente. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 9 (15), 105-137. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/2550/255025901005/>
- Carrión, R. (2010). Contextos de Aprendizaje. Recuperado de <http://www.fimpes.org.mx/phocadownload/Premios/2Ensayo2010.pdf>
- Castaño, G. (2014). Diseño de un formato para la planeación de clase que articula: referentes de calidad y el saber pedagógico y disciplinar (Tesis de maestría). Recuperada de <http://bdigital.unal.edu.co/45636/1/71382803.2014.pdf>

- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Colegio Villa Rica IED (2018). *Proyecto Educativo Institucional PEI*. Bogotá.
- _____ (2018). *Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes SIE*. Bogotá.
- _____ (2017). *Proyecto OLE*. Bogotá.
- _____ (2016). *Plan de estudios del área Fortalecimiento en humanidades y lenguas inglés*. Bogotá.
- _____ (2015). *Proyecto Educación Media Fortalecida*. Bogotá.
- _____ (2015). *Plan de estudios del área Fortalecimiento en humanidades y lenguas inglés*. Bogotá.
- Coll, C. & Solé, I. (mayo-junio, 2001). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. Revista Candidus No.15. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=5480
- Cols, E. (2001). *Programación de la enseñanza*. Recuperado de <http://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Cols-Programacion-de-la-ense%C3%B1anza.pdf>
- Crandall, J. (1999). Cooperative language learning and effective factors. En Arnold, J. *Affect in Language Learning* (pp. 226-245). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chevallard, Y. (1989). On didactic transposition theory: some introductory notes. Université d'Aix-Marseille II Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques (s.d.) Recuperado de http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On_Didactic_Transposition_Theory.pdf
- Department of Education Western Australia. (2013). The functions of oral language. En Department of Education Western Australia. *Speaking and listening resource book* (pp. 41-99). Recuperado de <http://det.wa.edu.au/stepsresources/detcms/education/stepsresources/first-steps-literacy/speaking-and-listening-resource-book.en?cat-id=13601995>
- 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 (Tesis de maestría).

- Recuperada de
https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/76938/1/dificultad_aprendizaje_ingles.pdf
- Díaz, J. (2014). Implementing social strategies to improve speaking in interaction activities (Tesis de maestría). Recuperada de la base de datos Intellectum Universidad de La Sabana <http://hdl.handle.net/10818/10778>
- Díaz, C. (octubre, 2011). Exploring knowledge of english speaking strategies in 8th and 12th Graders. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 13(2), 85-98. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v13n2/v13n2a07.pdf>
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus* 12, 88-103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Revista Pedagogía y Saberes*, 1, 4-28. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.1pys14.27>
- Díaz, F. & Hernández, G. (2004). Constructivismo y aprendizaje significativo. En F. Díaz & G. Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista 2ª edición* (pp. 23-62). México: Mc Graw Hill.
- Elliott, J. (2000). La investigación-acción su proyección práctica. En J. Elliott. *La investigación-acción en educación* (pp. 21-53). Madrid: Morata
- Fandiño, Y. & Bermúdez, J. (2015). Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente. En R. Páez (comp.). *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente* (pp. 29-53). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117095042/Practicaexp.pdf>
- Feldman, D. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular didáctica general*. Recuperado de https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf
- Flórez, R. et al. (2015). Un viaje por el concepto de aprendizaje. En R. Flórez et al (Comps.) *Estudio sobre los procesos de aprender y sus mediaciones en los escolares del distrito capital* (pp. 11-52). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. Recuperado de <http://biblioteca.idep.edu.co/multimedia/10000562.pdf>

- Fundación Mapfre. (s.f.). El trabajo cooperativo como metodología para la escuela inclusiva. Recuperado de https://www.fundacionmapfre.org/fundacion/es_es/images/trabajo-cooperativo-escuela-inclusiva-libro-profesor_tcm1069-421437.pdf
- García, W. (2018). Caracterización General de Escenarios de Riesgo, localidad Kennedy. Recuperado de <https://www.idiger.gov.co/documents/.../24386a78-ea2b-4abe-9516-9b9c37955fc4>
- Gimeno, J. (1998). La evaluación en la enseñanza. En J. Gimeno & A. Pérez (Comps.) *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 334-397). Madrid: Morata.
- Harmer, J. (1998). Theories, methods and techniques. En J. Harmer. *The practice of english language teaching* (pp.49-80). Recuperado de
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación 6ta edición*. México: Mc Graw Hill Education.
- IELTS (s.f.). Speaking: Band descriptors (public version). Recuperado de <https://www.ielts.org/-/media/pdfs/speaking-band-descriptors.ashx?la=en>
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós SAICF.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la torre. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmNxbGh1cmFjYW5ib2xpdmFyaWFub3xneDo3ZDZmNzhjYTVjNWEyZDU2>
- Kagan, S. (1994). Kagan Online Magazine. Recuperado de <https://www.kaganonline.com/>
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Klippel, F. (1998). *Keep talking communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.

- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Linares, J. (s.f.). El aprendizaje cooperativo. Recuperado de <https://vdocuments.mx/aprendizaje-cooperativo-jose-emilio-linares.html>
- López, A. (2014). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje. Conceptos, estrategias y recomendaciones*. Colombia: Magisterio Editorial.
- McGrawHill Companies, Inc. (2010). MegaGoal Placement Test Package. New York: McGrawHill ELT.
- Marante, E., Candelaria, M., Gener, A., & Barrizonte, L. (mayo-agosto, 2006). Desarrollo de la habilidad oral de inglés para estudiantes de enfermería y medicina. *Rev Ciencias Médicas*, 10(2), 21-30. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942006000200003&lng=es&nrm=iso
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Inglés. Grados 6° a 11°*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/cartillaDBA.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés Formar en lenguas extranjeras: Inglés el ¡el reto!*, Recuperado de la base de datos de magisterio editorial (978-958-691-292-1)
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Bases para una nación bilingüe y competitiva. *Altablero*, 37. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-97498.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Serie lineamientos curriculares Idiomas Extranjeros. Colombia*. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_7.pdf
- Morales, M. Y. & Restrepo, I. (julio-diciembre, 2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/9075>

- Padilla, L. & Espinoza L. (junio, 2015). La práctica docente del profesor de inglés en secundaria. Un estudio de casos en escuelas públicas. *Revista Sinéctica*, 44, 1-18. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000100015
- Pattanpichet, F. (noviembre, 2011). The effects of using collaborative learning to enhance students' english speaking achievement. *Journal of College Teaching & Learning*, 8(11), 1-10. Recuperado de <https://search-proquest-com.ez.unisabana.edu.co/docview/1418722348?accountid=45375>
- Pérez, A. (2000). Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott. En J. Elliott. *La investigación-acción en educación cuarta edición* (pp. 9-19). Madrid: Morata
- Pérez, A. (1998). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno & A. Pérez (Comps.) *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-107). Madrid: Morata.
- Perkins, D. & Blythe, T. (2006). Ante Todo, la Comprensión. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/6/134/478/1>
- Perkins, D. (s.f.). *¿Cómo hacer visible el pensamiento?* Recuperado de http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/11/perkins_david_como_hacer_visible_el_pensamiento.pdf
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.
- Prieto, C. (2007). Improving eleventh graders' oral production in english class through cooperative learning strategies. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 8(1), 75-90. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10885>
- Ramírez, A. (2015). Implementación de estrategias lúdicas en la enseñanza - aprendizaje del idioma inglés para el mejoramiento de las habilidades comunicativas en el grado segundo. (Tesis de Maestría). Recuperada de la base de datos Intellectum Universidad de La Sabana <http://hdl.handle.net/10818/23083>

- Restrepo, B., Puerta, M., Valencia, A., Perdomo, E., Moreno, L. et al. (2004). Investigación acción; desarrollo histórico y construcción de una variante de investigación pedagógica. En Restrepo, B. et al. *Investigación acción educativa una estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros* (pp.12-95). Bogotá: Colciencias.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico. *Revista Educación y Educadores*, 7, 45-55. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548/641>
- Richards, J. (2008). *Teaching listening and speaking, from theory to practice*. United States: Cambridge University Press.
- Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking the 8 forces we must master to truly transform our schools*. United States: Jossey-Bass
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M. & Tishman, S. (2006). Thinking routines: Establishing patterns of thinking in the classroom. Recuperado de http://www.ronritchhart.com/Papers_files/AERA06ThinkingRoutinesV3.pdf
- Rodríguez, C. & Correa, J. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Rodríguez, M. (1995). “Hablar” en la escuela: ¿Para qué? ¿Cómo? *Revista Latinoamericana de Lectura, Lectura y Vida*, 3, Recuperado de https://www.oei.es/historico/fomentolectura/hablar_escuela_rodriguez.pdf
- Rubiano, L. (2013). *Role-play: A way to improve speaking performance among students of english as a foreign (Tesis de maestría)*. Recuperada de la base de datos Intellectum Universidad de La Sabana <http://hdl.handle.net/10818/9290>

- Salas-Alvarado, J. (julio-diciembre, 2016). El aprendizaje colaborativo en clase de inglés: El caso del curso de comunicación oral I de la sede del pacífico de la universidad de Costa Rica. *Revista Educación*, 40(2), 1-19.
- Salmon, A. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües. *Revista Lectura y vida*, 30(4), 62-69. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3125170>
- Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deportes. (2008). Localidad de Kennedy-Ficha básica. Recuperado de <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/observatorio/documentos/localidades/kenedy.pdf>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral*. Recuperado de http://www.juntosconstruyendofuturo.org/uploads/2/6/5/9/26595550/orientaciones_generales_40x40_marzo_2014.pdf
- Smith, F. (1994). El club de los que leen y escriben. En F. Smith. *De cómo la educación apostó al caballo equivocado* (pp. 1-28). Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Stenhouse, L. (1984). El profesor como investigador. En L. Stenhouse. *Investigación y desarrollo del currículum* (pp.194-221). Madrid: Morata.
- Suarez, L., Mena, D. & Chaparro, A. (2015). Collaborative Learning: A Strategy to Promote Speaking Skills in A1 Students from Two Colombian Public Schools (Tesis de maestría). Recuperada de la base de datos Intellectum Universidad de La Sabana <http://hdl.handle.net/10818/20116>
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagam, R. & Kallick, B. (2008). “La importancia del pensamiento eficaz”. En R. Swartz, A. Costa, B. Beyer, R. Reagam, & B. Kallick. *El aprendizaje basado en el pensamiento* (pp. 15-47). New York: Biblioteca Innovación Educativa Ediciones SM. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/robert-swartz/libro-aprendizaje-basado-en-el-pensamiento-cap1.pdf>

- Timmer, A. & Mosquera, I. (abril, 2017). La expresión oral en el aula de inglés de primaria. *Unir revista*. Recuperado de <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/la-expresion-oral-en-el-aula-de-ingles-de-primaria/549201736459/>
- Tishman, S. & Palmer, P. (julio, 2005). Pensamiento visible. *Lidership Compas*. Recuperado de http://vidarte.weebly.com/uploads/5/1/5/4/5154246/pensamiento_visible.pdf
- Urrutia, W. & Vega, E. (2010). Encouraging Teenagers to Improve Speaking Skills through Games in a Colombian Public School. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 12(1), 11-31. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/13831/36804>
- Vaca, A. & Gómez, L. (julio-diciembre, 2017). Increasing EFL Learners' Oral Production at a Public School Through Project-Based Learning. *Profile: Issues in Teacher's Professional Development*, 19(2), 57-71. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n2.59889>
- Verdejo, P., Encinas, M. & Trigos, L. (2015). Estrategias para la evaluación de aprendizajes complejos y competencias. Recuperado de <http://www.urosario.edu.co/CEA/Investigacion-en-educacion/Produccion/Capitulos-en-libros/Estrategias-para-la-evaluacion-de-aprendizajes-com/>
- Vergara & Perdomo (enero-junio, 2017). Fortalecimiento de la expresión oral y escrita en inglés a través de un andamiaje de escritura creativa colaborativa: un estudio de diseño desde la cognición distribuida. *Forma y Función*, 30(1), 117-155. Recuperado de <https://doi.org/10.15446/fyf.v30n1.62417>
- Villar, F. (2003). Las perspectivas contextual y sociocultural. En F, Villar (Ed). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 374-422). Barcelona: Crítica. Recuperado de http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_07_vigotski.pdf

Anexos

Anexo 1. Planeación de clase 1 ciclo 1

Fecha	Abril 26 de 2017
Tema	Presente simple
Objetivo	Repasar la regla gramatical del presente simple
Actividad	La docente mostrará un video para repasar el uso del presente simple y el uso de los auxiliares DO y DOES. Luego, la docente entregará unas imágenes, cada estudiante las recortará y pegará en una hoja. Después, los estudiantes escribirán preguntas y respuestas afirmativas y negativas, dependiendo de la imagen se usan los pronombres.

Nota: Elaborada por la docente investigadora.

Anexo 2. Planeación de clase 2 ciclo 1

Fecha	Julio 25 de 2017
Tema	Verbos irregulares
Objetivo	Reconocer los verbos irregulares en presente y pasado
Actividad	La docente mostrará en el tablero una lista de verbos irregulares en pasado, presente y pasado participio. Se entregarán hojas de trabajo para copiar las dos columnas. Se hará un concurso sobre los verbos.

Nota: Elaborada por la docente investigadora.

Anexo 3. Transcripción fragmento video 1

Colegio Villa Rica IED	
Transcripción de clase: Fortalecimiento en Humanidades y Lenguas Inglés – Grado 11	
Fecha: Abril 26 de 2017	Hora: 1:00 pm a 1: 30 pm
Convenciones	
D:	Docente
S1:	Estudiante
S2:	Estudiante
SS:	Estudiantes en general
[...]	Omite información
//	Interrupciones o Explicación de lo que hace la docente
(NE):	Es difícil comprender las palabras por el ruido o por el tono de voz
<p>[1]D: silence, be quiet por favor, voy a llamar a lista, por favor contestan duro.</p> <p>[2]S1: ¿Cómo se dice presente en inglés?</p> <p>[3]D: present /la docente inicia el llamado a lista/ [... llama a todos los estudiantes] a ver chicos, vamos a hacer es un repaso, porque ya hemos venido trabajando presente simple, entonces, vamos a ver un video como recorderis para un ejercicio que vamos a hacer, listo. Pongan mucha atención. /La docente hace pausas/ presente simple. Sí se acuerdan cuándo usamos el presente simple ¿Para qué?</p> <p>[4]S2: para el futuro</p> <p>[5]D: ¿para el futuro?</p> <p>[6]S3: no, para el presente.</p> <p>[7]S4: una acción que se está haciendo, se está realizando</p> <p>[8]D: vamos a mirar acá si es eso o no /se continúa viendo el video/. Hay cuatro formas que podemos usar. /se continúa viendo el video/. Hay cuatro formas para usar el presente simple, la primera es cuando hablamos de rutinas, es lo que hacemos a diario. ¿Tú qué haces todo el día? /señala a un estudiante/</p> <p>[9]S5: dormir.</p> <p>[10]D: todos dormimos, claro, ¿y tú? /señala a otro estudiante/ ¿Tú qué haces cómo rutina?</p> <p>[11]S6: estudiar</p> <p>[12]D: estudiar, ¿Tú estudias los domingos también?</p> <p>[13]S6: no</p> <p>[14]S7: un estudiante grita, comer</p> <p>[15]D: claro, bañarse, muy bien esas son rutinas. /Se continúa viendo el video/. Bueno, si, eso depende de la persona. She checks her email every morning; I think my (NE) every day. Mi amor qué dice acá /la docente señala el tablero/</p> <p>[16]S8: ella revisa su correo todas las mañanas.</p> <p>[17]D: y ésta</p> <p>[18]S9: el gato es (NE).</p> <p>[19]D: todos los días. /Se continúa viendo el video/ Bueno la segunda opción son situaciones permanentes, es decir que no cambian el estado, hablamos en tiempo pasado y presente, o por lo menos esperamos que no cambie, acá dice, lee porfa</p> <p>[20]S10: Sara y Brad son esposos.</p>	

Anexo 4. Transcripción fragmento video 2

COLEGIO VILLA RICA IED	
Transcripción clase: Fortalecimiento en Humanidades y Lenguas Inglés – Grado 11	
Fecha: Agosto 2 de 2017	Hora: 1:35 a 1:50 pm
Convenciones	
D: / D2:	Docente / otra docente
S1:	Estudiante o aparece la inicial del nombre
S2:	Estudiante o aparece la inicial del nombre
SS:	Estudiantes en general
(NE):	Es difícil comprender las palabras por el ruido o por el tono de voz
<u>Palabras subrayadas</u>	Errores gramaticales o de pronunciación
<p>Video</p> <p>[1]J: ehh, hello, my presentation is about Sony corporation ... ehh the Sony history <u>began</u> were Akio Morita and and ... pictures ehh and .../saca el papel y lee / umm, and Ibuka Masaru and (NE) ehh, this Sony company in mmm ... in ... (NE) mmm, in 1946 mmm, they /el estudiante se tapa el rostro/ no profe no puedo</p> <p>[2]D: tú puedes amor, tranquilo, vuelve a empezar, you can do it, amor si algo se te olvidó, no importa, di lo que recuerdas</p> <p>[3]J: profe son muchos los nervios</p> <p>[4]D: bueno, entonces hagamos una cosa, hazte acá y no me mires, listo /el estudiante cambia de costado para no mirar a la profesora/</p> <p>[5]J: es que no es tanto por eso /el estudiante mueve las manos/</p> <p>[6]D: tú puedes, haga de cuenta que (NE), no te preocupes, tú tienes una presentación ahí, si se te olvida algo, miras y recuerdas, no tiene que decir todo perfecto, esta es su primera exposición y es un proceso, no te preocupes, dale, tú puedes</p> <p>[7]J: /toma aire, respira profundo/ (NE) ehh, <u>first</u> mmm es que no puedo, me cogen mucho los nervios /golpea suave el mueble el estudiante/</p> <p>[8]D: tú puedes,</p> <p>[9]D2: expóngame a mí entonces</p> <p>[10]D: energía positiva, ok, so you can say a different information, continue, don't worry</p> <p>[11]J: es que no puedo, no sé, se me va todo de repente</p> <p>[12]D: entonces no quiero que me digas fecha por fecha, de acuerdo, qué aprendiste de esto, dale amor</p> <p>[13]J: mmm pero, o sea, se puede decir en desorden</p> <p>[14]D: si no importa, en desorden, lo importante es que uses el idioma, inglés.</p> <p>[15]J: eeehh (NE) <u>twenty thirteen</u> (NE) play station <u>tres</u>, eeehh, in, mmm, no es que hasta así se me olvida, in <u>launches</u> betamax eeehh ...</p> <p>[16]D: Ok sweetie I'm going to ask you some questions, ok, just in order to help you. Tell me what is the main purpose of the Sony company?</p> <p>[17]J: /el estudiante se coge el rostro, respira profundo/</p> <p>[18]D: So, Can Sony sell ice-cream? Sony company sells ice cream, no right. What is the main purpose of that company?</p> <p>[19]J: es que yo soy muy malo para el inglés</p> <p>[20]D: no importa, porque igual algo has aprendido, quiero verlo, sea mucho o sea poquito</p> <p>[21]J: es que no es sólo eso, es que yo no sé, no sirvo para aprenderme las cosas, (NE)</p> <p>[22]D: Pero nadie dijo que te la tenías que aprender</p> <p>[23]J: y si me aprendo aliguito, o sea, como que los nervios, y no puedo.</p> <p>[24]D: mi amor yo tengo que calificar y hasta el momento me has dicho casi nada, dí algo, lo que te acuerdes o por lo menos cuéntame si en tu casa existe esta compañía.</p> <p>[25]J: no.</p>	

Anexo 5. Evaluación tradicional

10:02

Date: July 19th

Quiz

1) Write 5 sentences in Past Simple in (-) negative way.

2) Write 5 sentences in Past Simple in (+) affirmative way.

3) Write 15 regular verbs in Present Past Meaning

Play	Played	to play
------	--------	---------

1) Write 25 irregular verbs in Present Past Meaning

to be	was/were	ser/estar
-------	----------	-----------

1) • I ~~am~~ didn't go to the school. X

• They didn't water for the pool. X

• We didn't sing in the school. ✓

• She didn't dance with Juan. ✓

• Juan didn't money in the wear. X

2) • Maria ~~did~~ studied everyday. X

• He ~~did~~ ate pizza in the restaurant. X

• She ~~did~~ swam in the pool. X

• They ~~did~~ cried for his mom. X

• I ~~did~~ cut my hair in the night. ✓

Anexo 6. Fragmento transcripción de video 3

COLEGIO VILLA RICA IED	
TRANSCRIPCIÓN CLASE: Fortalecimiento en Humanidades y Lenguas Inglés - Grado 10	
FECHA: Septiembre 13 de 2017	HORA: 3:55 a 4:05 pm
CONVENCIONES	
D:	Docente
Nombre:	Nombre estudiante
SS:	Estudiantes en general
//	Interrupciones o Explicación de lo que hace la docente
(NE):	Es difícil comprender las palabras por el ruido o porque el tono de voz es bajo.
<u>Palabras subrayadas</u>	Errores gramaticales o de pronunciación.
<p>[1]/exposiciones grupales/ [2]BR: (NE) Seattle USA aaah he <u>beyin</u> the school thinking eeh school aaand he started aaah hacking a computer eeehh the thirteen years old and the and the school need a Paul is a is a and (NE) at the Robert and when eeh Bygates <u>paged</u> the school eeh (NE) and the many years after eeh decided eeh the <u>exit</u> to go out no went out eeh [3]K: the names complete is Willian Henry (NE) [4]D: Can you repeat it, please? [5]K: William Henry Gates, /sonidos fuera del aula de clase/ (NE) eeh applied, today is a (NE) because eeh (NE) eeh started eeh he drowed eeh in this two <u>years</u> was a lawyer and decided eeh eeh <u>create</u> Microsoft eeh [6]Y: Bill Gates <u>start up</u> Microsoft [7]D: Yuri What does “started up” mean? Dropped out university, so he left the university and he started up ..., what is started up? Any person of the group can help /los integrantes del grupo se miran, están en silencio/ [8]BR: como compañía o algo así [9]D: like a company /todos en silencio incluyendo a la docente/ [10]Y: so, the <u>language</u> eeh of (NE) Microsoft eeh eeh <u>y</u> Bill Gates, <u>you</u> (NE) for world Microsoft Bill eeh (NE) eeh, the year 1998 eeh and <u>you</u> and he two years eeh eeh eeh /los estudiantes toman apuntes en sus cuadernos sobre Bill Gates/ eeh [11]D: how do you say...? [12]Y: begin [13]D: began [14]Y: began eeh of aaah Microsoft [15]K: other <u>thing</u> important and <u>their</u> father’s name is William Gates Second, and <u>their</u> mother’s name is Mary Gates [16]C: (NE) at the end (NE) he (NE) eeh Bygates just <u>have had</u> to <u>find</u> the system eeh that she (NE) he found the (NE) [17]D: maybe you can write it on the board? Q.. /la estudiante lo escribe en el tablero/ What is that? [18]C: is the name of the operator system [19]D: ok can you remind us what is IBM? [20]BR: <u>IBM</u> is a a company that eeh that eeh so</p>	

Anexo 7. Matriz evaluación oralidad prueba diagnóstica


MegaGoal ORAL PLACEMENT TEST


SCORING RUBRIC

Score	Delivery	Language	Topic Relevance and Completeness
4	Speech is clear and fluent, including only minor difficulties in pronunciation and intonation.	The speaker shows good control of both complex and basic grammatical structures. Grammatical structures are chosen and used appropriately without long pauses or difficulty. Word choice is generally appropriate.	The speaker answers the question or completes the task satisfactorily. Ideas are intelligible, relevant, and well-organized.
3	Speech is generally clear and is fluent at times. Minor errors in pronunciation and intonation may interfere slightly, although speech is easily intelligible overall.	The speaker has fairly good control of grammatical structures. The use of structures and vocabulary may be slightly limited or contain minor errors, but the speech is easily intelligible overall.	The speaker answers the question or completes the task although idea development may be limited. Some details may be incomplete, irrelevant, or out-of-place.
2	Speech is clear at times but requires listener effort to understand due to problems with pronunciation and intonation. Speech may lack fluency.	The speaker uses limited vocabulary and grammatical structures. More complex structures contain errors and generally only basic vocabulary and grammar are intelligible.	The speaker attempts to answer the question or complete the task with some relevant ideas, but the response is not well-developed. Ideas are not well-connected and the response requires listener effort to follow.
1	Speech is very difficult to understand or generally unintelligible due to problems with pronunciation and intonation. Speech lacks fluency and includes long pauses.	The speaker lacks enough vocabulary and control of grammatical structures to express his/her ideas. The speaker may use one-word responses, or practiced basic expressions.	The speaker is not able to express many relevant ideas. Speech may be repetitive and rely on the ideas and language used in the prompt.

Nota: Matriz para evaluar la oralidad propuesta por: McGrawHill Companies, Inc. (2010). MegaGoal Placement Test Package. New York: McGrawHill ELT.

Anexo 8. Planeación de clase ciclo 4

		ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, D. C. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL COLEGIO VILLA RICA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL Acuerdo de creación 15 de 1989 del Concejo de Bogotá y Resoluciones de Aprobación 7930 del 11 de diciembre de 1998 y 2943 de Abril 09 de 2001 de la Secretaría de Educación del Distrito Capital NIT 800.163.153-1					
VILLA RICA IED SCHOOL / COLEGIO VILLA RICA IED							
DIDACTIC UNIT		UNIDAD DIDÁCTICA		DATE / FECHA:		AUGUST 22ND TO SEPTEMBER 14TH / AGOSTO 22 – SEPTIEMBRE 14	
TEACHER/DOCENTE:		DIANA MIREYA GUZMAN RAMÍREZ		TERM / TRIMESTRE:		SECOND / SEGUNDO / YEAR / AÑO: 2018	
SUBJECT/ASIGNATURA:		FORTALECIMIENTO EN HUMANIDADES Y LENGUAS INGLÉS		HOURS PER WEEK / INTENSIDAD POR SEMANA:		10 HOURS / HORAS	
GRADE/ GRADO:		ELEVENTH GRADE - 24 STUDENTS / ONCE – 24 ESTUDIANTES		WEDNESDAY / MIÉRCOLES THURSDAY / JUEVES FRIDAY / VIERNES		3 HOURS / HORAS 3 HOURS / HORAS 4 HOURS / HORAS	
OBJETIVOS		El estudiante explicará de forma oral las causas - efectos de la contaminación ambiental y propondrá posibles soluciones mediante un afiche.					
		El estudiante identificará por qué hay especies en peligro de extinción.					
		El estudiante determinará las acciones de los seres humanos que afectan el medio ambiente.					
		El estudiante analizará las consecuencias de la contaminación.					
		El estudiante propondrá soluciones para cuidar el medio ambiente.					
DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE – DBA			ESTÁNDARES BÁSICOS EN LENGUAS EXTRANJERAS: INGLÉS				
-Explica tanto de forma oral como escrita las causas y los efectos, así como el problema y la solución de una situación.			<ul style="list-style-type: none"> - Hago inferencias a partir de la información en un texto. - Estructuro mis textos teniendo en cuenta elementos formales del lenguaje, como la puntuación, la ortografía, la sintaxis, la coherencia y la cohesión. - Utilizo vocabulario apropiado para expresar mis ideas con claridad sobre temas del currículo y de mi interés. - Respondo a preguntas teniendo en cuenta a mi interlocutor y el contexto. 				
TEMA GENERAL DE INTERÉS			TEMA DISCIPLINAR				
Environmental pollution			Main: Reported speech Others: review: linking words, present, past, future, modals, pronouns (reflexive, possessive)				
VOCABULARIO							
Endangered animals, species, environment, poacher, hunter, deforestation, pollution, contamination, wildlife, global warming, take care, save, extinction, habitat, fur, horn, forest, animals endangered of extinction, air pollution, water pollution, water pollution, dust, illness, diseases, human beings							
RECURSOS (video, enlace, sonido, imágenes, libros, etc)							
Video beam, internet, computadores, cuaderno, imágenes, lecturas, papel Kraft, cartulinas, marcadores, tijeras, pegante, marcadores, flashcards.							
ESTRATEGIA							
Aprendizaje cooperativo, rutinas de pensamiento							
MOMENTOS DE LA CLASE							
TIEMPO	WARM UP (motivación)					VALORACIÓN CONTINUA	
20 minutos	Pictonary: La docente muestra flashcards y los estudiantes dibujan en el tablero el animal que ven para que los demás estudiantes lo identifiquen el animal.					Retroalimentación verbal por parte de la docente sobre el nombre de los animales en inglés (su pronunciación y escritura).	
TIEMPO	SABERES PREVIOS					VALORACIÓN CONTINUA	
1 sesión	RUTINA DE PENSAMIENTO: Zoom in: Los SS trabajan primero de forma individual, observan en detalle fragmentos de una imagen, describen lo que ven, hacen interpretaciones y realizan preguntas que les surge (los SS escriben primero sus respuestas en inglés, luego, hablan en inglés). Estos pasos se realizan cada vez que se presenta nueva información de la imagen hasta verla completamente (tres momentos). Los					La D camina por el salón de clase, revisando que los SS estén	

	<p>SS en cada oportunidad participan y comparten sus respuestas en inglés (la docente da tiempo suficiente para completar la rutina). En la última etapa los SS trabajan en grupos comparten sus interpretaciones y reflexiones sobre qué parte de la imagen hizo cambiar la interpretación.</p>  <p>1. What is going on? 2. What is your hypothesis or interpretation?</p>	<p>completando la rutina y ayuda con vocabulario y escritura de las respuestas.</p> <p>Con las respuestas la docente identifica las conexiones que hacen los SS, las interpretaciones y la flexibilidad del pensamiento, además los intereses a partir de las preguntas que se hacen.</p>
TIEMPO	INICIO	VALORACIÓN CONTINUA
2 sesión	<p>Los estudiantes trabajan de manera individual, realizan un crucigrama sobre vocabulario relacionado con el medio ambiente y especies en peligro de extinción. Se completa el crucigrama a partir de la definición de la palabra en inglés.</p> <p>Después de realizar el crucigrama, la D pregunta: What animals do you think are endangered? What do you think cause animals to become extinct? Los estudiantes hacen un brainstorming en su cuaderno con las posibles respuestas, algunos estudiantes las socializan en inglés.</p> <p>La D muestra una presentación con varias imágenes tomadas del link https://edition.cnn.com/2014/09/30/world/gallery/wwf-critically-endangered-animals/index.html y va explicando porque se encuentran en peligro de extinción algunas especies y da las razones por las cuales las personas los cazan. Los SS complementan las ideas con la información brindada.</p>	<p>Entre compañeros se corrigen los crucigramas y cuando hay dudas la docente da la respuesta.</p> <p>La D corrige pronunciación y la forma en que se presentan las respuestas orales, sólo si la pronunciación afecta la comprensión de la idea.</p> <p>La información completada por los SS en su cuaderno. La D pasa y revisa algunos cuadernos y a unos SS les solicita la información que agregaron en inglés de forma oral.</p>
TIEMPO	DESARROLLO	VALORACIÓN CONTINUA
3 sesión	<p>Después se presenta el video: https://www.youtube.com/watch?v=7k8CcAU2Lt0 con subtítulos en inglés. La D pide a los estudiantes que tomen nota sobre algunas palabras, expresiones o ideas que escuchen de la presentadora. La primera vez, se ve el video para identificar el tema y tomar algunos apuntes, la segunda vez verifican esas notas y/o los amplían. Luego, se organizan por grupos cooperativos, comparten sus ideas y entre todos escriben ocho ideas que se presentan en el video en un octavo de cartulina y luego las pegan en las paredes.</p> <p>De esta manera la docente introduce el tema "reported speech", explica que se emplea para expresar algo que alguien más ya ha dicho y para ello hay unas normas de hacer el reporte. La D entrega una guía que orienta el uso de las oraciones en "reported speech", oraciones directas en determinado tiempo verbal y como pasan a ser reportadas, los pronombres y expresiones que acompañan las frases.</p> <p>La D solicita a los SS que caminen por el salón, lean las oraciones de los grupos y escojan una diferente a la de ellos, la profesora da otra cartulina para que cambien esas oraciones directas a la forma indirecta, siguiendo la estructura de reportaje. Después, cada estudiante recorta dos oraciones directas e indirectas (en total 4 oraciones) y las pegan en el cuaderno de inglés.</p>	<p>Los compañeros al trabajar por grupos cooperativos comparten las ideas que comprendieron del video y las redactan. La D mira los escritos de las cartulinas e identifica las ideas que comprendieron y cuales se relacionan con las de los otros grupos.</p> <p>La docente pasa grupo por grupo verificando la comprensión del tema y hace retroalimentación escrita sobre las oraciones indirectas "reported speech" antes de pegarlas en el cuaderno.</p>
4 y 5 sesión	<p>Los estudiantes se organizan por grupos cooperativos, cada uno recibe una lectura sobre un animal en peligro de extinción (tomadas de organizaciones de protección de A. P. E.), cada grupo busca las palabras desconocidas, hace una lista de nuevo vocabulario, leen de manera grupal el texto y seleccionan siete ideas relevantes para compartir con los compañeros, usando "reported speech", las ideas indirectas se escriben en cartulina, luego las pegan en el aula a manera de galería, cada grupo lee el de los demás y toma notas sobre los aspectos que les llama la atención de cada animal en peligro de extinción.</p>	<p>Retroalimentación por parte de la D y SS sobre el trabajo cooperativo y la distribución de responsabilidades para optimizar tiempos y aprovechar las habilidades de cada uno de los integrantes del grupo.</p>

	La docente reagrupa los estudiantes, un integrante de un grupo diferente forma parte del nuevo equipo de trabajo. Los educandos responden al interrogante ¿Qué causa que las especies se encuentran en peligro de extinción? A partir de la lectura del artículo, el video, la presentación de la docente y los apuntes cada estudiante comparte con los nuevos compañeros sus respuestas mediante la rutina <i>think, pair, share</i> . Antes de iniciar, la profesora da tiempo para organizar sus ideas y si lo requieren escribirlas en su cuaderno antes de la socialización en los grupos pequeños.	La D va a cada uno de los grupos, hace una valoración verbal frente a las inferencias y las conexiones realizadas oralmente por los SS mediante preguntas en la rutina <i>think, pair, share</i> .						
6 sesión	<p>La D hace una presentación oral sobre la contaminación del aire, agua y tierra y cómo las acciones de los seres humanos están afectando el hábitat de los animales, plantas y el propio.</p> <p>Después, brinda el espacio en clase para que los estudiantes de manera individual completen el siguiente cuadro en el cuaderno:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th colspan="3">Environmental pollution (contaminación ambiental)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="width: 33%;">Causes</td> <td style="width: 33%;">Effects</td> <td style="width: 33%;">Possible Solutions (yourself, your family and others)</td> </tr> </tbody> </table> <p>Luego, trabajan por parejas en un portátil y escriben en “Word” un texto explicando las causas y los efectos de la contaminación ambiental, además proponer posibles soluciones, teniendo en cuenta lo trabajado en las sesiones anteriores.</p>	Environmental pollution (contaminación ambiental)			Causes	Effects	Possible Solutions (yourself, your family and others)	<p>La docente pasa por el puesto de los SS y tiene en cuenta las acciones que colocan en cada parte del cuadro, retroalimenta verbalmente lo escrito, si es una causa, un efecto y una posible solución lógica.</p> <p>La D verifica el trabajo en Word, hace observaciones y califica la coherencia de texto, el uso de puntuación, conectores y el deletreo de las palabras.</p>
Environmental pollution (contaminación ambiental)								
Causes	Effects	Possible Solutions (yourself, your family and others)						
7 sesión	<p>Cada grupo cooperativo recibe una bolsa con diferentes imágenes relacionadas con la destrucción del planeta y posibles soluciones para cuidar el medio ambiente. A partir de las imágenes la docente da un tiempo limitado para organizarse como grupo y crear una historia invitando a cuidar el medio ambiente de manera oral.</p> <p>La docente socializa la matriz de evaluación para la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.</p> <p>Por grupos cooperativos (4 integrantes), los estudiantes comparten la información que cada uno tiene y diseñan el poster explicando las causas, efectos y posibles soluciones sobre la contaminación ambiental, mediante imágenes y texto escrito.</p>	Mediante una lista de chequeo, cada estudiante reflexiona sobre el proceso de las clases, su trabajo cooperativo y aprendizaje. Con esta técnica grupal de creación de narraciones orales mediante imágenes, los estudiantes identifican sus fortalezas y aspectos para mejorar en una próxima intervención oral espontánea (tienen el conocimiento del tema y vocabulario, el tiempo para la preparación es controlado, el diálogo surge de la necesidad y se usa el idioma inglés en un contexto determinado).						
TIEMPO	CIERRE	VALORACIÓN CONTINUA						
8 y 9 sesión	<p>Los estudiantes pegan los poster alrededor del salón, cada grupo tiene 20 minutos para socializar su poster, explicar su trabajo en inglés a sus compañeros y docente.</p> <p>Proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación mediante una matriz de evaluación para el aprendizaje.</p>	Evaluación para el aprendizaje, los estudiantes justifican cada criterio de la autoevaluación y coevaluación (calidad del trabajo, estrategias de comunicación, claridad del mensaje, vocabulario, pronunciación y estructura gramatical). De esta manera, se determinan los aspectos que se han mejorado y los cuales necesitan mayor trabajo para llegar al siguiente nivel, generando la reflexión sobre el avance y fortalecimiento de la habilidad oral propia y del compañero.						

REFLEXIÓN

- ✓ En la programación de clase se refleja el enfoque comunicativo.
- ✓ Se desarrolla un tema de interés para los educandos y se relaciona con el contenido disciplinar.
- ✓ Uso de material auténtico durante las clases permite aprender lenguaje cotidiano.
- ✓ Se presenta de manera clara la intención pedagógica de la maestra y los pasos para alcanzar la meta, hay un objetivo general y unos específicos, se establece un ejercicio de motivación hacia la temática a trabajar (Brown y Lee, 2015).
- ✓ Hay una secuencia entre las estrategias y las técnicas durante el desarrollo de la unidad didáctica.
- ✓ Mayor acompañamiento por parte de la docente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- ✓ Se resaltan avances en la oralidad de los escolares.
- ✓ En diferentes momentos de la unidad didáctica los educandos visibilizan su pensamiento.
- ✓ La evaluación como medio para el aprendizaje (valoración continua).
- ✓ La matriz con criterios claros y niveles de complejidad que permiten reflejar los progresos de la oralidad en los estudiantes, según las necesidades del contexto áulico.
- ✓ Se emplea una lista de chequeo que permite al estudiante reflexionar sobre su desempeño en su grupo cooperativo, la interacción con sus pares, aprendizaje e identificar sus fortalezas y aspectos que requieren ser trabajados para mejorar en su habilidad oral.

ASPECTOS POR MEJORAR

- ✓ Optimizar el tiempo de la socialización del producto final, puesto que se evidenció cansancio por parte de los educandos al hacer varias presentaciones orales sin pausa.
- ✓ Manejar el tiempo de la unidad didáctica, no tan larga para evitar caer en la repetición.
- ✓ Continuar trabajando en la argumentación, justificación de las respuestas (matriz de evaluación).

Nota: Elaborada por la docente investigadora.

Anexo 9. Matriz evaluación oralidad**Assessment**

Name: _____ Date: _____ Score: _____

Items	Nivel 1 (20-39)	Nivel 2 (40-59)	Nivel 3 (60-79)	Nivel 4 (80-100)
Quality of the presentation	In the presentation is evident the lack of preparation, organization and distribution of responsibilities	The presentation shows preparation, organization but there is not distribution of responsibilities	The presentation is creative, it shows preparation, organization and distribution of responsibilities	The presentation is creative; it shows preparation, organization and distribution of responsibilities. Also, the students use tools that help to understand important information
Strategies of communication (facilitation, compensation and negotiation)	There is not effective communication, there is not evidence of any strategy	There is not effective communication, there is evidence of just one strategy	There is effective communication, there is evidence of two strategies	There is effective communication, there is evidence of all strategies
Giving clear information	The information given is not clear and it is not enough to understand the topic	The information given is clear, but it is not enough to understand the topic	The information given is clear and enough to understand the topic	The information given is important, clear and enough to understand the topic
Vocabulary	Limited vocabulary affects the comprehension of the message	Use appropriate vocabulary to express the message	Enough and appropriate vocabulary to express the message	Enough and appropriate vocabulary permits him/her an active participation during the oral presentation
Pronunciation	Frequent pronunciation mistakes, the message is not comprehensible	Frequent pronunciation mistakes, the message is occasionally comprehensible	Some pronunciation mistakes but the message is comprehensible	A few pronunciation mistakes but the message is clear and comprehensible
Using grammar	Grammar mistakes are frequent, the speaker can not express ideas	Grammar mistakes are frequent, the speaker can not be understood by other people	Some grammar mistakes but the speaker can be understood by other people	A few grammar mistakes and the speaker can be understood by other people

Nota: Elaborada por la docente investigadora.

Anexo 10. Instrumentos recolección de datos

A. Diario de campo 1

COLEGIO VILLA RICA IED			
PROFESOR INVESTIGADOR:	DIANA MIREYA GUZMÁN RAMÍREZ	FECHA:	ABRIL 26 DE 2017
ASIGNATURA:	FORTALECIMIENTO EN HUMANIDADES Y LENGUAS INGLÉS	CURSO:	ONCE
TRIMESTRE:	SEGUNDO	INTENSIDAD CLASE:	3 HORAS
TEMA DE LA CLASE			
Presente simple			
OBJETIVO DE LA CLASE			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repasar la regla gramatical del presente simple 			
DESARROLLO			
ACTIVIDAD y/o DESEMPEÑO (Aquí debe hacer la descripción de lo que hará en cada momento del desarrollo de la clase)	OBSERVACIONES (Aquí debe hacer cada una de las observaciones hechas dentro del proceso)	EVIDENCIAS (Fotografías, transcripción de alguna idea de los niños)	
Momentos de la clase:	Observaciones de cada momento:	Evidencias de cada momento:	
<p>La docente muestra un video de youtube, en el cual se muestra el uso del presente simple en diferentes situaciones y el cual está en inglés.</p> <p>La docente hace pausas durante la presentación del video y reafirma la explicación del video en español y hace preguntas a diferentes estudiantes para verificar el significado de las palabras, del vocabulario que aparece en el video y ellos responden en español a los interrogantes.</p> <p>La docente entrega imágenes a cada estudiante para que las pegue en una hoja de block. La docente explica la forma como deben hacer la actividad que es teniendo en cuenta los pasos repasados en el video de youtube, en donde los estudiantes pegan la imagen y de acuerdo con lo que representa el dibujo hacen una pregunta y la responden de forma afirmativa o negativa.</p> <p>La docente hace un ejemplo en el tablero con una de las imágenes y resalta que deben tener cuidado si se trata de un hombre, una mujer o si son varios, si es él o ella se usa el auxiliar DOES o si es ellos se emplea el auxiliar DO.</p>	<p>La docente emplea como recurso el video beam para mostrar un video y hacer que la clase sea interactiva, sin embargo, la docente explica en español lo mismo que se presenta en el video en inglés, y el video muestra cómo funcionan las estructuras gramaticales, no hay situaciones sencillas y cercanas a los estudiantes, por ejemplo, hablan de viajar a México, un contexto lejano al de los educandos.</p> <p>La docente usa la mayor parte de la clase la lengua materna para comunicarse con los estudiantes, aunque hay preguntas por parte de la docente las respuestas por parte de los educandos son cortas y simples a pesar de emplear el español.</p> <p>Aunque en clase se habló, las intervenciones siempre fueron en español, la escritura se relaciona con los ejercicios gramaticales y no se llevó a cabo la lectura.</p> <p>El ejercicio práctico, aunque tuvo imágenes de apoyo, las imágenes eran situaciones alejadas de ellos, no se relacionaba con actividades que de pronto los estudiantes se puedan hacer en su tiempo libre y así valdría la pena y facilitaría la comprensión de lo que se está haciendo en clase y la relación con su cotidianidad.</p>	<p>Planeación de clase</p> <p>Fotografías</p> <p>Transcripción fragmento clase (video)</p>	

<p>La docente dice que deben terminar el trabajo rápido para poder colocarles los sellos y recalca que el trabajo es individual no en parejas o grupos.</p> <p>Los estudiantes que van terminando el trabajo escrito, la pregunta y respuesta, lo entregan a la docente y ella lo califica inmediatamente en el puesto del maestro.</p> <p>La evaluación de la profesora es numérica, se califica de 20 a 100, la profesora baja por cada error de gramática o spelling, varios estudiantes perdieron la calificación</p>	<p>La evaluación es vista como números, no se da la oportunidad a los estudiantes que se equivoquen, después de explicar se evalúa, se califica, la única retroalimentación fue la del video, cuando se hacían pausas y se explicaba en español y si el estudiante tenía duda, preguntaba y la profesora aclaraba para todos en general. No se tiene en cuenta el proceso.</p>	
<p>CONCLUSIONES</p> <p>En este espacio debe establecer las conclusiones sobre lo ocurrido el aula, es fundamental que lo haga a la luz de la teoría y a la luz de cada una de las categorías de análisis (enseñanza, aprendizaje y pensamiento)</p>		
ENSEÑANZA:	APRENDIZAJE:	PENSAMIENTO:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La profesora explica la temática sin tener en cuenta las necesidades, habilidades o gustos de los educandos en clase. ▪ La profesora enseña inglés, pero habla en español durante la clase. ▪ Se identifica que la función de la docente es enseñar la regla gramatical del presente simple, enseñar a escribir oraciones o preguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gran parte de los estudiantes aprendieron a hacer preguntas empleando los auxiliares DO y DOES y a responder de forma afirmativa y negativa. ¿Pero realmente aprendieron, comprendieron o sólo aplicaron la gramática de memoria? ▪ Los SS no hacen oraciones de su contexto cotidiano sino de imágenes lejas de su realidad. ▪ Se habla en español durante toda la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No se evidencia el pensamiento de los estudiantes. ▪ Se identifica la memoria y la repetición.
<p>BIBLIOGRAFÍA</p> <p>(Escribir la bibliografía que tuvo en cuenta para elaborar las conclusiones)</p>		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pérez (1998). Enfoque tradicional ▪ Cols (2001). La planeación no cumple con los criterios mínimos ▪ Feldman (2010). No se enseña una habilidad o un tema específico ▪ Larseman-Freeman (2000). Las actividades no son de interés de los SS ni el material es auténtico, propicio para la enseñanza de la lengua extranjera. 		

Nota: Tomado formato de María Yaned Morales Benítez.

B. Transcripción fragmento video 4

Colegio Villa Rica IED	
Transcripción clase: Fortalecimiento en Humanidades y Lenguas Inglés – Grado 11	
Fecha: Abril 5 de 2018	Hora: 1:50 a 2:15 pm
Convenciones	
D:	Docente
Nombre:	Estudiante
SS:	Estudiantes en general
//:	Interrupciones o Explicación de lo que hace la docente.
(NE):	Es difícil comprender las palabras por el ruido o porque el tono de voz es bajo.
<u>Palabras subrayadas</u>	Errores gramaticales o de pronunciación.
<p>[1]D: Ok my dears, remember, you must use the English language, you cannot speak in Spanish, ok, so you are going to tell your classmates, your friends, what was your opinion? Or what did you learn? if you liked it or didn't. You have a lot of questions but you don't have to answer all of them, just answer any question, and remember just you are going to have five minutes, ok, if Paula starts talking but maybe Catalina doesn't understand, she can interrupt, say, sorry Paula, can you repeat it please?, Paula, what is that? So, we are going to make a conversation or at least we are going to try, ready, I'm going to tell you when the time is over the first five minutes. You are going to start now, five minutes. /los estudiantes realizan el club de oralidad a partir de la película "extraordinario"/</p> <p>[3]H: the second question.</p> <p>[4]D: can you repeat the question.</p> <p>[5]H: Do you think Auggie sees himself <u>as ordinary or extraordinary</u>? Do another people in his life think <u>about</u> this differently? I think that Auggie ehh how do you say se siente?</p> <p>[6]D: ¿cómo se dice se siente?</p> <p>[7]SS: feel</p> <p>[8]D: feels</p> <p>[9]H: feels extraordinary because</p> <p>[11]H: because, he... he... he looks the other <u>friends</u> ehh differently to <u>he</u> ehh because the <u>friends</u> ehh think that Auggie is stupid and</p> <p>[14]D: maybe a person who can't learn, he's a weird person that can't help, may be?</p> <p>[15]H: ehh, <u>is</u> a person that... when his <u>friends</u> ehh <u>to talk</u> ehh ... they think that Auggie must not</p> <p>[19]D: he is what?, I don't understand</p> <p>[20]H: and he is a <u>shild</u></p> <p>[21]D: a child</p> <p>[22]H: he is a child that...</p> <p>[32]H: he wears a mask ehh for not look... his face</p> <p>[33]D: guys time's up, so you are going to switch the person. The next person is going to talk for five minutes, ok, start now. /la docente se va a otro grupo /</p> <p>[34]D: Hello, I'm not here, we pretend I'm not here. What question do you want to answer?</p> <p>[35]C: what is your own opinion of the movie? Mm I think that the movie wonder is ehh very important of aahh noo no, espere organizo mis ideas</p> <p>[37]C: I Think that for <u>societe</u> ehh because ehh the Auggie's problem is a different ... is a different ehh</p> <p>[38]D: maybe you want to say is not common</p> <p>[39]C: aja yes, not common ummm /.../ the people, the people think that</p> <p>[44]D: /la docente se dirige a otro grupo/</p> <p>[45]JM: he is a person that ehh that change the world and that he ehh he, the teacher of Auggie is ahh are umm that /.../</p> <p>[46]D: how do you say (NE)</p> <p>[47]JM: how do you say (NE)</p> <p>[48]D: What?</p> <p>[49]JM: how do you say atento?</p> <p>[51]K: My opinion of the movie ehh the movie is very interesting for me because</p>	

C. Transcripción fragmento video 5

COLEGIO VILLA RICA IED	
Transcripción clase: Fortalecimiento en Humanidades y Lenguas Inglés - Grado 11	
Fecha: Abril 19 de 2018	Hora: 2:15 – 2:30 pm
Convenciones	
D:	Docente
Nombre:	Nombre estudiante
SS:	Estudiantes en general
//	Interrupciones o Explicación de lo que hace la docente
(NE):	Es difícil comprender las palabras por el ruido o porque el tono de voz es bajo
<u>Palabras subrayadas</u>	Errores gramaticales o de pronunciación
<p>[8]D: (NE) for example, May I open the window?, the other one is advice /la docente escribe en el tablero/. I'm gonna give you these pieces of paper, those are for each group /la docente reparte el material a cada grupo, los estudiantes leen el material/ we have eight sentences /la docente explica que deben hacer con el material entregado/ you are going to cut them, paste them in the cardboard according to those descriptions /la docente señala el tablero/ so, if you think that the expression must be classified (NE) and also you are going to give some examples, ok, but try to use examples from your neighborhood or Bogota, you are going to have 20 minutes to do it /la docente termina de repartir las cartulinas por grupos/ (NE) guys, you can use both says of the cardboard, also I have some markers over here /pasa el tiempo y los estudiantes realizan la actividad, hablan los integrantes de los grupos. La docente pasa por cada uno verificando la comprensión de las instrucciones y el uso de los modales/</p> <p>[9]D: permission, advice /la docente está en un grupo y se dirige al tablero para resaltar el ejercicio y explicar lo que van a hacer en la cartulina/ /la docente cambia de grupo y preguntas/ Guys do you understand?</p> <p>[10]JD: (NE) /el estudiante, señala el material, establece un diálogo con la docente/ /la docente emplea el lenguaje corporal para ayudar a que el estudiante comprenda las instrucciones/</p> <p>[11]D: guys, remember you're going to cut the sentences and you're going to paste them according to the classification /la docente señala el tablero/ and you are going to add one example for each one /la docente se dirige al tablero y dice en ingles que un ejemplo para cada una de las clasificaciones de los verbos modales y señala uno por uno/ I have some scissors, markers /la docente va a otro grupo, mientras tanto los demás están trabajando con su grupo en la actividad, unos recortando, otros buscando en el diccionario o escribiendo/</p> <p>[12]D: /la docente se dirige a otro grupo/ What can be? /la docente señala la frase Would you like going to the Luis Angel Arango library? / qué significa en español</p> <p>[13]BR: te gustaría ir a la biblioteca Luis Angel Arango, aahh it's a request por el would</p> <p>[14]D: that's right, and Karen this sentence, can you read it please?</p> <p>[15]K: she needs to go to the bathroom so she should use the cafeteria bathroom</p> <p>[16]D: in which category can be the first part of the sentence</p> <p>[17]K: ella necesita, es una necesidad,</p> <p>[18]D: so it's a...</p> <p>[19]K: necessity</p> <p>[20]D: and in the second part of the sentence</p> <p>[21]K: I don't know /se queda en silencio la estudiantes y dice/ obligation</p> <p>[22]D: read the sentence one more time, Paula needs to go to the bathroom so /la docente muestra la otra parte de la oración y señala la palabra should/</p>	

D. Transcripción fragmento audio 1

COLEGIO VILLA RICA IED	
TRANSCRIPCIÓN CLASE: Fortalecimiento en Humanidades y Lenguas Inglés – Grado 11	
FECHA: ABRIL 20 DE 2018	HORA: 3:00 pm a 3:20 pm
CONVENCIONES	
D:	Docente
S1:	Estudiante
S2:	Estudiante

SS:	Estudiantes en general
(NE):	Es difícil comprender las palabras por el ruido o porque habla con tono de voz baja.
Palabras subrayadas	Errores gramaticales o de pronunciación.

[1]K: Good afternoon, excuse me, I am here, I need a house, and a good oooo commercial neighbor
[2]P: off course, take a sit please
[3]K: thank you
[4]P: eehH ok I'm going to show you about an incredible neighborhood, it's called Marcella, it's located in Kennedy in eehh if you live there you have a really easy access eehh to the avenue Americas, so ehh, also you ahhh mmm a easy access to the (NE) station, mm also the Marcella there are a lot of shops all night, so you can live there,
[5]H: wait, my name is (NE) you can live for the avenue primera de mayo o (NE) Catalina has a lot of shops like supermarkets, restaurants
[6]P: restaurants, yeah, Marcella are really incredible restaurants, you have to know about Kaperon, where are mmm (NE) the most fabulous wings (NE) all the world
[7]K: woo Marcella is so good and Catalina too, but would like to know other neighbor
[8]JM: obvious , good afternoon sr, I can show youuu (NE) Betania, about Betania is a neighbor ehh and is a neighbor eeh is a neighborhood that I eehh show complete is restaurants, bars, there is a complex are very big, the bars are very beautiful eehh you ehh in this neighborhood eehh there is interesting ehh interesting place is la casa food, this is a car wash and is and is a aaa parking lot
[9]P: ok if you like fast food, you just and ehh meet this place, must (NE) and there you can eat like food
[10]JM: in Betania the food is very delicious, the restaurants /el estudiantes muestra los lugares en el video de fondo presentado en el video beam/ this restaurant is tiny, is considerated the best restaurant in fast food
[11]P: (NE)
[12]JM: what (NE) appear in the newspaper "el tiempo" aaa
[13]H: my neighbor has ehh a school, has some schools ehh like Lazarillo de Tormes, el Reino del Cascanueces and has a principal street
[14]P: no no no, tell me one thing, do you know any hairdressing where you get free beers
[15]K: what /se toca la cabeza/ no but I beer I realize, now I want
[16]P: exactly in Marcella is one, you can just drink you know and a free beer
[17]K: wow, ok, aahh, there is, I think I anything
[18]P, H, JM: what?
[19]K: sorry /el estudiantes se va/ /el curso en general se ríe y aplaude a sus compañeros/
[20]/otro grupo realiza su juego de rol/
[21]C: hello, good afternoon,
[22]M.J.: beautiful place
[23]C: welcome to Roma
[24]JO: can you help us please?
[25]M.J.: we need ehh place ah where to life
[26]C: ehh come on, we show... we are going to show the mmm neighborhood.
[27]Y: the neighbor has a beautiful garden, this place is (NE) and also you place son you can (NE) /pasa tiempo para continuar/
[28]C: this is the church ehh Santa Catalina del Rio
[29]JO: is so interesting aahh where is, no, how is the apartment?
[30]C: the apartments is also ehh the apartment ehh aren't very big eehh this have three rooms, a living room, a bathroom, a bedroom, a kitchen and a garden /siempre se muestran las imágenes de lo que están hablando, video de fondo/
[31]M.J.: how must is this? Is the price is so high?
[32]Y: no, it is low, it's only one hundred million
[33]M.J.: ehh remind with the apartments
[34]JO: mm a question, where is the supermarket?
[35]Y: ehh it is close, ehh you (NE) close the street
[36]C: you show, /pausa/ you should buy different things like food /la estudiantes usa los dedos de la mano para enumerar/ clothes, (NE) and you can, you can go ehh to cut your hair

Anexo 11. Matriz evaluación planeación de clase

Criterio	Nivel 1- Inicial (10-29)	Nivel 2 - Intermedio (30-39)	Nivel 3 – Avanzado (40 -50)
1.Objetivo de la planeación	La planeación no señala un objetivo que indique la intención de aprendizaje que se espera de los estudiantes.	La planeación señala un objetivo, pero es confuso porque no precisa de manera clara la intención de aprendizaje que se espera de los estudiantes.	La planeación señala de manera explícita un objetivo y presenta de manera clara la intención de aprendizaje que se espera de los estudiantes.
2.Articulación con políticas educativas	En la planeación no se explicita los DBA ni los Estándares curriculares para establecer una articulación con el objetivo.	En la planeación se explicita los DBA y/o los Estándares curriculares pero no se evidencia una completa articulación con el objetivo.	En la planeación se precisa de manera clara la articulación entre objetivo, DBA y los Estándares curriculares.
3.Precisión de las temáticas a abordar	En la planeación no se presentan las temáticas de manera específica.	En la planeación se especifican las temáticas pero no muestran relación con los DBA y los Estándares curriculares.	Las temáticas presentadas en la planeación evidencian articulación con los DBA y los Estándares curriculares.
4.Saberes previos	La docente no hace exploración de los saberes previos de los estudiantes ni específica en la planeación las acciones mediante las cuales la realiza.	La docente no presenta de manera específica en la planeación la exploración de los saberes previos de los estudiantes.	La docente hace exploración de los saberes previos de los estudiantes y especifica en la planeación las acciones mediante las cuales la realiza.
5.Estrategia didáctica	La planeación relaciona las actividades sueltas que no evidencian un proceso en la construcción del conocimiento. No se tiene en cuenta una secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre).	La planeación muestra las actividades con una articulación mínima. Aunque tiene en cuenta una secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre) no se evidencia el manejo de una estrategia didáctica.	La planeación relaciona de manera clara las actividades articuladas en una estrategia pedagógica que tiene en cuenta una secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre).
6.Coherencia entre el objetivo y la estrategia	Las actividades no constituyen una estrategia didáctica y tampoco muestran coherencia con el objetivo planteado en la planeación.	Sólo algunas de las actividades hacen parte de una estrategia didáctica y muestran poca coherencia con el objetivo planteado en la planeación.	La estrategia didáctica es clara y mantiene coherencia con el objetivo planteado de la planeación evidenciando el aprendizaje esperado de los estudiantes.
7.Proceso de evaluación.	No se identifican los momentos ni instrumentos de la evaluación.	Se identifican algunos momentos e instrumentos de la evaluación, pero no se especifican el tipo de evaluación que se maneja.	Se evidencia un proceso permanente de evaluación que tiene en cuenta criterios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes.
8.Coherencia entre el objetivo y proceso de evaluación.	La evaluación no muestra coherencia con el objetivo planteado en la planeación.	El proceso de evaluación es limitado y muestra poca coherencia con el objetivo planteado en la planeación.	El proceso de evaluación es claro y mantiene coherencia con el objetivo planteado de la planeación evidenciando el avance en el aprendizaje.
9.Reflexión sobre la planeación	No se hace un proceso reflexivo de manera explícita en la planeación.	En la planeación se establece un espacio para la reflexión, pero se limita a la descripción de aspectos superficiales que poco nutren la práctica pedagógica de la docente en relación con aspectos positivos y a mejorar de la clase, para tenerlos en cuenta en la siguiente programación.	La planeación muestra un proceso reflexivo que nutre la práctica pedagógica de la docente en relación con aspectos positivos y a mejorar de la clase, para tenerlos en cuenta en la siguiente programación.

Nota: Elaborada por Diana Guzmán y Nidia Plazas.

Anexo 12. Matriz evaluación de la enseñanza del idioma inglés.

Colegio Villa Rica IED

Matriz de evaluación de la enseñanza del área Fortalecimiento en humanidades y lenguas inglés

Estimado estudiante, la siguiente matriz busca identificar las fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza en el área de Fortalecimiento en Humanidades y Lenguas Inglés. Es importante responder cada uno de los aspectos con honestidad y de acuerdo con las experiencias vividas durante las clases.

Aspectos	Nivel 1 - Inicial (1.0-2.9)	Nivel 2 – Intermedio (3.0 -3.9)	Nivel 3 - Avanzado (4.0-5.0)
1. Objetivos	La docente no presenta los objetivos de la clase.	La docente presenta los objetivos de la clase.	La docente presenta los objetivos de la clase y los explica.
2. Temáticas	La docente aborda los temas sugeridos de un libro guía.	La docente algunas veces relaciona los temas con los intereses de los estudiantes.	La docente relaciona los temas con situaciones cercanas y los intereses de los estudiantes.
3. Actividades de clase	Las actividades de clase se centran en el desarrollo de la escritura y lectura.	Las actividades de clase se centran en el desarrollo de la escritura, lectura y oralidad.	Las actividades de clase se centran en el desarrollo de habilidades comunicativas, tipos de pensamiento y están relacionadas con los objetivos propuestos.
4. Comprensión del tema	Las actividades realizadas en clase solamente promueven la memorización de contenidos.	Las actividades realizadas en clase algunas veces promueven la comprensión del tema.	Las actividades realizadas en clase promueven la comprensión del tema y logran la visibilización del pensamiento.
5. Explicación y aclaración de dudas	La docente no explica los temas ni aclara las dudas de los estudiantes.	La docente algunas veces explica los temas y aclara las dudas de los estudiantes.	La docente explica con detalle los temas y aclara las dudas de los estudiantes de forma individual y grupal.
6. Evaluación del aprendizaje	La docente evalúa una sola vez al finalizar cada semana.	La docente solamente evalúa las producciones escritas y orales de los estudiantes.	La docente evalúa constantemente lo que se realiza durante las clases y hace la retroalimentación pertinente.
7. Interacción	La docente promueve solamente el trabajo individual.	La docente algunas veces promueve el trabajo por parejas y grupal.	La docente promueve la interacción y el trabajo cooperativo entre los estudiantes, permitiéndoles distribuir responsabilidades, llegar a acuerdos, tomar decisiones y ayudarse mutuamente.
8. Oralidad	La docente promueve el uso de la lengua materna durante la clase.	La docente promueve el uso del idioma inglés en el aula de clase sólo en momentos específicos.	La docente promueve el uso de estrategias para comunicarse en el idioma inglés durante la clase.
9. Evaluación oralidad	La docente es la única persona quien evalúa la oralidad y no establece con claridad los criterios.	La docente y estudiantes evalúan la oralidad mediante una matriz, pero los criterios presentados son confusos.	La docente y los estudiantes evalúan la oralidad mediante una matriz con criterios claros, desarrollando así procesos de autoevaluación y coevaluación.
10. Trato cordial	La docente brinda un trato que no es respetuoso hacia los estudiantes.	La docente algunas veces tiene un trato cordial y respetuoso hacia los estudiantes.	La docente respeta las opiniones de los estudiantes y tiene un trato cordial con ellos.

Nota: Elaborada por la docente investigadora.

Anexo 13. Opiniones sobre la enseñanza

¿Qué cambios has notado en el proceso de enseñanza de la docente desde comenzaste hasta la fecha?

Antes teníamos clases un poco más... Con ayuda de algún libro o hacíamos las clases en español la mayor parte del tiempo o eran ^{muy} ~~ya~~ poco dinámicas.



Ahora, son más interactivas, hablamos en inglés la mayor parte del tiempo y la verdad, se volvieron muy interesantes.

¡Gracias por todo!

En este espacio puedes escribir tus opiniones o sugerencias para el proceso de clase:



MIS SUGERENCIAS PARA EL PROCESO DE CLASE ES CONTINUAR CON LAS ACTIVIDADES DIDACTICAS QUE SE REALIZARON DURANTE EL AÑO, ADEMÁS TRABAJAR EN GRUPOS ES UNA EXCELENTE MANERA PARA APRENDER PORQUE PODEMOS PREGUNTAR SOBRE DUDAS QUE TENAMOS.

Anexo 14. Planeación de clase ciclo 2

		ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, D. C. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL COLEGIO VILLA RICA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL <small>Acuerdo de creación 15 de 1989 del Concejo de Bogotá y Resoluciones de Aprobación 7930 del 11 de diciembre de 1998 y 2943 de Abril 09 de 2001 de la Secretaría de Educación del Distrito Capital NIT 800.163.153-1</small>					
VILLA RICA IED SCHOOL / COLEGIO VILLA RICA IED							
PLANNING PLANEACIÓN			DATE: SEPTEMBER 18TH TO SEPTEMBER 27TH FECHA: SEPTIEMBRE 18 A SEPTIEMBRE 27				
TEACHER/ DOCENTE:	DIANA MIREYA GUZMÁN RAMÍREZ		TERM/ TRIMESTRE:	THIRD TERCERO	YEAR/ AÑO:	2017	
SUBJECT/ ASIGNATURA:	FORTALECIMIENTO EN HUMANIDADES Y LENGUAS INGLÉS		HOURS PER WEEK/ INTENSIDAD POR SEMANA:		10 HOURS / HORAS		
GRADE/ GRADO:	TENTH GRADE AND 30 STUDENTS / DÉCIMO – 30 ESTUDIANTES		MONDAY / LUNES TUESDAY / MARTES WEDNESDAY / MIÉRCOLES		3 HOURS / HORAS 4 HOURS / HORAS 3 HOURS / HORAS		
TEMA GENERAL			TEMA / QUÉ				
Inventos			Modals of possibility (will, may, might, can, could) affirmative and negative. Modales de posibilidad				
OBJETIVOS / PARA QUÉ							
LECTURA		ESCRITURA			ORALIDAD		
El estudiante será capaz de comprender un texto relacionado con un nuevo producto o invento.		El estudiante será capaz de utilizar los modales de posibilidad y vocabulario trabajado en clase.			El estudiante será capaz de promocionar su nuevo producto a través de un comercial.		
ACTIVIDADES / CÓMO							
LUNES SEPTIEMBRE 18		MARTES SEPTIEMBRE 19			MIÉRCOLES SEPTIEMBRE 20		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposiciones grupales sobre un personaje famoso en el campo de los negocios. (Proyecto EAN). ▪ Se ve parte de los videos sobre recientes inventos que facilitan la vida de los seres humanos. https://www.youtube.com/watch?v=Av0vsQOI7g8 https://www.youtube.com/watch?v=ohMITfpEQmc ▪ Lectura del texto "Un ascensor en el espacio" de forma grupal. ▪ El nuevo vocabulario se escribe en el cuaderno con su significado. 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposición de un grupo sobre un personaje famoso en el campo de los negocios. (Proyecto EAN). ▪ Autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. ▪ Se inicia la redacción del resumen del texto leído en la clase anterior, "Un ascensor en el espacio" 			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responder ocho preguntas de comprensión de lectura del texto. Los estudiantes socializan las preguntas con su grupo de trabajo, luego las responden de forma individual en su cuaderno. ▪ De forma voluntaria se socializan las respuestas a las preguntas de comprensión de lectura frente a la clase, de esta forma se corrigen las respuestas. 		

LUNES SEPTIEMBRE 25	MARTES SEPTIEMBRE 26	MIÉRCOLES SEPTIEMBRE 27
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicación por parte de la docente de los modales a partir de los siguientes videos de modales: Minuto desde el minuto 1 con 2° segundos, sólo se ven partes del video. https://www.youtube.com/watch?v=SaBH_huiJSM <p>Después la docente muestra un cuadro con el uso de cada uno de los modales e invita a los estudiantes a que escriban sus propios ejemplos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Por parejas se trabaja en el computador en Word, para practicar el vocabulario y gramática. Se envían las respuestas al correo de la docente. Trabajo libro guía. (páginas 52, 53 y 54). Corrección de los ejercicios entre estudiantes y docente para finalizar la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación por parte de la docente sobre la mejora de un producto ya existente y la promoción del mismo, como ejemplo y modelo a seguir. ▪ Finalizar por grupos la creación de productos nuevos o la mejora de uno ya existente. A partir del invento, crear diálogos usando los modales para lanzar el nuevo producto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se dará tiempo a cada grupo para practicar y preparar su comercial. ▪ Presentación de comercial (juego de roles) por grupos de trabajo para promocionar el nuevo producto, brindando información como: La funcionalidad del invento. ▪ Retroalimentación de cada grupo.
EVALUACIÓN		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los proyectos de la EAN. Autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Se tienen en cuenta los siguientes aspectos: Trabajo enviado a tiempo 20%, El uso del idioma inglés 20%, Trabajo cooperativo 20%, pronunciación 20% y forma de presentar el proyecto 20%. ▪ El diálogo del comercial aplicando el vocabulario trabajado en clase y empleando los modales de posibilidad. ▪ El comercial como producto final. Autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Se tienen en cuenta los siguientes aspectos: Creatividad 20%, vocabulario trabajado en clase 20%, Uso de los modales de posibilidad 20%. Trabajo cooperativo 20%. Uso del idioma inglés en el comercial 20%. 		
RECURSOS		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ El texto "Un ascensor en el espacio " y las preguntas de comprensión de lectura se presentan por medio del video beam. El texto es tomado del libro Intelligent Business coursebook. Editorial: Pearson. Libro guía. ▪ Se puede emplear cualquier tipo de material o reciclado para crear un nuevo producto. (Cada grupo lleva su propio material). ▪ Formato de evaluación del comercial. ▪ Portátiles – internet. ▪ Video beam 		
OBSERVACIONES		
<p>El trabajo en grupo facilita el desarrollo de las actividades y comprensión de las temáticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El juego de roles es una actividad divertida que permite aplicar lo visto en clase y practicar la lengua inglesa de forma escrita y oral, pues cada grupo redacta su propio diálogo y luego lo representa. 		
RECOMENDACIONES		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los estudiantes deben tener cada uno su propio material de lectura, se deben sacar fotocopias o usar los portátiles para hacer este tipo de ejercicio, ya que la mayoría de los educandos requieren leer varias veces el texto para hacer el resumen y contestar las preguntas de comprensión de lectura. 		

Anexo 15. Planeación de clase ciclo 3

		ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, D. C. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL COLEGIO VILLA RICA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL Acuerdo de creación 15 de 1989 del Concejo de Bogotá y Resoluciones de Aprobación 7930 del 11 de diciembre de 1998 y 2943 de Abril 09 de 2001 de la Secretaría de Educación del Distrito Capital NIT 800.163.153-1					
VILLA RICA IED SCHOOL / COLEGIO VILLA RICA IED							
DIDACTIC UNIT		UNIDAD DIDÁCTICA		DATE / FECHA:		APRIL 4th TO APRIL 20 TH ABRIL 4 - ABRIL 20	
TEACHER/DOCENTE:		DIANA MIREYA GUZMÁN RAMÍREZ		TERM / TRIMESTRE:		FIRST / PRIMERO	
SUBJECT/ASIGNATURA:		FORTALECIMIENTO EN HUMANIDADES Y LENGUAS INGLÉS		HOURS PER WEEK / INTENSIDAD POR SEMANA:		10 HOURS / HORAS	
GRADE/ GRADO:		ELEVENTH GRADE - 24 STUDENTS / ONCE – 24 ESTUDIANTES		WEDNESDAY / MIÉRCOLES THURSDAY / JUEVES FRIDAY / VIERNES		3 HOURS / HORAS 3 HOURS / HORAS 4 HOURS / HORAS	
DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE - DBA				ESTÁNDARES BÁSICOS EN LENGUAS EXTRANJERAS: INGLÉS			
Expresa de manera escrita y oral su posición de un tema conocido.				Expreso valores de mi cultura u otras culturas a través de los textos que escribo. Opino sobre los estilos de vida de la gente.			
TEMA DISCIPLINAR				TEMA GENERAL			
Main: Present simple, present continuous, future, modal verbs: ability: can, possibility: may – might - could, necessity: need to, permission: can – may – might, give advice: should, obligation rules: have to, obligation and it is a necessity: must, request or offer: would (affirmative and negative).				<i>OUR NEIGHBORHOOD AND CITY</i>			
OBJETIVOS							
El estudiante dará a conocer la cultura de su barrio y de Bogotá mediante el uso de los tiempos del presente. El estudiante expresará su opinión con argumentos sobre el estilo de vida de su barrio usando los verbos modales y el futuro.							
SABERES PREVIOS							
Saberes previos: What do you know about Kennedy and your neighborhood? What do you know about Bogota? Amazing places around Bogotá: https://www.youtube.com/watch?v=-52hF-5k4RA - https://www.youtube.com/watch?v=J8X8-r72ufE Los estudiantes responden la rutina: What do you see? What do you Think? What do you wonder?							
INICIO						Valoración Continua	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La docente hace preguntas a los estudiantes para saber qué conocen sobre el lugar donde viven. Las preguntas son: What do you know about Kennedy and your neighborhood? What do you know about Bogotá? ▪ Los estudiantes hacen una lluvia de ideas en su cuaderno para dar respuesta a esos interrogantes. ▪ Luego algunos estudiantes participan con sus respuestas frente a todo el grupo. 						<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informal, retroalimentación verbal por parte de compañeros. 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los estudiantes ven un video relacionado con lugares asombrosos de Bogotá. ▪ El link: Amazing places around Bogotá: https://www.youtube.com/watch?v=-52hF-5k4RA - https://www.youtube.com/watch?v=J8X8-r72ufE ▪ Los estudiantes realizan la rutina de pensamiento “ver, pensar, preguntarse”. De esta manera conocen las percepciones y los intereses de los estudiantes. Los estudiantes trabajan de forma individual y responden de forma escrita a los siguientes interrogantes: ¿Qué viste en el video?, ¿Qué piensas del video? o ¿Qué interpretas del video?, ¿Qué preguntas te surgen a partir del video? Después, los educandos socializan sus respuestas frente a toda la clase, algunos leen las respuestas, otros hacen su participación oral en inglés. 						<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informal, retroalimentación verbal por parte de compañeros y docente. 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La docente distribuye a los estudiantes en grupos de 4, hacen la rutina think-pair-share, organizan sus ideas por escrito, luego las comparten en el subgrupo y finalmente, se socializan algunas respuestas frente a toda la clase. La rutina parte de las preguntas que hace la docente: 						<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informal. La discusión grupal “club de la oralidad”, retroalimentación verbal por 	


<p><i>Would you like to know different cultures? Why would you like to know different cultures? What kind of cultures would you like to know? Do you think people can know just beautiful or amazing places to understand other cultures? What kind of aspects would you like to know from other cultures?</i></p> <p>La docente escribe en el tablero palabras claves de las respuestas de los estudiantes, con el fin de conocer los saber previos de los educandos (tema y contenido), la docente hace énfasis en la importancia de conocer otras culturas, pero primero dar a conocer la propia, la del barrio y la ciudad.</p>	<p>parte de la docente y compañeros.</p>
DESARROLLO	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los estudiantes se reúnen por equipos de trabajo, cada grupo tiene oraciones con verbos modales diferentes. ability: can, possibility (opción): may – might - could, necessity: need to, permission: can – may – might, give advice: should, obligation rules: have to, obligation and it is a necessity: must, request, would ▪ Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> -Ajiaco is a white soup; it has a mix of potatoes, chicken and herbs. It is often served with rice, corn and avocado. People should eat it because its flavor, it is delicious and it is one of the most typical food in Bogotá. - I can visit different places in Bogotá. I have a good friend of mine who is going to show me the city. Could I have a menu please? - Could I have a drink please? – Could you do me a favor? - There are four people in front of the golden museum. Excuse me Sr. May I came in with my friends, please. - I have to prepare my oral presentation; it is part of my English homework. - Would you like going to the Luis Angel Arango library? -I would like to drink a hot chocolate because I'm cold. - She needs to go to the bathroom so she should use the cafeteria bathroom. ▪ Con las oraciones, los integrantes del grupo deducen la regla gramatical para clasificar los verbos modales según la intencionalidad, habilidad, posibilidad, necesidad u obligación a partir de las interpretaciones y conclusiones obtenidas como grupo, en un cuadro en el tablero. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informal, retroalimentación verbal por parte de la docente.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La docente hace una presentación sobre la localidad en donde vive Engativá, empleando los verbos modales ▪ La docente organiza los estudiantes en grupos para hacer un video sobre los lugares más reconocidos e importantes de su localidad Kennedy y el barrio el socorro. Los estudiantes usan los portátiles y suben las fotos tomadas con el celular, otras bajadas de internet para hacer el video en clase. La docente explica cómo usar powtoon, sin embargo los estudiantes pueden usar cualquier formato para hacerlo, por ejemplo, viva video. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informal, valoración verbal por parte de la docente.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los estudiantes en los mismos grupos indagan sobre lugares turísticos y costumbres de Bogotá y hacen un brochure en Publisher, comparten la información con sus compañeros en el club de la oralidad, todos hablan sobre Bogotá. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formal, valoración escrita por parte de la docente.
CIERRE	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los SS, por grupos, presentan los videos realizados sobre sus barrios frente a la clase de fondo y hacen un juego de roles, en el cual expresan su opinión con argumentos sobre el estilo de vida de su barrio usando los verbos modales, tiempo futuro y convencen al otro de vivir en su barrio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formal, valoración verbal y escrita por parte de la docente ▪ Autoevaluación.
RECURSOS	
<p>Computador, internet, cuaderno, video, video beam, sonido, cámara, celular, brochure.</p>	
OBSERVACIONES	
<p>Los estudiantes el 4 de abril trabajan en clase sobre el proyecto de la IES, ya que la fecha de entrega es el 8 de abril para que su proyecto pueda concursar con otras instituciones educativas distritales. El 5 de abril se realiza el club de oralidad sobre una película vista en clase wonder – extraordinario (actividad pendiente desde semana santa), se explica de qué manera los estudiantes pueden ayudar a sus compañeros en la expresión oral en inglés, distribución de roles en los grupos y reorganización de grupos cooperativos. Hay evaluaciones y recuperaciones trimestrales en la última semana de abril.</p>	

Nota: Elaborada por la docente investigadora.

Anexo 16. Actividad de clase


Question	Affirmative	Negative
Do I work today?	I work today	I do not work today
She works today.	Does she work today?	She does not work today

10




Do they run every day? ✓
Yes, they run every day ✓

6




Does he cry? ✓
Yes, he cries ✓


1



Does she play video game?
She does not play video game



Does she serve? No
She does not serve



Does she dream? ✓
Yes, she dreams ✓

0
5
X
S

Anexo 17. Matriz evaluación exposición educandos a la IES acompañante**SPEAKING DESCRIPTORS**

Band	Fluency and Coherence	Lexical Resources	Pronunciation
0	Does not attend		
1	No communication possible		
1.1 – 1.9	Little communication possible. Pauses lengthily before most words	Only produces isolated words or memorized utterances. Cannot produce basic sentence forms	Speech is often incomprehensible.
2.0– 2.9	Speaks with long pauses has limited ability to link Simple sentences.	Uses simple vocabulary to communicate.	Shows some of the features of Band 2 and some, but not all, of the positive features of Band 4
3.0 -3.9	Produces simple speech fluently, but more complex communication causes fluency problems	Manages to talk about familiar and unfamiliar topics but uses vocabulary with limited flexibility. Attempts to use paraphrase but with mixed success.	Uses a limited range of pronunciation features attempts to control features but lapses are frequent mispronunciations are frequent and cause some difficulty for the listener
4.0 – 5.0	Usually maintains flow of speech but uses repetition, self-correction and/or slow speech to keep going May over-use certain connectives and discourse markers Produces simple speech fluently, but more complex communication causes fluency problems	Produces basic sentence forms with reasonable accuracy Uses a limited range of more complex structures, but these Usually contain errors and may cause some comprehension problems	Can generally be understood throughout, though mispronunciation of individual words or sounds reduces clarity at times

Nota: Adaptación criterios IELTS (s.f.). Speaking: Band descriptors (public version).

Anexo 18. Fragmento transcripción video 6

Colegio Villa Rica IED	
Transcripción clase: Fortalecimiento en Humanidades y Lenguas Inglés	
Fecha: Septiembre 4 de 2017	Hora: 4:50 pm a 5: 15 pm
Convenciones	
D:	Docente
S1:	Estudiante o aparece la inicial del nombre
S2:	Estudiante o aparece la inicial del nombre
SS:	Estudiantes en general
//:	Interrupciones o Explicación de lo que hace la docente.
(NE):	Es difícil comprender las palabras por el ruido o porque el tono de voz es bajo.
<p>[1]D: so, my dears, the other notebooks I am going to pick them up at the end of this class, ok, I'm going to check your homework. Ok, my dears I am going to explain what the activity is for this moment. You are going to work by groups, I am gonna give you those pieces of paper.</p> <p>There are some pictures that you are going to have, eight pictures and each person of the group is going to take two of them, ok, this is for your group /la docente empieza a dar el ejercicio a cada grupo/, this is for your group guys, /la docente toma el material del mueble y lo entrega/, this is for your group, here ... and the last group ... Maria José, ok my dears, please choose two pictures of those, and here you probably are going to get two and there (/a docente señala a un grupo/ three. Guys choose the pictures. Ready ... How many pictures do you have ... two /... two ... ready. So, my dears, Paula put away the gum. So, my dears you are going to describe what do you have in your own picture ... Brayan what do you have in your own picture? ...</p> <p>[2]S22: in my picture is a man, and a sea</p> <p>[3]D: ok is in the sea.</p> <p>[4]S22: and is a barco</p> <p>[5]D: barco, how do you say barco? Ship, but, I guess this is a boat</p> <p>[6]S22: boat and I look at boat</p> <p>[7]D: ok, hold on, so my dears what is the idea of the activity. You are going to describe, each person of the group is going to describe what do you see in the picture, and you are going to organize each picture in order to make or create a story, ok, so guys you can decide which picture is going to be the first one, and which one is going to be the next one, and which one is going to be the last one, ok, but my dears, remember you must try to speak in English, you can't stop using the language, ok, you cannot use the Spanish. My dears you can see to the board, you can use the sentences to ask questions to your classmates, ok, so the first one (...) Which picture, do you think is the first? María José what does it mean? /la docente señala la preguntas en el tablero/</p> <p>[8]S25: ¿cuál es la primera imagen?</p> <p>[9]D: ¿cuál será la primera imagen? Ok my dears you are going to try to organize them. There is this one /the teacher shows a small image and starts describing it/. There is an old man in a boat, in a quiet place, with the sun, right!</p>	

Anexo 19. Fragmento transcripción audio 2

COLEGIO VILLA RICA IED	
Transcripción clase: Fortalecimiento en Humanidades y Lenguas Inglés - Grado 11	
Fecha: Julio 19 de 2018	Hora: 1: 25 a 2:20 pm
Convenciones	
D:	Docente
Nombre:	Nombre estudiante
SS:	Estudiantes en general
//	Interrupciones o Explicación de lo que hace la docente
(NE):	Es difícil comprender las palabras por el ruido o porque el tono de voz es bajo.
Palabras subrayadas	Errores gramaticales o de pronunciación.
<p>[23]D: what do you see Katherine? [24]K: I see different places [25]Y: I can see <u>places the most representative</u> the world [26]D: what do you think? [27]K: I think the places are important [28]MA: I would like to visit them [29]Y: I think those places have history from the world [30]D: what do you wonder? /la docente mira el cuaderno del estudiante y dice/ remember in English we don't use a Question mark at the beginning [31]JM: ooh yes teacher [32]D: Guys time's up, now we are going to share altogether, who wants to answer the first question [33]L: monuments [34]JD: monuments representative, representative monuments of different countries [35]D: Joan, did you rise your hand? [36]H: no /suena el timbre/ /la docente pregunta a varios estudiantes y pasa a la siguiente pregunta/ [37]D: What do you think? Juan [38]JM: I think <u>this represent</u> different cultures and religions and history [39]D: thank you [40]JD: that the monuments are aahh have culture and history and how they built, how do you say cuidado [41]D: take care [42]JD: who take care buildings [43]M: but I have a question before, there are seven wonders of the world [44]D: those are seven wonders of the world, but do you think the world just have seven wonders or could be more [45]M: las siete maravillas del mundo [46]D: those wonders of the world were recognized long time ago, now we have more than seven [47]M: <u>that</u> pictures represent amazing places from the world, many people (NE) something like that [48]D: what do you wonder? [49]H: I wonder that What is the meaning of those monuments? [50]D: Can you answer now this question [51]SS: no [52]Sa: where are <u>this image</u>? [53]D: where are these places? [54]Sa: where are these places? [55]D: Libni do you know where is it? /la docente señala una imagen/ who knows the answer [56]S: in Brazil [57]D: another question, Paulita [58]P: How old are those places?</p>	

Anexo 20. Lista de chequeo**Check list**

Name: _____ **Date:** _____

I researched for quality information and I helped to complete my group's task.	Yes No
I accomplished my assigned work without having to be redirected by any member of the group.	Yes No
I encouraged each member of the group and I cooperated to each one.	Yes No
I spent time socializing with each member of the group to improve our oral presentation	Yes No
I listened to and respected to each member of the group ideas and I shared my own ideas to organize the oral presentation	Yes No
I used the English language in class to communicate with my teacher and my classmates	Yes No
The most important thing I learned	
I am proud of myself for:	
I need to work on:	

Anexo 21. Fotografías socialización proyecto investigación en el colegio Villa Rica IED

