

ESTRATEGIA DIDÁCTICA BASADA EN EL USO DE TÍTERES PARA EL
DESARROLLO DE LA HABILIDAD DEL HABLA EN EL ÁREA DE INGLÉS EN
ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO DEL COLEGIO MILITAR FRANCISCO DE
PAULA SANTANDER (CÚCUTA, COLOMBIA)

JENNY LORENA MENDIVELSO BOTELLO

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PAMPLONA

2019

ESTRATEGIA DIDÁCTICA BASADA EN EL USO DE TÍTERES PARA EL
DESARROLLO DE LA HABILIDAD DEL HABLA EN EL ÁREA DE INGLÉS EN
ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO DEL COLEGIO MILITAR FRANCISCO DE
PAULA SANTANDER (CÚCUTA, COLOMBIA)

JENNY LORENA MENDIVELSO BOTELLO

Tesis presentada como requisito para optar al título de Magíster en Educación

Directora:

Dra. SURGEI BOLIVIA CAICEDO VILLAMIZAR

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PAMPLONA

2019

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	5
1.1. Planteamiento del problema.....	5
1.2. Pregunta de investigación	9
1.3. Objetivos	10
1.3.1. General.....	10
1.3.2. Específicos.....	10
1.4. Justificación	10
1.5. Delimitación.....	12
CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL	13
2.1. Antecedentes	13
2.1.1. Antecedentes internacionales	13
2.1.2. Antecedentes nacionales.....	18
2.2. Marco teórico.....	22
2.2.1. El fenómeno de la comunicación.....	22
2.2.2. Habilidades comunicativas, aprendizaje y lenguaje	29
2.2.3. La comunicación verbal y la comunicación verbal oral (o habla).....	36
2.2.4. Hacia una didáctica enmarcada en la complejidad	44
2.2.5. Didáctica y metodología en la enseñanza de la lengua extranjera	52
2.3. Marco legal	57
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	59
3.1. Paradigma u orientación epistemológica de la investigación	59
3.2. Enfoque de la investigación.....	60
3.3. Participantes de la investigación.....	61
3.4. Diseño de la investigación	62
3.5. Instrumentos de recolección de información	64
3.6. Procedimientos.....	65
CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	68

4.1. Resultados de la prueba inicial, pretest o diagnostica.....	68
4.2. Estrategia didáctica encaminada al desarrollo de la habilidad del habla en el área de inglés focalizado en estudiantes del grado sexto del Colegio Militar Francisco de Paula Santander.....	74
4.2.1. Título	74
4.2.2. Presentación de la estrategia.....	74
4.2.3. Objetivos de la estrategia.....	75
4.2.4. Diseño de la estrategia.....	76
4.2.5. Metodología.....	78
4.3. Análisis de los diarios de campo.....	84
4.4. Resultados de la prueba final, postest o pos-intervención	86
4.5. El uso de nuevas metodologías en la enseñanza de la lengua extranjera: aportes personales a partir de la experiencia de investigación	93
CONCLUSIONES.....	96
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXOS	106

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Hace un par de décadas la enseñanza y el aprendizaje del inglés no representaba una prioridad dentro de las políticas y prácticas educativas en el contexto colombiano, y es sólo a comienzos del siglo XXI donde se empieza a generar una tendencia direccionada a la formación de sujetos bilingües considerando las dinámicas del mundo globalizado. Y es que, en efecto, el aprendizaje de un segundo idioma, particularmente el inglés, no es una oportunidad sino una exigencia para el éxito académico y profesional en el marco de las dinámicas y procesos de la sociedad de hoy (Gutiérrez & Landeros, 2010; Medina, Melo & Palacios, 2013). Así mismo, este proceso evolutivo muestra que en décadas anteriores la enseñanza del inglés se caracterizaba por el manejo de un enfoque vertical y unidireccional, centrado en el profesor y enfatizado en los contenidos, y hoy se resalta de manera general la necesidad de diseñar e implementar una enseñanza que tenga como foco el estudiante socio-cultural con intereses y necesidades (Quintanilla & Ferreira, 2010, p. 214).

En el año 2006, el Ministerio de Educación Nacional en Colombia formuló el documento “Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés” (MEN, 2006), con lo cual definió el conjunto de saberes mínimos para cada estudiante respecto del dominio de esta la lengua extranjera. De acuerdo documento del Ministerio de Educación Nacional (2006), el mundo actual se caracteriza por un proceso de globalización e internacionalización en el que se reúnen variados fenómenos complejos que integra la interculturalidad, las dinámicas sociales, el aumento exponencial de la información, los

avances tecnológicos y científicos, entre otros. Y a partir de ello, se genera la necesidad de adquirir el manejo comprensivo al menos de un segundo idioma que le permita al individuo interactuar con el mundo globalizado sirviendo de base en los procesos de adaptación socio-cultural. Así mismo, la Ley 115 de 1994 señala que para los niveles de educación básica y media son objetivos el aprendizaje de una lengua extranjera en los niveles de conversación, lectura y expresión.

Desde la perspectiva de los lineamientos educativos en materia de inglés, el reto de los docentes resulta abarcador y complejo, pues al menos se espera que en 7° grado de básica secundaria se alcance un nivel A2 según el Marco Común Europeo y el nivel B1 al finalizar la media académica o técnica (MEN, 2006). Esto significa que un estudiante al finalizar el grado 7° debe comprender y producir frases y expresiones de uso frente relacionadas con sí mismo y la familia, además de actividades y lugares cotidianos, y tareas realizadas en el pasado y el presente. Por otro lado, el estudiante que finaliza el grado 11 debe comprender puntos centrales de los textos que aborda relacionados con su esfera social, laboral, académica o lúdica, además de tener capacidad para desenvolverse en situaciones de viaje, comunicar sus opiniones y deseos, o narrar acontecimientos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2002).

Aunque pareciera un asunto sencillo y fácil de abordar, el compromiso y rol de los docentes en inglés frente a sus estudiantes representa un asunto complejo que exige todo un proceso de planificación curricular, pedagógica, didáctica y evaluativa, a fin de que la mediación que se adelanta facilite de manera efectiva el logro progresivo de las habilidades y competencias básicas. Uno de los principales temas de interés entre los docentes de idiomas extranjeros o lenguas extranjeras se refiere al manejo didáctico del área en función

de desarrollar dichas habilidades y competencias, las cuales se dividen en cinco categorías: escucha, lectura, escritura, monólogo y conversación conforme a los Derechos Básicos de Aprendizaje formulados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016).

Todas estas habilidades y competencias entran de la categoría de habilidades comunicativas, las cuales le permite al individuo ser un “comunicador eficiente lo que supone un conjunto de decisiones acerca de cómo se pronuncia, entonar, y hablar con fluidez, de cómo codificar e interpretar los mensajes para poder construir significados y así lograr transmitirlos de forma oral y escrita” (Fundora & Llerena, 2018, p. 227). Lo anterior significa que el acto de comunicar exige la articulación de todo un conjunto de habilidades: leer, escribir, hablar, escuchar, conversar. Y desde la perspectiva cognitiva, cada una de estas tareas incide de manera directa sobre las otras habilidades comunicativas como si se trata de un sistema donde cada componente mantiene características y funciones específicas, pero con múltiples relaciones de dependencia e influencia con las otras habilidades. Por ello, Reyzábal (2012) señala que la competencia comunicativa implica el uso eficaz de un sistema de lenguajes y códigos que son interdependientes y que le permite a la persona estar en contacto a través de signos y señales compartidos.

Ahora bien, desde hace décadas se ha introducido al campo de los estudios de la educación, aunque tiene su origen en el seno de la lingüística, el concepto de competencia comunicativa, lo cual permitiría interpretar de una mejor forma la compleja interacción que se teje entre las habilidades comunicativas, los factores que inciden en estos procesos y mecanismos, y su relación con el medio social y cultural de los sujetos. El primero en proponer y desarrollar el concepto es Chomsky (1965), quien en un comienzo definió esta competencia como las “capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación”,

es decir, sostuvo que dicha competencia incluía todo un conjunto de capacidades y factores de los cuales hacía uso el sujeto para interpretar y actuar, y claro está, la base de esto es el lenguaje. Esta interpretación estaría acorde con lo planteado por Pasquali (1972) quien indica que la competencia comunicativa es un “proceso de interacción en el que dos o más sujetos se reconocen como iguales, comparten experiencias, actúan con sentido de comunidad en función de un diálogo orientado a la construcción de acuerdos”.

De todo el conjunto de habilidades comunicativas, los docentes en inglés esperan que cada una de estas se fortalezca de tal manera que se adquieran los dominios deseados, entendiendo estos como el conjunto de situaciones que puede abordar la persona mostrando un aceptable nivel de adaptación. La habilidad del habla que en los Derechos Básicos de Aprendizaje del Ministerio de Educación Nacional (2016) se traduce en la conversación y el monólogo, sirve de base fundamental para fomentar otras habilidades como el de escucha y generar ambientes formativos donde una vez alcanzado un mínimo de saberes requeridos, permite el fomento de un aprendizaje más enriquecido porque le permite al estudiante participar con un mayor sentimiento de competencia (Pilonieta, 2010).

Este es el tema particular de este trabajo de investigación, el cual busca el fortalecimiento de la habilidad del habla en idioma inglés con un grupo de estudiantes del Colegio Militar Francisco de Paula Santander de la ciudad de Cúcuta (Colombia) a partir de una estrategia didáctica basada en el uso de títeres. Algunos trabajos de investigación sugieren que el uso de este tipo de recursos -marionetas, títeres y similares- facilitan un proceso de aprendizaje lúdico y recreativo al permitir un mayor grado de interacción, la adopción de roles y la mejora de la motivación (Fonseca & Martín, 2015; Jiménez, 2016; Molina, 2015, entre otros). Tanto docentes como estudiantes pueden utilizar los títeres y

recrear todas las múltiples situaciones reales en las que tiene aplicabilidad el inglés. Muchos de estos trabajos se han enfocado en las experiencias de formación de niños de preescolar y primaria, pero es nuestro interés reconocer en estudiantes que inician la básica secundaria los efectos de este tipo de estrategias didácticas.

El grupo objeto de investigación corresponde a los estudiantes de grado sexto de básica secundaria de una institución educativa de carácter privada de la ciudad de Cúcuta, y generalmente, se presentan diversos factores que limitan el proceso de aprendizaje del idioma inglés: apatía por el aprendizaje del idioma, falta de motivación, dificultades de incorporar el juego y la lúdica a la enseñanza, falta de vocabulario básico, debilidad en la construcción de escenarios contextualizados, escaso tiempo de trabajo con los estudiantes, la amplitud de los planes de estudio, dificultades para establecer una transversalidad entre el inglés y las otras áreas, poca habilidad para el uso del diccionario, falencias en la traducción de frases sencillas, traducción de modismos. Y respecto de la habilidad del habla, se observan falencias en la pronunciación, temor al hablar o equivocarse, fallas en palabras homófonas con igual escritura y significado diverso, términos con *th*.

1.2. Pregunta de investigación

¿Qué estrategias didácticas desarrollar para mejorar el speaking en estudiantes del grado sexto del Colegio Militar Francisco de Paula Santander?

1.3. Objetivos

1.3.1. General

Mejorar el speaking en estudiantes del grado sexto del Colegio Militar Francisco de Paula Santander

1.3.2. Específicos

Identificar las debilidades y fortalezas en la habilidad del speaking en el área de inglés de los estudiantes del grado sexto del Colegio Militar Francisco de Paula Santander.

Implementar la estrategia didáctica encaminada al desarrollo de la habilidad del speaking en el área de inglés focalizado en estudiantes del grado sexto del Colegio Militar Francisco de Paula Santander.

Categorizar los resultados de los diarios de campo para identificar los principales elementos con la implementación de la estrategia didáctica.

Evaluar los resultados de la estrategia didáctica implementada sobre los estudiantes y las prácticas de la docente investigadora.

1.4. Justificación

La enseñanza del inglés y su respectivo aprendizaje en el contexto colombiano exige de modificaciones profundas en múltiples niveles y espacios: políticas públicas, currículo, plan

de estudios, tiempos, prácticas pedagógicas, estrategias didácticas, recursos, incorporación de tecnologías, entre otros tantos. Hoy coexisten variadas limitaciones que no permiten de manera efectiva llegar a una sociedad bilingüe a través de la educación, y frente a ello, los docentes tienen una especial responsabilidad. Por ello, se hace necesario que desde las más tempranas edades se generen estrategias y prácticas docentes que fomenten un aprendizaje significativo del idioma inglés de una manera lúdica, creativa, reflexiva y crítica.

De la misma manera, los resultados de las evaluaciones tanto internas como externas muestran que debe modificarse las metodologías y las estrategias de enseñanza para fomentar la motivación entre los estudiantes hacia el aprendizaje, el desarrollo de los diferentes tipos de saberes asociados con el idioma inglés y el fortalecimiento efectivo de las capacidades y las habilidades que le permitiría a los estudiantes hacer frente a las situaciones socio-culturales propias de la aldea global. Los Estándares Básicos de Aprendizaje en Inglés y los Derechos Básicos de Aprendizaje en Inglés son claros sobre los niveles que debe alcanzar cada estudiante según el grado o ciclo que cursa, y por tanto, se trata de una exigencia normativa que debe ser retomada como punto de referencia en los procesos formativos de la lengua extranjera.

Desde la perspectiva docente, nuestras prácticas pedagógicas y didácticas se encuentran en constante transformación y evolución, y por ello, se busca mejorar de manera progresiva los procesos de enseñanza superando las limitaciones y los retos que se presentan en el día a día. Los docentes se encuentran en la obligación de trascender, ser creativos e innovadores, abandonar las prácticas centradas en los textos, los cuadernos y el tablero, e impulsar una formación más acorde con las exigencias del mundo y la sociedad, y las necesidades e intereses de los estudiantes.

1.5. Delimitación



Figura 1 Espacio verde de la IE CMGFPS

Fuente: Autora

La investigación se realizará en la institución educativa Colegio Militar General Francisco de Paula Santander Sede campestre ubicada en el sector de Boconó

sobre el anillo vial occidental. El grupo objeto de intervención

corresponde al grado sexto de básica secundaria integrado por 30 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 11 y 12 años de edad. El tiempo destinado para el desarrollo de la investigación corresponde al periodo comprendido entre los meses de mayo y octubre de 2019 donde: dos (2) meses fueron destinados para los procesos de evaluación pretest y postest, y cuatro (4) meses se utilizaron en la implementación de la estrategia didáctica. Dos meses adicionales se utilizaron para el análisis e interpretación de los resultados, y la redacción del informe final de tesis.

CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes internacionales

Ayacucho, Perú. En el trabajo de grado titulado “*Taller de títeres y el aprendizaje del idioma inglés en los niños del aula de 4 años de la institución educativa inicial Mentas Brillantes, distrito Andrés Avelino Cáceres, Ayacucho – 2018*”, Sulca (2019) se propuso el objetivo de determinar la influencia del taller de títeres en el aprendizaje del idioma inglés en los niños del aula de 4 años de la Institución Educativa Inicial Mentas Brillantes, distrito Andrés Avelino Cáceres, Ayacucho 2018. La metodología fue cuantitativa, tipo no experimental, diseño descriptivo correlacional. Se consideró la muestra poblacional entre 14 niños y niñas de 4 años, a quienes se les evaluó mediante lista de cotejo y ficha de observación debidamente validados.

Los resultados de la investigación permitieron concluir que existe relación significativa del taller de títeres en el aprendizaje del idioma inglés; existe relación de títeres en el juego para el aprendizaje del idioma inglés; existe relación de títeres en el canto para el aprendizaje del idioma inglés; y existe relación de títeres en el teatro para el aprendizaje del idioma inglés en los niños del aula de 4 años de la Institución Educativa Inicial Mentas Brillantes, distrito Andrés Avelino Cáceres, Ayacucho 2018.

La Paz, Bolivia. Chirinos y Abelo (2017) presentaron una tesis titulada “*Puppets as pedagogical resources to teach english language to children at compasion internacional -*

NGO of Pampahasi in the city of La Paz”, donde se planteaban el objetivo de enseñar vocabulario en inglés, habilidades de lectura y gramática básica en el nivel inicial (L2) a niños de 7 a 12 años de edad a través de actividades basadas en el enfoque comunicativo utilizando títeres como recursos de aprendizaje en la ONG Compasión Internacional en Pampahasi identificada como BO-177, en la ciudad de La Paz. Cada lección estaba enfocada a un tema específico. En cada clase, los niños trabajaban individualmente, en parejas, en grupos de tres, cuatro o cinco estudiantes, dependiendo de la actividad planificada previamente, usualmente usando los mismos materiales para practicar inglés. Los títeres eran entregados a los niños y servían para que estos conversaran con los títeres manejados por el facilitador, lo que ayudó a que se mostrasen más interactivos y se sintieran más seguros y entusiasmados con hablar en inglés.

Estas herramientas ayudaron al facilitador a trabajar con estudiantes tímidos que tienen mucho miedo de hablar en otro idioma. También contribuyen a desarrollar confianza y aumentar su autoestima mientras aprenden la lengua extranjera. Además, permitió que de manera general, todos los alumnos se desempeñaran mejor en la clase sin evitar el desarrollo de las diferentes actividades. Los títeres eran el medio no solo para interactuar con el facilitador sino con sus compañeros de clase. Como conclusión las autoras señalan que los títeres estimularon la imaginación de los niños, los alentaron a ser creativos. La metodología de enseñar inglés a los niños con títeres, permitió que asimilaran el vocabulario y la gramática básica de forma rápida y sencilla, y coadyuvo a que ninguna clase resultara aburrida.

Ambato, Ecuador. Alcaciega (2018) presentó una tesis titulada “*Los títeres y el desarrollo de la destreza auditiva del idioma Inglés en los estudiantes de Tercer año de*

Educación General Básica de la escuela Ati Pillahuazo” con el objetivo de determinar la influencia de los títeres en el desarrollo de la destreza auditiva (Listening) del idioma Inglés. Se manejó un enfoque cualitativo y cuantitativo y con un diseño no experimental, para lo cual se elaboró un cuestionario de 10 preguntas con el propósito de recabar información acerca del uso de los títeres por parte del docente para el desarrollo de la destreza auditiva de sus alumnos. La encuesta fue dirigida a los dos docentes del área de inglés, así como a sesenta estudiantes de tercer año. Los resultados permitieron evidenciar que los docentes no usan los títeres como elementos pedagógicos durante el desarrollo de las clases, lo que claramente hace que los alumnos perciban las sesiones de inglés como aburridas y señalan que poco aprendan de ellas. Al identificar la aceptación de docentes y alumnos para participar en clases de inglés con títeres, los resultados permitieron concluir que el uso de títeres tiene una gran relación y un impacto positivo, el cual mejora notablemente la destreza auditiva ya que al ser un método innovador e interesante para los niños ayuda a los estudiantes a mantenerse entretenidos e interesados no solo por recibir clases de Inglés mediante el uso de títeres sino también por desarrollar su destreza auditiva, haciéndolo un usuario competente del idioma inglés.

Huánuco, Perú. Celestino (2017) realizó una tesis titulada *“Títeres de mano para desarrollar la expresión oral en inglés en los alumnos de la I.E. N° 32004 “San Pedro”, Huanuco – 2014”* con el objetivo de determinar la influencia de los títeres de mano para el desarrollo de la expresión oral en inglés en los alumnos del 5° grado de primaria de la Institución Educativa 32004 “San Pedro”, - Huánuco, 2014. La muestra experimental estuvo conformada por 30 alumnos de quinto B y 31 de quinto C como grupo control. Se realizó una intervención con títeres de mano donde se practicaba hablar y oír en inglés.

Antes de la intervención se llevó a cabo una prueba para medir las competencias en las áreas objetivo mediante la intervención, evidenciándose que del 100% del grupo experimental (5B) solo el 19,68% poseían competencias aceptables, por su parte, el grupo de control, 8,52% de sus integrantes lograron calificaciones favorables en la prueba previa a la intervención. Se realizaron actividades lúdicas con títeres para la enseñanza del inglés en el grado quinto B, mientras que en quinto C se continuó con clases magistrales. Posterior a realizada las sesiones pedagógicas con títeres y magistrales se aplicó un postest, donde se evidenció que después de la aplicación del proyecto, los alumnos de quinto B mejoraron en su expresión oral en el idioma extranjero inglés, ya que, los resultados obtenidos en el post-test indicaron mejoramiento en un 95.26%; por su parte, mediante clases magistrales los alumnos del grado quinto C solo el 12.75% lograron dicho el objetivo.

Valladolid, España. Con el objetivo de desarrollar una serie de factores educativos que se proponen para ofrecer una enseñanza productiva, significativa y real del idioma inglés, partiendo de diferentes enfoques y metodologías; Ballesteros (2014) desarrolló un trabajo de grado titulado “*uso de actividades lúdicas en la enseñanza del inglés*”, donde se expone una secuencia metodológica para que un maestro implemente durante el desarrollo de las sesiones en inglés. La autora señala que una de las cosas mas importantes antes de realizar una sesión lúdica para la enseñanza del inglés, es la organización del profesor en cuanto al desarrollo del proceso y el establecimiento de *rapport* con los estudiantes, esos dos aspectos coadyuvan a mantener un orden en la clase y al cumplimiento de las programaciones. La sesión lúdica planteada por la autora consta de varias secciones, *opening* que consiste en encabezar una lección y que está propuesta para captar la atención o el interés del alumno; *sequencing* referente a la estructuración de la clase es la

que tiene que ver con el formato de la sesión en sí; *pacing* desarrolla la secuencia de sub-actividades que desencadenan en la adquisición de todos los objetivos de la sesión; y *closure* que hace referencia al rematado de una sesión de una manera efectiva, a reforzar lo que se ha aprendido en la lección, a integrar y revisar el contenido y a preparar al alumno al aprendizaje.

Las actividades lúdicas se plantean para niños y niñas en último ciclo de básica primaria e incluyen uso de fichas, de música, juegos, obras de teatro y películas, donde mientras se divierte, el menor aprende y afianza sus conocimientos respecto al idioma inglés. Los resultados con la implementación de enseñanza a través de lúdicas, permitió evidenciar a través de los resultados que un 85% de la clase aprobó y el 15% sacó una nota inferior a 5 con notas muy cercanas al aprobado, lo que permite deducir que el uso de las diferentes metodologías y la elección de las actividades lúdicas propuestas en clase están directamente ligados a éstos.

Ambato, Ecuador. Armijos (2013) presentó tesis de grado titulada “*Actividades lúdicas en las clases de inglés y su incidencia en el desarrollo de la destreza oral en los estudiantes del sexto año de educación básica del centro educativo particular alianza en la provincia de Tungurahua, Cantón Ambato*” que tenía como objetivo profundizar las actividades lúdicas que ayudan a desarrollar la destreza oral del inglés. Se trabajó con 16 estudiantes del sexto año de educación básica, así como con la ayuda de los maestros de inglés del Centro Educativo Particular Alianza de la provincia de Tungurahua, cantón Ambato. Se utilizaron como lúdicas para fomentar el aprendizaje de la lengua extranjera el juego, la música, canciones, el dibujo y las dramatizaciones, donde se buscaba que los menores expresaran ideas, pensamientos, emplearan la voz y utilizaran la pronunciación y la

entonación. Para la recolección de datos se emplearán tres instrumentos. Uno para detallar la observación, y los dos restantes son la encuesta y la entrevista.

Los resultados del estudio permitieron evidenciar que a través del desarrollo de actividades lúdicas se mejora el progreso de los estudiantes en el uso de la destreza oral. Esto se ha constatado al momento de la participación en clase, donde los estudiantes se expresaban por medio del idioma inglés. Las actividades lúdicas mejoran la destreza oral, especialmente la pronunciación de palabras, o expresiones. Estas son utilizadas de manera más espontánea y con un cierto grado de precisión en lo referente a la pronunciación.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Bogotá D.C., Colombia. Patiño y Gutiérrez (2016) presentaron un trabajo de grado denominado “*La lúdica como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las expresiones orales del aprendizaje del inglés*”. Su objetivo estaba encaminado a Implementar estrategias lúdicas para el desarrollo de las habilidades orales del inglés en los estudiantes de grado primero E del Colegio Agustiniانو Salitre. La muestra estuvo 23 estudiantes 13 niños y 10 niñas entre los 6 y 7 años de edad. Como instrumentos del desarrollo metodológico se utilizó encuesta aplicada a los estudiantes, diario de campo diligenciado por los autores, talleres implementados mediante experiencias recreativas para la enseñanza del idioma inglés y fotografías como evidencia de lo realizado. Específicamente las actividades estuvieron enfocadas hacia el trabajo en grupo (canción y elaboración de títeres).

Con la implementación de las herramientas lúdicas se logró que los estudiantes fortalecieran su proceso de aprendizaje y el desarrollo de sus procesos comunicativos en la lengua extranjera del inglés. También facilitó repensar el ambiente de aprendizaje de los niños, donde ellos tuvieran la posibilidad de asumir un rol activo y consciente, aportando a su autoestima, sus relaciones interpersonales y la construcción de experiencias significativas al desarrollar las actividades propuestas por las docentes.

Bogotá D.C., Colombia. Delgado y Márquez (2013) como trabajo de grado realizaron una investigación titulada “*La Expresión Dramática como estrategia para el desarrollo de la Competencia Comunicativa en Inglés*” con el objetivo de implementar la expresión dramática como estrategia para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de ciclo I de la Institución Educativa Distrital Marco Tulio Fernández. La investigación se desarrolló con la metodología de investigación acción desde un enfoque cualitativo. La implementación de la estrategia se realizó mediante la aplicación de 5 talleres que involucraron técnicas de expresión dramática y algunas expresiones sencillas relacionadas con las temáticas propuestas.

Los resultados obtenidos a través de los talleres implementados se vieron reflejados en una mayor motivación y disposición por parte de los estudiantes frente a las clases de lengua extranjera y un aumento en la participación incluso de los estudiantes que parecían ser más tímidos. Además, se percibió una mayor habilidad para la comunicación, para introducir expresiones en contextos reales y emplear frases simples para interactuar con los demás estudiantes. La aplicación del proyecto dentro del aula permitió llegar a la conclusión de que la expresión dramática es una estrategia didáctica que contribuye a fomentar la interacción de los estudiantes, incrementar la participación de los mismos en las

actividades de clase y hacer que tengan una mayor seguridad en sí mismos al expresar sus ideas, sentimientos y opiniones en idioma inglés. El proceso de aprendizaje del idioma inglés en los niños requiere de un ambiente lúdico en el que se empleen diversas estrategias que involucren todas las dimensiones del desarrollo y las técnicas de expresión dramática sin duda son herramientas eficaces para lograrlo.

Casanare, Colombia. Adán (2018) con el objetivo de mejorar el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes de Grado Sexto en el Instituto Técnico Agropecuario El Banco, Pore, Casanare-Colombia, mediante herramientas pedagógicas que propicien el fortalecimiento de la inteligencia emocional y lúdica, desarrolló una investigación titulada de igual forma. Para el presente proyecto se tiene en cuenta el enfoque cualitativo de tipo descriptivo; mediante la investigación acción participativa (IAP). Las técnicas e instrumentos utilizados para obtener la información fueron: el cuestionario, la entrevista, el diario de campo. La población objeto fueron 340 estudiantes. Para la muestra se tuvieron en cuenta 26 estudiantes, grado sexto A. Esta propuesta tuvo como insumos “La Inteligencia Emocional en el Aula Bilingüe” y el estudio “Estrategias Lúdicas para el Aprendizaje del Inglés en los Estudiantes del Grado 6-1 de La Institución Educativa Santa Maria de la Ciudad De Montería – Córdoba”, de allí se estructuraron sesiones para la enseñanza de la lengua extranjera completamente diferentes a las que los niños estaban acostumbrados a recibir (uso de las TIC; el Rincón de las emociones; el buzón del afecto y talleres lúdicos, juegos y canciones).

Los resultados permitieron concluir que en contexto rural los niños, los padres de familia, los cuales tienen bajo nivel educativo, y los docentes, que no tienen acceso a internet para aplicar las TIC de manera frecuente y sistemática tienen un gran desafío que

hay que enfrentar, a la hora de enseñar un idioma diferente al nativo comenzando por auto motivarse; además, el hecho de que los niños no necesitan usar el idioma extranjero para comunicarse y por ello no lo practican, no lo memorizan, obligan al docente investigador a ser recursivo en la búsqueda de estrategias lúdico emocionales que disminuyan la ansiedad y genere ambientes más propicios para la enseñanza del inglés.

Montería, Colombia. Díaz, Gómez y Otero (2016) llevaron una investigación a la que titularon “Estrategias lúdicas para el aprendizaje del inglés en los estudiantes del grado 6-1 de la institución educativa Santa María de la ciudad de Montería – Córdoba” con el objetivo de crear diversas actividades lúdicas que permitan mejorar las 4 habilidades comunicativas básicas en lengua inglesa: writing, speaking, reading and listening. Una vez aplicadas las técnicas de recolección de datos: (observación directa, entrevistas, diario de campo y encuesta), se obtuvo como resultado que una de las principales causas de dicho bajo rendimiento fue la metodología tradicional propuesta por el docente. Por esto, y tomando como punto de partida los lineamientos y la malla curricular de la ciudad de Montería, así como los postulados de la pedagogía activa, se proponen diferentes estrategias metodológicas que impacten en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura. La muestra estuvo conformada por 25 estudiantes de grado 6°1. Se realizarán 5 talleres lúdicos en el marco de un programa llamado ENGLISH IS FUNNY, donde se utilizan juegos, canciones y TICS para el desarrollo de las sesiones.

Al aplicar esta propuesta pedagógica, se evidenció, la importancia que tiene la vinculación de la lúdica al proceso de aprendizaje, utilizando los diferentes juegos, canciones permitió mejorar las habilidades comunicativas de la lengua inglesa. La implementación de las TICS, como recurso didáctico, mejora substancialmente la

motivación en los estudiantes permitiendo así, mayor apropiación del conocimiento propio de la asignatura, lo que contribuyó a una mejor asimilación de los contenidos. A través de la utilización de aparatos tecnológicos, el estudiante mejora sus habilidades comunicativas inglesa, sus resultados y puedan enfrentar los nuevos retos que impone la sociedad actual.

2.2. Marco teórico

2.2.1. *El fenómeno de la comunicación*

Desde hace algunas décadas se ha venido construyendo una nueva perspectiva epistemológica en torno a la comunicación. Antes de estas nuevas comprensiones, la comunicación se centraba en el receptor desde una perspectiva instrumental y el conductismo. Se trataba del paradigma informacional el cual tenía como propósito la transmisión de mensajes en función de generar un cambio en el comportamiento o un adoctrinamiento de los sujetos individuos receptores. Claro está, tuvo su origen en la postguerra afianzado de manera especial en el periodo de la Guerra Fría donde se mostró con mayor claridad el orden mundial del siglo XX:

Y así, del “todo es comunicación” pasamos a: “la comunicación no es más que información”, transmisión de información. Y el paradigma informacional, el paradigma de la teoría de la información, se adueñará del campo y se planteará como el paradigma clave para pensar los procesos. (Martín-Barbero, 2012, p. 79)

En el tiempo de la postguerra, la comunicación era estudiada como una herramienta para convencer a los demás. La dicotomía que representaba ese siglo de la otredad y el extraño, exigía de un enfoque comunicacional basado en la información y el sujeto que recibía el mensaje. El objetivo era entender esa manera de trasladar el mensaje con el propósito de que el receptor estuviese convencido de la información. Así las cosas, el receptor y el mensaje eran analizados desde una perspectiva estática, lineal y unidireccional, desconociendo de manera plena el carácter social, cultural, histórico y constructivo de la comunicación.

Hoy los estudios en torno a la comunicación han superado la perspectiva del paradigma informacional y ha pasado a centrarse en los individuos y sus contextos socio-culturales, es decir, ya no se trata de explicar el fenómeno comunicativo desde el receptor para condicionar su comportamiento, sino de comprender e interpretar la comunicación desde los mismos escenarios microsociales y culturales -enfoque desde abajo-, los usos y su relación con otros hechos sociales: “La comunicación en la cultura deja, entonces, de tener la figura del intermediario entre creadores y consumidores, para asumir la tarea de disolver esa barrera social y simbólica al descentrar y desterritorializar las posibilidades mismas de la producción cultural y sus dispositivos” (Martín-Barbero, 2010, p. 27).

En consecuencia, un análisis del fenómeno comunicativo en cualquier grupo de individuos, comunidad o población, sugiere que debe partir de las mismas prácticas comunicativas efectuadas y adelantadas por los sujetos, esto es, como utilizan la comunicación desde la cotidianidad para afrontar los problemas y las necesidades, compartir y socializar con los otros, establecer reglas, participar y superar los conflictos, etcétera. Considerando estas nuevas percepciones, además de las tecnologías que proliferan

y la tecnificación y profesionalización de las prácticas, el concepto comunicación empieza a tener variados sentidos y connotaciones, lo que lleva a una permanente investigación de esta categoría en las más diversas ciencias y disciplinas como la historia, la filosofía, la sociología, la biología, la etnología, la antropología, entre otras tantas (Mattelart & Mattelart, 1997).

Para Mattelart & Mattelart (1997, p. 107), la comunicación es un proceso complejo, sistémico, socio-cultural y tecnológico en el que se construyen vínculos sociales, y se “ejerce una función estructurante en la organización de la sociedad y el nuevo orden del mundo”. Por ello, los autores citados indican que “la sociedad se define en términos de comunicación, y ésta en términos de red. La cibernética desplaza a la teoría matemática de la información”. De esta manera, la comunicación define el tipo de sociedad y la organización social que sobresale en cada momento histórico, por ejemplo, la dicotomía de los dos bloques, el comunismo-capitalismo, orden mundial del siglo XX, tuvo su origen y estructuración en muchos factores, uno de estos la comunicación.

En el mismo sentido, Thompson (1998) interpreta la comunicación como un hecho cultural, simbólico y contextualizado en el que se producen, almacenan y socializan materiales simbólicos que son significativos para los individuos que los producen y los reciben. La perspectiva de este autor en torno a la comunicación es mucho más compleja porque integra a la comprensión de esta categoría la acción y el poder: la comunicación puede entenderse como una forma de acción, y por ello, “hablar un lenguaje es una actividad social a través de la cual los individuos establecen y renuevan las relaciones que mantienen unos con otros” (p. 27). Por esta razón, debe considerarse el análisis de la acción contextualizada como un elemento estructural del análisis de la comunicación. Ahora bien,

en la cotidianidad social, las personas se ven movilizados por intereses que persiguen y sobre los cuales invierten recursos y medios de diferente tipo, lo cual tiene relación con el poder. Obsérvese la descripción acertada, profunda y compleja de Thompson:

La vida social está compuesta por individuos que llevan a cabo propósitos y objetivos de varios tipos. En este cometido siempre actúan dentro de un conjunto de circunstancias previamente establecidas, y que ofrecen a los individuos diferentes inclinaciones y oportunidades. Estas circunstancias pueden concebirse como «campos de interacción», para utilizar un término fructíferamente desarrollado por Pierre Bourdieu. Los individuos ocupan posiciones diferentes en el interior de estos campos, dependiendo de los diferentes tipos y cantidad de recursos disponibles para ellos. En algunos casos estas posiciones adquieren una cierta estabilidad a través de la institucionalización, esto es, convirtiéndose en parte de un paquete de reglas, recursos y relaciones sociales relativamente estables [...] (p. 28)

La posición que ocupa un individuo dentro de un campo o institución está íntimamente relacionada con el poder que él o ella poseen. De manera genérica, el poder es la capacidad para actuar de acuerdo a la consecución de los propósitos e intereses de cada uno, la capacidad de intervenir en el curso de los acontecimientos y de afectar a sus resultados. (p. 29)

Como logra inferirse, la comunicación es compleja como la misma vida social y las interacciones de los seres humanos, se relaciona de manera directa con las acciones de los individuos, las instituciones creadas por las mismas personas, los intereses y propósitos de cada uno, y los recursos y medios exigidos para alcanzar dichos propósitos. Por ello, la

comunicación no puede seguir siendo interpretada como el proceso unidireccional y lineal en el que un emisor envía un mensaje a un receptor a través de un canal y utilizando un código. Esta definición que gobernó durante largas décadas las interpretaciones desconoce que la comunicación es dinámica, interactiva, cultural y contextualizada, en la que se encuentran involucradas diversos elementos y factores. La definición propuesta por Thompson (1998) es: “un tipo diferenciado de actividad social que implica la producción, transmisión y recepción de formas simbólicas, y que compromete la materialización de recursos de varios tipos” (p. 36).

La obra de Castells (2013) sigue la misma línea de análisis de Thompson (1998), y hace un análisis del fenómeno de la comunicación en relación con el poder. Por ello, empieza con el estudio del poder, interpretando el mismo como un proceso fundamental de la sociedad en la medida que ostenta relaciones con los valores y las instituciones. Para este autor, el poder es “la capacidad relacional que permite a un actor social influir en forma asimétrica en las decisiones de otros actores sociales de modo que se favorezcan la voluntad, los intereses y los valores del actor que tiene el poder”. Manuel Castells agrega que ese ejercicio del poder se hace a través de la coacción, o bien, “mediante la construcción de significado partiendo de los discursos a través de los cuales los actores sociales guían sus acciones”.

Como logra inferirse, la comunicación es una expresión del ejercicio del poder, porque a través del acto de comunicar, el cual se encuentra contextualizado, el individuo hace una socialización y circulación de significados y formas simbólicas que se relacionan de manera directa con expresiones de dominación. Como lo anota el autor, la comunicación como manifestación del poder busca tener una influencia y favorecer la voluntad, intereses y

valores del actor, los cuales, muchas veces no son propios y se transmiten de manera inconsciente. Por ejemplo, el discurso neoliberal apoyado en conceptos como capital humano, emprendimiento, producción, crecimiento económico, consumo, entre otros tantos. Resulta oportuno compartir la interpretación textual de Castells (2013) sobre la comunicación:

Comunicar es compartir significados mediante el intercambio de información.

El proceso de comunicación se define por la tecnología de la comunicación, las características de los emisores y los receptores de la información, sus códigos culturales de referencia, sus protocolos de comunicación y el alcance del proceso. El significado sólo puede comprenderse en el contexto de las relaciones sociales en las que se procesan la información y la comunicación.

Resulta perentorio hacer referencia a las relaciones entre comunicación y tecnología, especialmente, cuando las tecnologías de la información y la comunicación avanzan de manera constante determinando prácticas culturales, sociales, políticas y económicas de las comunidades. Serrano (2013), haciendo alusión al sociólogo Vicente Verdú, indica que las redes sociales y el internet han brotado y logrado un amplio éxito ante la fuerte demanda de comunicación, pero “no ya de una comunicación a la vieja usanza, en la que se comprometía mucho el yo, sino una comunicación efímera y fragmentaria, cambiante y removible a la manera en que la cultura de consumo ha enseñado a adquirir” (p. 12). Y es que, en efecto, el discurso neoliberal se apoya en el auge de estas tecnologías para la elaboración y circulación de contenidos cambiantes y fragmentarios muy asociados con la cultura del consumo y muy alejado de los temas de interés público y los problemas esenciales de las comunidades.

De acuerdo a Fernández (2013), la comunicación es un “fenómeno transaccional”, es decir, un fenómeno en el que se produce un intercambio recíproco de significados y formas simbólicas pero que generan cambio tanto para uno como para otros. Por tanto, es un “fenómeno fundamental de relación de la existencia humana. Sin la comunicación no existiría los grupos humanos ni las sociedades; no podríamos compartir nuestras experiencias” (p. 35).

Por tanto, en el marco de la escuela y la educación, se debe reconocer la comunicación como un instrumento complejo y sistémico de naturaleza histórico-cultural, interactivo y promotor de cambios necesarios. La función esencial de los docentes es fortalecer la capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes para que haga uso de la comunicación de una manera acertada y en defensa de los valores más amplios: la convivencia, la paz, la sostenibilidad, el ambiente, los derechos humanos, el respeto y la solidaridad, la inclusión, la diversidad, entre otros tantos. La información que se produce y socializa por parte del estudiante debe reflejar todos estos elementos y estar contextualizados.

Fonseca (2005) ofrece una clasificación de la comunicación que resulta importante y significativo para efectos de delimitar conceptualmente la presente investigación. En el cuadro 1 se muestran las diferentes formas de clasificar la comunicación considerando diversos criterios de categorización:

Cuadro 1. Clasificación de la comunicación según criterios de categorización

Criterio de categorización	Tipología
Número de participantes en el proceso comunicativo	a) Intrapersonal: consigo mismo b) Interpersonal: entre dos personas c) Grupal: en un grupo pequeño (3 o más personas) d) Pública: una persona o un grupo ante un público e) Masiva: una persona o grupo hacia un número indeterminado

		de persona y por medio de diversos medios
Medio de comunicación empleado	a) Verbal: oral o escrita. b) No verbal: visual, auditiva, kinésica y artefactual c) Electrónica: utilizando recursos tecnológicos.	
Idea, tema o asunto del mensaje, y el destino al que se envía	a) Pública: tema o asunto que es factible de conocimiento de todos los individuos. b) Privada: terna o asunto cuyo contenido es restringido al conocimiento de algunos individuos.	
Clase de lenguaje que se utiliza	a) Culta: lenguaje especializado, técnico o académico b) Estándar: lenguaje que habla y entiende la mayoría de personas de una sociedad c) Coloquial: lenguaje personalizado o familiar que implica cercanía social entre los individuos d) Popular: o también común, en ocasiones vulgar, propio de grupos sociales específicos	
De acuerdo al contexto, situación social o ambiente psicológico	a) Formal: sujeta al orden, las normas, las instituciones, para un determinado grupo de sociedad b) Informal: espontánea, natural, guiada por gustos y preferencias individuales	

Fuente: Autora a partir de Fonseca (2005, p. 10-11)

2.2.2. *Habilidades comunicativas, aprendizaje y lenguaje*

Las habilidades comunicativas han sido objeto de múltiples estudios e investigaciones, por lo que hay una gran variedad de enfoques y posturas en torno a la naturaleza de estas habilidades, el desarrollo de las mismas en los niños y niñas, y las estrategias pedagógicas y didácticas para su fortalecimiento en el aula. Hablar, escuchar, leer y escribir representan habilidades de constante interés para los profesores, las escuelas y los investigadores del campo de las ciencias de la educación, aunque dicha categoría exige de reflexiones superiores que se ubican en el terreno de los conceptos *lenguaje y desarrollo*. La literatura muestra que los estudios e investigaciones desarrolladas para la interpretación y desarrollo de las habilidades comunicativas siempre parten de referentes teóricos relacionados con el

lenguaje y el desarrollo, y en el caso de esta investigación, se consideran las posturas sobre el desarrollo, el aprendizaje y el lenguaje de Vygotsky (1978) y los aportes respecto del lenguaje de Chomsky (1994).

De acuerdo a Vygotsky (1978) los enfoques y perspectivas en torno al desarrollo y el aprendizaje, nociones de especial interés para el campo de las ciencias de la educación, se han centrado al menos en tres líneas o tendencias. La primera de ellas tiende a afirmar que el desarrollo y el aprendizaje son dos procesos diferentes e independientes. Bajo esta perspectiva, el desarrollo configura un proceso biológico y cognitivo de orden interno, mientras que el aprendizaje es un proceso de naturaleza externa que no tiene incidencia en el desarrollo. Sin duda, se trata de una postura basada en los componentes biológico y genético para la explicación del proceso de desarrollo, y por tanto, esto basta para que el niño(a) logre el desarrollo de habilidades de deducción o comprensión, o el desarrollo de nociones sobre el mundo o causalidad, y las mismas habilidades lógicas. En otras palabras, el aprendizaje no tendría influencia en el desarrollo de estas capacidades, y en esta corriente se ubican los aportes de Jean Piaget en torno al desarrollo. Para Vygostky (1978) los planteamientos de Piaget no permiten considerar la incidencia de la experiencia y el papel de los conocimientos previos en el aprendizaje.

Una segunda postura en la que se insertan las teorías y enfoques es aquella que tiende a identificar como procesos iguales el desarrollo infantil con el aprendizaje. Bajo esta perspectiva, el aprendizaje es desarrollo, y por tanto, estas dos nociones no resultan diferentes sino equiparables. Un ejemplo de estas teorías es aquella que desarrolla el concepto de reflejo y desde la cual se entiende que el aprendizaje es el dominio de reflejos condicionados, ya sea las operaciones aritméticas, la lectura o la escritura. Y una tercera

postura es la que busca combinar los dos extremos anteriores, es decir, desarrollo y aprendizaje como procesos independientes pero que influyen el uno en el otro. Para Vygostky (1978) tres elementos resultan nuevos bajo esta perspectiva: 1. Desarrollo y aprendizaje tienen algo en común que no permite su exclusión, 2. Desarrollo y aprendizaje son interdependientes e interactivos, y 3. El aprendizaje tiene una función ampliada sobre el desarrollo infantil.

Sin embargo, Vygostky (1978) rechaza las tres posiciones teóricas, y ello lo justifica en dos preguntas o problemas fundamentales: ¿Cuál es la relación general entre aprendizaje y desarrollo? Y ¿Cuáles son las características específicas de la relación entre aprendizaje y desarrollo cuando los niños llegan a la edad escolar? A partir de lo anterior, el autor evidencia que antes de la edad escolar los niños ya han iniciado un proceso de aprendizaje que ha empezado desde el primer momento de vida, lo cual supone que hay aprendizaje sin desarrollo. En efecto, para Lev Vygotsky el proceso de aprendizaje deja atrás el proceso de desarrollo, y al presentarse un nuevo aprendizaje se genera una influencia sobre el proceso de desarrollo: por ejemplo, un niño que asimila una palabra, un significado o que logra controlar una operación aritmética o el código escrito, potencia el proceso de desarrollo. De ahí que este autor ubique el lenguaje como elemento previo al desarrollo, en contravía a lo que plantea Piaget para quien el desarrollo infantil lleva a la adquisición del lenguaje. Entonces, el lenguaje como elemento aprendido conlleva a avances en términos del desarrollo infantil.

Ahora bien, la perspectiva de Chomsky (1994) respecto del lenguaje resulta ser novedosa y ampliamente debatida desde el campo científico, generando tanto defensores como opositores por igual (Barón & Müller, 2014). Chomsky (1994) interpreta el lenguaje

como una facultad innata al ser humano sobre la cual aún no se tiene suficiente información para comprender e interpretar su estructura y complejidad. Así mismo, expresa que el estudio del lenguaje puede optar por diversas perspectivas y enfoques: desde lo biológico, desde lo social, desde lo cultural, desde la lingüística, desde el desarrollo histórico. De allí que no exista unificación de concepto respecto de lo que es el lenguaje, pero lo cierto es que constituye una facultad en la que se involucran múltiples factores biológicos, cognitivos, sociales, culturales. Sin embargo, el desarrollo genético y biológico parece indicar que se trata de una facultad innata que requiere de pocos *input* lingüísticos para su funcionamiento.

Propone para su estudio el concepto “órgano del lenguaje” en el sentido de que este debe ser analizado como si se tratara de cualquier otro órgano que hace parte de un sistema más amplio, y en ese sentido, el lenguaje sería un órgano que ostenta múltiples relaciones y conexiones con la totalidad, pero así mismo, una parte fundamental que en caso de ser extraída modifica de manera profunda la estructura o sistema de la cual hace parte. Y por otro lado, plantea la gramática generativa para explicar el origen y funcionamiento del lenguaje (enfoque biolingüístico), el cual sostiene que hay una estructura mental interna innata que permite la producción y comprensión de cualquier enunciado sin importar el idioma, siendo un hecho casi que automático.

Estos son algunos enfoques teóricos y conceptuales que han sido utilizados para la comprensión e interpretación de las habilidades comunicativas, es decir, constituyen marcos referenciales desde los cuales se logra explicar y fundamentar la categoría habilidades comunicativas. Ahora bien, no se puede dejar a un lado otros temas y factores

asociados con el desarrollo de las habilidades comunicativas en educación inicial y primaria, y que se encuentran inmersos en el amplio número de estudios e investigaciones.

El lenguaje es piedra angular en el desarrollo y la evolución del ser humano, y no es para menos, pues los individuos a partir del lenguaje aprehenden el mundo, se comunican de manera efectiva con otros, expresan diversidad de contenidos -pensamientos, emociones, ideas, opiniones, entre otros-, establecen relaciones, construyen significados y estimulan sus procesos cognitivos y meta-cognitivos. En medio de esta temática surge el concepto de competencia comunicativa, la cual es entendida por Hymes (1996) como un “actuar en contexto”, lo que muestra dos elementos esenciales: 1. El dominio de la comunicación implica una acción, y 2. La comunicación contextualizada es un reflejo de la competencia desarrollada y es la única que tiene verdadera relevancia y carácter significativo.

La competencia comunicativa se refiere al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales e históricamente situados.

Este concepto, es enriquecido por el componente pragmático y socio-cultural, lo cual implica el uso del lenguaje según el contexto verbal-real en el que se desenvuelve el ser humano. Si el lenguaje está separado de la vida, de un ambiente particular, de la realidad de las personas, no puede ser significativo.

(Hymes, 1996, p. 37)

De esta forma, se entiende que la persona al hablar e interactuar de una manera coherente con la situación social que enmarca su realidad, produciendo unos significados y aprehendiendo otros, ha logrado desarrollar su competencia comunicativa. Claro está, esa competencia comunicativa debe extenderse de manera global a cada una de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. Todas las habilidades comunicativas se

encuentran interconectadas por lo que debe entenderse la comunicación como un fenómeno sistémico y a la vez complejo. De acuerdo al Ministerio de Educación Nacional (2005), la competencia comunicativa está relacionada con procesos cognitivos, pero también con la diversidad socio-cultural y las prácticas. Lo importante es reconocer como las comunidades utilizan la comunicación desde sus realidades e interacciones diarias.

Por otro lado, los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés* (Ministerio de Educación Nacional, 2006), señala que el bilingüismo o el aprendizaje del inglés implica un dominio comunicativo en otra lengua y cultura. En otros términos, lo cultural, lo social, el contexto, los significados, la producción y circulación de contenidos de una manera crítica y reflexiva, sin importar la lengua, hace parte de la competencia comunicativa. O, en otras palabras, el desarrollo de la competencia comunicativa desde el área del inglés también implica todos estos elementos y factores relevantes que se han venido describiendo y explicando en este marco referencial.

En el contexto colombiano, la competencia comunicativa es entendida como “el conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 11), y en el caso del inglés, dicha competencia comunicativa se encuentra integrada por tres tipos de competencias: lingüística, pragmática y socio-lingüística. Tratándose del habla, todas estas competencias se ven reflejadas, al igual que en la escritura, la lectura y la escucha. La competencia lingüística hace referencia al conocimiento de los recursos formales de la lengua y a la capacidad para usarlos en la construcción de mensajes. Dentro de este ámbito se incluyen “destrezas léxicas,

fonológicas, sintácticas y ortográficas, entre otras” (p. 11), las cuales se combinan para construir mensajes según el contexto o situación.

La competencia pragmática tiene relación con la funcionalidad de los recursos lingüísticos, es decir, la capacidad de organizar oraciones para la producción de textos con sentido y coherencia, y esto implica reconocer para que funciona cada unidad lingüística. Por ejemplo, el no uso de los dos signos de interrogación (¿?) como sucede en el español, sino el uso del signo de cierre (?), o que el *ing* genera varios usos en las palabras dependiendo del contexto y según las reglas. Por último, la competencia sociolingüística hace referencia al conocimiento y manejo de la lengua en condiciones sociales y culturales específicas, y por tanto, se relaciona con las intencionalidades del hablante: “por ejemplo, se emplea para manejar normas de cortesía y otras reglas que ordenan las relaciones entre generaciones, géneros, clases y grupos sociales. También se maneja al entrar en contacto con expresiones de la sabiduría popular o con las diferencias de registro, de dialecto y de acento” (p. 12).

Por último, resulta oportuno hacer un cierre conceptual sobre lo que son las habilidades comunicativas y la habilidad del habla considerando el alcance de esta investigación. De acuerdo a Valderrama (2000), las habilidades comunicativas son competencias que se manifiestan en la expresión y comprensión de ideas, necesidades, pensamientos, posturas, entre otros, ya sea por medio oral o por medio escrito. Se refiere tanto al lenguaje expresivo como el lenguaje comprensivo, y esto implica el dominio, manejo y uso consciente del código en el que se estructura la lengua en una perspectiva social, cultural y política contextualizada. En el mismo sentido lo entiende Solé (1994), para quien las habilidades comunicativas son “procesos intencionales y auto dirigidos, es decir, que requieren la

presencia de un objetivo, meta o finalidad [...] y la conciencia de que dicho objetivo existe” (p. 6).

Como ya se ha indicado, las habilidades comunicativas se integran en cuatro tipos de habilidades: leer, escribir, escuchar y hablar. Por coherencia con la investigación adelantada, se expone lo que se entiende por escuchar y hablar, considerando que estas dos habilidades se relacionan. Escuchar implica reconocer la intención del individuo hablante, así como el contexto socio-cultural e ideológico en el que se enmarca el mensaje o contenido socializado. Por tanto, va más allá del ejercicio decodificador, y exige tolerancia, atención y respeto (Cassany, 1999).

Por otra parte, el habla es un acto de naturaleza individual en el que se expresa pensamientos, emociones y representaciones del mundo a partir de sonidos basados en la lengua y por medio del sistema fonológico. En el acto de hablar también es fundamental el reconocer la intención, el propósito y la posición de quien elabora y emite el mensaje. En este escenario tienen una especial relevancia el léxico, el contexto, la intención y el sentido. Hablar exige que se adecue el registro verbal a las circunstancias propias de la comunicación, esto es, reconocer el contexto y sentido desde el cual se está hablando, y a su vez, implica que el sujeto respete un conjunto de reglas en cuanto a oportunidad, cantidad y movilidad de la producción discursiva (Cassany, 1999).

2.2.3. La comunicación verbal y la comunicación verbal oral (o habla)

De acuerdo a Maldonado & Maldonado (2009), conforme al signo que transmite el mensaje puede ser verbal o no verbal. La diferencia entre uno y otro es el uso o no de palabras que resultan convencionales o compartidas. Respecto de la comunicación verbal señalan:

[...] es la que usa palabras para dar un mensaje y se subdivide en comunicación escrita y comunicación oral o hablada [...] mientras que la comunicación escrita se da en caracteres que podemos leer, la oral se manifiesta en palabras que podemos escuchar. (p. 69)

Y sobre la comunicación no verbal, Maldonado & Maldonado (2009) señalan que es “la transferencia de significados sin la intervención de sonidos o palabras”, y añade que esta se clasifica en “movimiento corporal (posturas, gestos, ademanes), proxemia (uso del espacio físico), olores que estimulan el olfato, y la sensibilidad de la piel al tacto y calor” (p. 69). Dentro de la verbal también cabe la comunicación icónica en la que se utilizan signos asociados con conceptos e ideas compartidas como las señales de tránsito o aquellas que anuncian peligro.

En la clásica obra de Ávila (1977), se indica que la comunicación oral es aquella que se desarrolla con base en el órgano de la lengua, y por tanto, es una característica particular de los seres humanos:

Gracias a la lengua el hombre ha podido formar sociedades complejas e incluso organizar otros sistemas de comunicación. Mediante la lengua expresamos nuestros pensamientos, nuestras emociones, nuestras actitudes y también nuestros prejuicios acerca de la manera de hablar de los demás; la lengua permite así mismo la creación de poesía. No obstante su importancia,

pocas veces nos detenemos a reflexionar sobre las características de este instrumento de comunicación.

Maldonado & Maldonado (2009) señalan que la comunicación oral “es una forma de relación entre individuos que consiste en la transmisión de mensajes a través de la palabra hablada” (p. 70). Así mismo, manifiesta que para una comunicación oral efectiva se debe considerar cuatro elementos: la claridad, el uso de signos, la retroalimentación y ser adecuada al contexto.

En el análisis que hace Fajardo (2009) en torno a la comunicación verbal, manifiesta que en este tipo de comunicación son fundamentales los objetivos de la comunicación y la intención de los hablantes siguiendo las perspectivas teóricas pragmática y cognitiva. Para este autor, la comunicación verbal debe interpretarse y comprender como un intercambio social -en el mismo sentido expresado por Fernández (2013) cuando habla de la comunicación como fenómeno transaccional- en el que se adoptan roles entre los interlocutores y hay una influencia del contexto. Aquí la interacción entre los interlocutores es fundamental, así como los significados transmitidos. En el mensaje construido se deben tener en cuenta dos circunstancias: “(i) cuando se tiene en cuenta lo dicho, y (ii) cuando el oyente trasciende lo dicho para llegar a lo que se quiere decir, en cuyo caso debe tenerse en cuenta cómo se dijo, a quién se dijo y en qué contexto se dijo el mensaje” (Fajardo, 2009, p. 123).

La comunicación verbal es importante por varios motivos, por ejemplo, permite el intercambio de información, la discusión de ideas y pensamientos, la negociación en medio de los desacuerdos y la resolución de conflictos (Fajardo, 2009). Sobre los propósitos de la comunicación verbal o la comunicación oral, Fonseca (2005) señala:

En la medida en que una sociedad se desarrolla, de igual manera aumenta la necesidad de comunicación. Todos los días enviamos y recibimos millones de mensajes para compartir información, para convencer a otros de nuestros puntos de vista y para entendernos. El aprendizaje de la comunicación oral es indispensable para lograr diversos objetivos, pues tanto hombres como mujeres deseamos hablar y ser escuchados para obtener mejores resultados en la vida diaria [y adaptarnos]. (p. ix)

En medio de estas prácticas de comunicación verbal tienen influencia las tradiciones, los ritos, las costumbres, la historia y las prácticas sociales, y por ello, lo transmitido adquiere sentido. En ausencia de un contexto socio-cultural, lo pronunciado perdería sentido, significado simbólico y capacidad para la construcción de la realidad. Explica Fajardo (2009):

Cada vez que hacemos uso de la lengua, en forma oral o escrita, llevamos a cabo acciones de índole social cuya finalidad es dar a conocer algo. Por esta razón, una de las funciones que se le atribuye a la lengua, quizás la más importante, es servir de vehículo para comunicar algo a alguien, para compartir con ese alguien nuestros pensamientos acerca de algo, es decir, comunicar algo del mundo que nos rodea a un interlocutor determinado, a través de actos de habla producidos en una lengua particular y referidos a una porción de la realidad, sobre la cual construimos la comunicación. Ese algo es no solo el mundo exterior, sino también nuestro mundo interior, el mundo de nuestros sentimientos, creencias, actitudes, deseos, etc. (p. 124)

De esta manera, en la comunicación verbal se conjuga acción, intencionalidades, propósitos, conocimientos, relaciones con la realidad y el contexto -el mundo exterior-, y variados procesos internos y posturas subjetivas. El análisis de la comunicación verbal tanto en lengua materna como lengua extranjera exige considerar cada uno de estos elementos, y lo único que varía es la lengua, y por tanto, la competencia lingüística que se relaciona con las formalidades sintácticas, semánticas y morfológicas de la lengua.

Algunos elementos que considera Fajardo (2009) como determinantes en el estudio de la comunicación verbal son:

1. *Emisor y receptor*. Hace referencia a los participantes del acto comunicativo y el intercambio informacional. Aunque se debe considerar que muchas veces el mensaje construido por el emisor es producto de un contexto y unos saberes formales e informales que enmarcan de cierta manera los contenidos socializados. Indican los autores citado que “entre el emisor y el receptor se establecen dos tipos de relaciones: (i) la que se da por el conocimiento previo, y (ii) la que se da por la posición que el emisor y el receptor ocupan en la sociedad” (p. 125).
2. *El código*. El código lingüístico debe ser compartido para que la comprensión y el reconocimiento del sentido inmerso en el mensaje. El código es el objeto de los procesos de codificación del hablante y decodificación por parte del oyente, y esto exige del conocimiento de las palabras y expresiones (nivel semántico) y su estructura morfosintáctica: “esto permite afirmar que el proceso de codificación/descodificación solo requiere de un conocimiento sintáctico y semántico de la lengua en cuestión” (p. 127).

3. *La intención del hablante.* Se trata de un elemento que se empezó a considerar en el proceso de comunicación cuando la pragmática propuso dentro de su cumulo teórico los actos de habla. Tres niveles se reconocieron en el análisis de los enunciados lingüísticos: sintáctico -estructura-, semántico -significados- y fonológico -cualidades del sonido y organización de los enunciados-. Bajo la perspectiva de estos tres niveles, no es posible reconocer plenamente la intención del hablante, y por tanto, se requiere de “un proceso inferencial, que supone otro de descodificación de los elementos lingüísticos, y el análisis de la información contextual, para acceder así al significado que el hablante quiere transmitir con su acto de habla” (p. 131). Las intenciones del hablante pueden variar, pero al menos se reconoce que a través de la comunicación verbal oral, el individuo busca expresar ideas, llevar a cabo prácticas convencionales, efectuar negociaciones y solucionar conflictos. De acuerdo al autor citado:

Los actos de habla no son unidades gramaticales, sino unidades intencionales con significado; por tanto, no tienen que coincidir necesariamente con la oración: pueden ser más sencillos o más complejos que esta. La carga intencional hace que un acto de habla sea diferente de otro, y si bien es cierto que el hablante es quien imprime la intención de dicho acto— el receptor es quien mide esta intención, la analiza y lleva a cabo la respuesta de acuerdo con aquello que estuvo en capacidad de analizar y comprender a partir de la emisión. (Fajardo, 2009, p. 131)

4. *El mensaje.* El mensaje es un elemento esencial del acto de comunicación, pues la ausencia de éste desvirtúa la comunicación, en otras palabras, la elimina como fenómeno, deja de ser comunicación. El mensaje puede variar en múltiples formas y

sentidos: puede depender de una realidad externa, puede asociarse a un fenómeno interno y subjetivo del sujeto, o puede asociarse con acciones o hechos. El mensaje depende de las representaciones del individuo que se han construido conforme a la experiencia y el contexto, y delimitado al conocimiento del código lingüístico:

El mensaje se constituye en el discurso que emite alguien y que va dirigido a otro, pero dicho mensaje debe responder a varias exigencias para que pueda cumplir su cometido. Van Dijk (2000) afirma que el discurso es, en general, un fenómeno práctico, social y cultural; no solo es una serie de palabras organizadas de acuerdo con parámetros sintácticos y semánticos, sino que tiene las funciones esenciales de vehicular una intención y de llenar las expectativas de alguien, razones por las cuales es necesario que el discurso esté inmerso en un contexto. En cada contexto comunicativo hay un conocimiento social y cultural que puede diferir del conocimiento de otros contextos, al igual que de las creencias y los propósitos comunicativos. Esto obliga a quien produce el discurso a organizarlo sintácticamente y semánticamente de manera distinta, dadas las necesidades comunicativas de determinado momento y los modelos cognoscitivos que cada interlocutor maneja y desarrolla. Todo esto conduce a analizar la información de forma diferente y a que la comprensión del texto varíe de interlocutor a interlocutor. (Fajardo, 2009, p. 133)

5. *El canal*. Hace referencia al medio físico a través del cual se transmite el mensaje y su principal función es facilitar el contacto entre los interlocutores. Sin embargo, el autor

pluricitado en esta sección indica que esto no es lo más importante para que sea posible el acto comunicativo, sino la actitud y disposición de los interlocutores.

De nada vale enviar un mensaje si la disposición del receptor es negativa; si este considera que su interlocutor no está a la altura de sus expectativas; si lo que se está diciendo no goza de credibilidad [...]. Lo más importante en el canal, entonces, no es el medio físico del mensaje, sino la función que este debe cumplir en tanto elemento de contacto entre el emisor y el receptor. (p. 134)

6. *El contexto.* Va más allá del entorno físico, pues en realidad integra los social y cultural del entorno. Se trata del contexto comunicativo, entendido como “una construcción psicológica, un conjunto de supuestos que el oyente tiene sobre el mundo y comparte con el hablante” (p. 134).
7. *El objetivo de la comunicación.* Corresponde a las finalidades del hablante en función de generar un cambio de conducta y actitudes del interlocutor. No se debe confundir con las intencionalidades del hablante (expresar ideas, negociar, prácticas convencionales o solucionar conflictos), sino del efecto buscado por el hablante en relación con su interlocutor, el cual implica el desarrollo de una conducta o una acción, modificar un pensamiento o alguna idea, e incluso generar emociones positivas o negativas sobre el individuo. Menciona Fajardo (2009):

El hablante siempre busca que el mensaje que transmite al oyente modifique de algún modo la representación interna y/o la representación social que su destinatario tiene con respecto a un concepto determinado; el hablante, a través de su mensaje, también busca que el interlocutor cambie su conducta o

asuma otra posición frente a cierta situación. Ahora bien, por la influencia que el emisor ejerce sobre el receptor, este puede adicionar nuevas representaciones, modificar otras o, incluso, suprimir algunas que ya había interiorizado. Estas posibilidades están relacionadas con los aspectos que se mencionaron antes a propósito del poder que el hablante ejerce sobre el oyente, del grado de credibilidad que aquel tiene ante este y de la manera como esas representaciones se afianzan en la mente del oyente.

2.2.4. *Hacia una didáctica enmarcada en la complejidad*

González (2009) describe que el término didáctica tiene su origen en el vocablo griego *didaktiké*, el cual traduce “arte de enseñar”. En la modernidad la aparición de la palabra didáctica surge en la obra *Aphorisma Didactici Precipui* de Ratke hacia 1929, pero será atribuido a Juan Amós Comenio quien la introduce y la desarrolla en el texto *Didáctica Magna* de 1657, es decir, casi 30 años después de la obra de Ratke. En el documento de Comenio (2009) se hace una descripción bastante global y generalizada de la didáctica, interpretándose la misma como el perfeccionamiento de los métodos, técnicas y/o procedimientos de enseñanza. De manera particular, Juan Amós Comenio relaciona este concepto con algunos de los materiales de la época -principalmente, los textos-, los saberes que deben ser aprendidos -lectura y escritura, lógica, medidas, mecánica, moralidad, religión, entre otras-, y otro tipo de principios relacionados con la enseñanza y el aprendizaje -como la edad requerida para iniciar la instrucción y el aprendizaje, preceptos de instrucción, tiempos de trabajo y descanso-.

Es a partir de la obra de Comenio que se logra hacer un primer acercamiento al fenómeno de la didáctica desde una perspectiva de la educación y la enseñanza. Como bien lo describe González (2009) la didáctica será entendida con posterioridad como el estudio de los recursos técnicos dirigidos hacia el aprendizaje del alumno a fin de que logre su perfeccionamiento y madurez necesaria para “encarar la realidad, de manera consciente, eficiente y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable” (p. 64). Lo expresado muestra una relación directa de la didáctica con los procesos de enseñanza y aprendizaje, o dicho de otra manera, la interpretación de la didáctica no puede darse en ausencia de la comprensión de los fenómenos de enseñanza y aprendizaje.

Por ello, González (2009) considera necesaria una exploración de los conceptos enseñanza y aprendizaje. Sobre el primero indica que se trata de la acción tendiente a proveer situaciones o circunstancias para que el aprendizaje se materialice, y acerca del segundo -aprendizaje- indica que corresponde al acto de tomar posesión sobre algo que aún no ha sido incorporado al comportamiento. Se debe resaltar que en el proceso educativo el comportamiento humano debe corresponder al centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues la ciudadanía, la criticidad, las habilidades, y otros tantos saberes se concretan en el comportamiento humano.

Ahora bien, cuando se habla de didáctica gran parte de la literatura tiende a la discusión sobre la naturaleza de esta área -arte o disciplina- (González, 2009), sin embargo, este no corresponde al objetivo de esta sección. La exploración guiada del concepto didáctica en este apartado se une a la invitación de reflexionar sobre la construcción de escenarios para un adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin

embargo, el término *adecuado*, u otros que se puedan utilizar en dicha idea como *pertinente*, *atractiva*, *coherente*, entre otros, no indican mucho sobre lo que se exige en el campo de la didáctica. Correa (2013) ofrece una primera solución a este vacío indicando que se requiere una didáctica creativa y ética para recrear mundos posibles y más felices.

Lo anterior realza aspectos muy significativos para la comprensión de la didáctica en el escenario educativo. Primero, la didáctica que aporta el docente se encuentra provista de un sentido ético que se refleja diferentes valores urgentes en el marco de la sociedad de hoy: la responsabilidad, el optimismo, el conocimiento profundo, la esperanza, la solidaridad, etcétera. Por lo anterior, en el marco de esta investigación la estrategia didáctica que se propone incorpora como referente, además de las competencias básicas en inglés y los Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA-, se consideran Los Objetivos de Desarrollo Sostenible -ODS- de las Naciones Unidas (2015) y las denominadas competencias ciudadanas. Y es que, en efecto, en la didáctica, al igual que en las prácticas pedagógicas, se incorpora un sentido de lo correcto que ilumina aquello que se dice y se hace dentro de las aulas. En segundo lugar, la escuela debe ser un espacio de alegría y felicidad para los niños y los jóvenes con el propósito de motivarlos y aprovechar las emociones positivas, al igual que sus capacidades y talentos, a fin de direccionar su comportamiento y aprendizaje. Y en tercer lugar, hablar de didáctica es un reto de creatividad para los docentes porque conduce a la transformación de las tradicionales formas de enseñanza involucrando los elementos antes mencionados.

Hoy los maestros enfrentan grandes retos en términos pedagógicos y didácticos, y se tratan de retos precisamente por la emergencia de dar respuestas a demandas específicas en

materia de formación: formar ciudadanos con sentido de lo público y lo colectivo, formar personas con capacidades críticas que le permitan aprehender el mundo con la cautela y la inteligencia adecuada, formar sujetos autónomos que puedan direccionar su aprendizaje y su vida en sociedad, formar ciudadanos reconectados con la naturaleza y los ecosistemas, formar individuos respetuosos de los derechos humanos y las leyes, formar seres humanos con dignidad y solidaridad. Sin duda, se trata del perfeccionamiento de la persona y la búsqueda de sentido en el mundo, el cual no puede darse en ausencia de los otros y de las dinámicas que allí se hallan como producto de la evolución y el desarrollo como sucede con las tecnologías de la información y la comunicación, pero así mismo como sucede con los graves problemas que afectan a las comunidades desde perspectivas globales, regionales y locales.

Dichos retos no pueden ser asumidos de la manera que se viene adelantando. Muchas de las exigencias parecen haber superado la capacidad de respuesta creativa de la educación como sucede con las tecnologías que aún siguen ausentes en muchos escenarios de formación o los nuevos alfabetismos que nacen de las mismas dinámicas de las comunidades (Unceta, 2008). Estos desafíos exigen otras respuestas integrales y estructurales que envuelvan la lógica de las escuelas, pues las estrategias aisladas si bien traen cambios y beneficios no permiten superar todas las demandas que hoy tienen miles de docentes. Por ello, Correa (2013) indica que se hace necesaria “una didáctica jalonadora de la autonomía y la creatividad, con lo cual se posibilita el avance hacia la comprensión de la complejidad del ser humano planetario” (p. 19), además de un currículo y una pedagogía que articulen “desde lo local, al desarrollo de la actitud y comportamientos éticos

universalistas, en la búsqueda de la mundialización de la solidaridad, la justicia y la equidad, hasta lograr minimizar el impacto de los *discursos vacíos y etéreos*” (p. 31).

Una posibilidad desde lo didáctico es materializar una perspectiva de tipo “transdisciplinar constructiva dialógica del conocimiento” (Correa, 2013, p. 96) que facilite una construcción del conocimiento basado en el diálogo. Lo transdisciplinar implica una mirada integral de las realidades y con pensamiento complejo en el que los saberes se integran bajo problemas que requieren especiales esfuerzos de los estudiantes para abordaje y resolución. Como bien lo indica Morin (1994) no se trata de mantener aislados los saberes como sucede en la disciplinariedad y la misma interdisciplinariedad, sino de que estos se integren para comprensiones complejas de realidades que también son complejas. Lo constructivo dialógico se relaciona con la autopoietica que significa autoconstrucción y auto organización para manifestarse como ser vivo con existencia (Maturana & Varela, 1994), y el cual no puede tener lugar sin la presencia del diálogo permanente que brinda voz, participación, sentido y consenso a quienes están involucrados en el proceso de formación.

En el mismo sentido es expuesto por González (2015) cuando señala que la didáctica debe optar por una transformación considerando los las lógicas y los elementos del paradigma complejo. El autor interpreta que el reduccionismo y la fragmentación de la realidad para su estudio ya no tiene ninguna vocación de vigencia en la actualidad, y por tanto, se requiere de “pensar la realidad como un sistema de conexiones, como un conjunto de niveles interrelacionados” (González, 2009, p. 64). Estas consideraciones, claro está, son aplicadas a todos los fenómenos, incluyendo el educativo donde reside conceptos claves

como el de enseñanza, aprendizaje, y por supuesto, didáctica. Sin embargo, en la práctica la regla general es el uso de didáctica clásica, tradicional y reduccionista que resulta inútil cuando se requiere con urgencia la formación de un pensamiento complejo que atraviese de forma plena la educación y la formación de los estudiantes.

De acuerdo González (2009) la didáctica se alimenta de diferentes ciencias y disciplinas como la biología, la psicología, la sociología y la metodología científica, y termina articulando todos estos elementos en las bases de la perspectiva filosófica adoptada para la interpretación de la educación, así como de elementos conceptuales y teóricos en torno a la cognición. En otras palabras, se integra en la didáctica finalidades respecto de la formación -lo que se exige, lo que se espera, lo que se visiona con la educación- y elementos cognitivos que se encuentran vinculados a la esfera interna del sujeto.

Por lo anterior es que Correa (2013) señala que en la didáctica que se requiere construir, se deberá considerar el aspecto metacognitivo entendido el mismo como un nivel superior de pensamiento en el que se logra la autorregulación, el control y el conocimiento propio sobre la capacidad de aprender. Se trata de un asunto muchas veces obviado por los docentes en sus prácticas y formas de enseñanza porque concentran esfuerzos en la tragedia de *aprender la lección* que no es otra cosa que memorizar los contenidos, las técnicas y las rutinas. Sobre el tema de la metacognición y la complejidad, González (2010) indica que se trata de una herramienta para el desarrollo del pensamiento superior del estudiante, o mejor aún, el pensamiento complejo. En efecto, las capacidades metacognitivas le permiten al individuo crear puentes en su dimensión interna, específicamente, entre lo intersubjetivo y lo subjetivo, llevando a estados de consciencia que tienen importantes repercusiones en el

autoconocimiento, la autonomía, el desarrollo del potencial, el aprendizaje colaborativo y colectivos, y la enseñanza colectiva.

En una didáctica de este tipo no sólo se prioriza al individuo que participa y ejerce autonomía en el direccionamiento de su aprendizaje y la formación, además se enfatiza en el aula como una unidad de aprendizaje en el cual las enseñanzas –y las formas de enseñar diversificadas- provienen de diferentes actores como si se tratara de un solo ser vivo. Pensar la didáctica en el marco de estas lógicas conlleva a un re-planteamiento del rol otorgado al estudiante y al docente, y claro está, crea nuevos roles sobre un grupo que se devela como un sujeto único con objetivos colectivos, vínculos de cohesión que unifican y significaciones compartidas, pues como bien lo señala González (2009) el aula y la educación se encuentran enmarcados en una perspectiva social.

Cada uno de estos elementos y otros se encuentran inmersos dentro de la propuesta de González (2009) hacia una didáctica crítica fundamentada en la transdisciplinariedad, la complejidad y la investigación. Lo primero que se debe resaltar de ello es que una didáctica de esta naturaleza conlleva a una permanente apertura hacia la incorporación de elementos, pues en el marco de la complejidad no hay finitud de componentes (González, 2015). De esta manera, lo que de forma tradicional se ha interpretado como elementos configurativos de la didáctica -actores, objetivos, contenidos, técnicas de enseñanza y medios-, a la luz de la complejidad y la transdisciplinariedad corresponden a una especie de receta que no tienen vocación de permanencia. De allí que el autor citado los denomine “componentes monodisciplinares de las clases reduccionistas”, pues en efecto contribuyen a esa vieja noción de la escuela que he descrito con anterioridad como *aprenderse la lección*. En su

lugar, González (2009) prefiere hacer referencia a “componentes transdisciplinarios complejos” (p. 65), y esto conlleva, claro está, a una resignificación de la didáctica que desde los postulados enunciados se traduce en un “proceso complejo y transdisciplinar [de naturaleza social] presente en todo momento [del acto de enseñanza y aprendizaje]” (p. 66).

Si bien se trata de una interpretación basada en la complejidad y la transdisciplinariedad, algunos componentes se observan en esta mirada particular de la didáctica sin que ello implique su cierre a la consideración de otros elementos. Los actores, docente y estudiante, aparecen como sujetos cuya acción es dialógica y complementaria, y por ello, la enseñanza y el aprendizaje se reflejan como un escenario no lineal y multidiverso con diferentes relaciones y conexiones. Esta particularidad dialógica se observa en las apreciaciones sobre didáctica expresadas por Correa (2013) y que se refleja en el tránsito por las incertidumbres educativas, la motivación inherente a cada uno de los actores y el aprendizaje-desaprendizaje-reaprendizaje. Además de los objetivos, los cuales son re-planteados por la modificación de los roles de los actores, al igual que los contenidos, los medios y las técnicas, surgen otros componentes significativos como las relaciones cognitivas y metacognitivas ya descritos con anterioridad, el tiempo, el espacio mental del sujeto, la visión transdisciplinar del conocimiento, la investigación, los contextos educativos y los desaprendizajes-reaprendizaje (González, 2009; González, 2012). Se trata de elementos que conllevan a nuevas interpretaciones desde la complejidad partiendo de que la didáctica desde sus componentes monodisciplinares no permite efectuar una mirada sobre todos los factores, relaciones y conexiones que allí se tejen.

2.2.5. *Didáctica y metodología en la enseñanza de la lengua extranjera*

Las metodologías y didácticas para la enseñanza de las lenguas extranjeras es un tema de amplia discusión y desarrollo dentro de la literatura, y durante un amplio tiempo, las teorías lingüísticas y psicológicas han tenido una profunda influencia en la definición y descripción de las etapas, momentos e instrumentos que deben estar presente para la enseñanza de un idioma extranjero. Por ejemplo, la teoría conductista en la que se considera al sujeto como una caja negra que recibe estímulos para producir respuestas en la conducta, niega la posibilidad de elementos internos que pueden configurar el aprendizaje como las preferencias o gustos de los estudiantes, o la influencia de las dinámicas socio-culturales que hacen parte del diario vivir de los seres humanos. Sobre esto, describe Muñoz (2010) lo siguiente:

En un modelo pedagógico basado en teorías conductistas, el alumno es visto como un ser pasivo, receptivo, a quien hay que transmitirle el conocimiento memorista, verbalista y repetitivo, manejado y controlado por el profesor. Así, pues, se enseña una materia sin tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes ni las características propias de su desarrollo intelectual. La educación es, entonces, la acción que el maestro ejerce sobre el estudiante y está sujeta al control, al condicionamiento y al esfuerzo. El esfuerzo del aprendizaje puede ser negativo (castigos, notas bajas, llamado a los padres, etc.) o positivo (notas altas, estímulos verbales, caritas felices, etc.). (p. 73)

La autora citada explica que basado en el enfoque conductista, surge el método denominado ‘*audiolingual*’ o ‘*aural-oral*’ a mediados del siglo XX y el cual se apoya en la imitación y la repetición permanente, evitándose que se hagan traducciones y el uso de la lengua materna. Entre las características más comunes de este método, se encuentran: presentación de material en forma de diálogos, se basa en la mímica, requiere de la memorización y las repeticiones, no hay mayores explicaciones en otros niveles del análisis comunicativo como el gramatical, se evitan errores en la pronunciación y se refuerza, entre otros. Como se observa, en el método audiolingual el contexto no es importante, aunque éste con sus elementos históricos, sociales y culturales determina la conducta, los pensamientos, las ideas y los significados de los sujetos.

La teoría cognitivista de mediados del siglo XX, propone que el individuo es más que una persona que sólo se reduce a estímulo y respuesta. Bajo esta nueva perspectiva, hay todo un conjunto de procesos internos que llevan al aprendizaje y a la transformación de la conducta. En ese sentido, las personas realizan procesos cognoscitivos sobre la información que perciben como identificar, comparar, diferenciar, analizar, sintetizar, entre otras. Bajo esta corriente, surge el aprendizaje significativo, el cual muestra que un aprendizaje es verdadero y sólido cuando el sujeto relaciona contenidos nuevos con aprendizajes anteriores -ideas nuevas e ideas de anclaje-, y con ello, brinda soluciones a los problemas que se enfrenta. También se enmarca en esta corriente los aportes de Piaget. Describe Muñoz (2010) que:

Para el cognitvismo, el estudiante construye el conocimiento a partir de procesos mentales durante los cuales ocurren la inferencia de significados y la formación y comprobación de hipótesis formuladas a partir de la información

recibida. El aprendizaje es considerado, entonces, como un proceso activo y la enseñanza debe facilitar el procesamiento mental por parte de los estudiantes, mediante ejercicios que garanticen la comprensión de los conceptos. (p. 74)

Y más adelante describe la misma autora sobre los modelos pedagógicos fundamentados en la teoría cognitivista:

En un modelo pedagógico fundamentado en las teorías cognitivistas, el estudiante ocupa el papel principal y el maestro y el conocimiento ocupan un papel subordinado. El estudiante es considerado como un agente activo quien construye el conocimiento en contacto directo con el objeto de estudio. La función del maestro es facilitar el aprendizaje y propiciar al estudiante el ambiente adecuado, libre de tensiones en este proceso. (p. 75)

Bajo esta perspectiva en particular, se entiende que la enseñanza de un idioma extranjero no puede centrarse en la pronunciación, la memoria y la repetición, sino en procesos cognoscitivos complejos que lleva a cabo el individuo para lograr la comprensión de los conceptos apropiados y los significados elaborados. De esta manera, una didáctica para la enseñanza del inglés debe centrarse en el contexto socio-cultural, los intereses particulares de los estudiantes y el desarrollo de los procesos cognoscitivos que lleven a la comprensión de aquello que leen, escriben, escuchan y hablan en un segundo idioma.

Por lo anterior, resulta importante considerar la corriente socio-constructivista, la cual se apoya en los postulados y aportes de Lev Vygotski. Para este autor esencial de la educación, el lenguaje y el pensamiento se encuentran íntimamente ligados, y es a partir del lenguaje que se producen cambios significativos para la estructuración del pensamiento.

Como el lenguaje sólo encuentra lugar y sentido en las dinámicas e interrelaciones de las personas, pues es el contexto socio-cultural el que determina el aprendizaje, y es allí donde surge el concepto de Zona de Desarrollo Próximo -ZDP-:

Para entender el concepto de zona de desarrollo próximo, hay que situarlo en la teoría de Vygotsky que considera que desarrollo y aprendizaje están estrechamente ligados. Y para definir precisamente la relación entre estas dos dimensiones del alumno, es necesario determinar al menos dos niveles de desarrollo: el primero corresponde al desarrollo actual, alcanzado por el niño solo, y el segundo al desarrollo potencial, alcanzado por el niño bajo la dirección y la ayuda del adulto. La diferencia entre estos dos niveles de desarrollo es lo que Vygotsky llamó la “zona de desarrollo próximo” (zdp), la cual constituye un lugar privilegiado de mediación y, en consecuencia, de transmisión e interiorización de la cultura asociada, tanto con un medio ambiente, como con un tiempo determinado. (Venet & Correa, 2014, p. 8)

Sobre la pedagogía socio-constructivista, Muñoz (2010) expresa que “el profesor y el alumno juegan papeles igualmente importantes en el proceso de conocimiento” (p. 75), y ello se debe a que el docente debe fomentar espacios pedagógicos de interacción en donde los sujetos de formación se convierten en individuos activos que gestionan e impulsan la construcción del conocimiento en un marco socio-cultural que brinda sentidos y significados a todos los saberes. La combinación de los paradigmas pedagógicos como el cognitivismo y el socio-constructivista permitió el origen y construcción del enfoque comunicativo:

El enfoque comunicativo enfatiza los procesos cognitivos y sociales al aprender una lengua extranjera. Este punto de vista representa una amplia corriente derivada de teorías psicológicas, sociológicas, lingüísticas y antropológicas que nace de la insatisfacción con métodos tradicionales como el gramatical y audiolingual. Surge en la década de los años 70 del siglo anterior y se caracteriza por fomentar [...] la competencia comunicativa. [...] Según el enfoque comunicativo, el aprendizaje de una lengua es exitoso cuando los estudiantes enfrentan situaciones de la vida que necesitan comunicación. En consecuencia, las clases se desarrollan con base en contextos y funciones del lenguaje, es decir, lo que se puede hacer con el idioma: pedir información, quejarse, invitar, argumentar, excusarse, etc. Esta concepción hace énfasis, también, en diferentes habilidades (escucha, habla, lectura y escritura) que se presentan de una manera integrada; así, las clases son más centradas en los alumnos y hay uso de materiales auténticos. (Muñoz, 2010, p. 76)

Por las consideraciones que se han expuesto, el uso de estrategias donde se recrean contextos socioculturales que exigen tareas de tipo comunicativas entre los estudiantes y en escenarios de una lengua extranjera, favorecen el desarrollo de competencias y habilidades: *writing, reading, listening* y *speaking*. En ese sentido, se pone al estudiante en un contexto comunicacional en el que se le exige pedir o dar información, dar excusas, brindar explicaciones, hacer preguntas básicas, entre otras tantas posibilidades.

2.3. Marco legal

Constitución Política de Colombia. La carta Política de 1991 señala que la educación es un derecho fundamental de la persona y un servicio público que tiene una función social. Se indica en el artículo 67 Superior que la educación tiene el propósito de promover “busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. Adicionalmente, este artículo señala que se debe formar a la persona en determinados campos temáticos de relevancia como “los derechos humanos, la paz y la democracia; y la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”.

La Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación. El artículo 1º de esta Ley indica que la educación es “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. Como se observa, el artículo 1º no hace referencia a contenidos o temáticas como fines de la educación y la formación, sino el desarrollo integral de la persona lo cual se relaciona de manera directa con su dignidad, sus derechos y deberes, es decir, su carácter de ciudadano. Por otra parte, el artículo 5º hace una descripción de los fines de la educación, entre estos, el desarrollo de la personalidad y en el marco de un proceso de formación integral, físico, psíquico, intelectual, moral, espiritual, social, afectivo, ético, cívica y demás valores humanos. También se incluye el respeto por los derechos humanos, la democracia, la convivencia y otros variados propósitos asociados con

la democracia y la participación en sociedad. Otro de los fines es la adquisición y uso acertado de conocimientos científicos y técnicos avanzados.

Por otro lado, el artículo 20 de la Ley 115 de 1994 indica que son objetivos de la educación básica: 1. La formación integral y el carácter crítico y creativo de los sujetos, 2. La construcción de un saber científico, tecnológico, artístico, humanístico y relacional con la vida, la sociedad y el ambiente; 3. El desarrollo de habilidades comunicativas o de la competencia comunicativa para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente; 4. La profundización y ampliación en el campo del razonamiento y la ciencia, al igual que la tecnología y la vida cotidiana; 5. La promoción de una formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano. Y por último, el artículo 21 y 22 se refiere a los fines de la educación en el nivel de básica primaria y secundaria, y estos incluyen la adquisición de elementos de conversación y lectura al menos en una lengua extranjera (primaria) y la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera (secundaria).

Los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera. Este documento guía reconoce el logro de la competencia comunicativa del estudiante tratándose de la enseñanza-aprendizaje del inglés. En el marco de los Estándares, la competencia comunicativa es el conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado” (p. 11). Tres tipos de competencias se encuentran vinculadas en este escenario: lingüística, pragmática y socio-lingüística.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje. Incluyen la conversación y el monólogo, los cuales se relacionan de manera directa con la comunicación verbal oral. Sirve de base

fundamental para fomentar otras habilidades como el de escucha y generar ambientes formativos donde una vez alcanzado un mínimo de saberes requeridos.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1. Paradigma u orientación epistemológica de la investigación

La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo propuesto por Dilthey (1978) el cual rompe con la tradición positivista propia de las ciencias naturales, brindando a las ciencias sociales y humanas un espacio de desarrollo, comprensión e interpretación. Así, le imprime a estas ciencias científicidad basado en la crítica y el desarrollo histórico. Desde esta concepción se propone la ciencia como un sistema complejo que puede ser comprendido por el lenguaje, siendo necesaria la interpretación de los fenómenos sociales y humanos. Las características básicas de este paradigma de investigación son: (a) busca la comprensión de los textos y contextos de los fenómenos, (b) se enfatiza en la acción humana y de las relaciones que construye el hombre en el medio social, (c) el propósito es interpretar las interrelaciones humanas. Dilthey (1900) citado por Martínez (1989) describe que con el paradigma histórico-hermenéutico se puede interpretar no sólo textos, “sino toda expresión de la vida humana” (p. 120) a través de un proceso que “va del todo a las partes y de las partes al todo” (p. 121), siendo una estrategia para acceder a las realidades estudiadas.

3.2. Enfoque de la investigación

La investigación tiene un enfoque mixto. Los estudios de naturaleza mixta han venido ganando fuerza dentro de las investigaciones en el campo de las Ciencias Sociales (Pereira, 2011, p. 17) y se caracterizan esencialmente por la integración o combinación de métodos cualitativos y cuantitativos para la exploración de un fenómeno de interés particular. Para Hernández, Fernández & Baptista (2014, p. 21) en los diseños mixtos hay una combinación de los enfoques cualitativos y cuantitativos en un alto grado, y dicha mezcla se presenta en todo el proceso investigativo o en la mayoría de las etapas.

En esta investigación se selecciona el enfoque mixto en la medida que el tratamiento de los datos obtenidos a través de la prueba inicial -pretest- y prueba final -postest- se adelanta a través de un análisis cuantitativo descriptivo, y la información de los diarios de campo a través de la Teoría Fundamentada de Strauss & Corbin (2004) y el software Atlas Ti. En este sentido, resulta oportuno explicar de manera más detallada en el enfoque cuantitativo y cualitativo de manera separada.

El análisis cuantitativo se realiza a través de programas computacionales (Hernández, Fernández & Baptista, 2014), lo cual demuestra la importancia de las tecnologías en los procesos de investigación científica en la actualidad. Tratándose de datos cuantitativos, y conforme a los autores citados, el análisis puede ser de dos tipos: descriptivo o inferencial. En el primero, el análisis se hace midiendo cada una de las variables de manera independiente a través de distribución de frecuencias, medidas de tendencia -media, mediana o moda-, medidas de variabilidad o puntuaciones z. En el segundo caso, se correlacionan los datos y se estiman parámetros a través de coeficientes, análisis

multivariados, varianza o covarianza, coeficientes, entre otros. En el caso de esta investigación, el análisis es descriptivo y apoyado en las funciones que tiene el programa de Excel para el análisis de datos cuantitativos.

Por otro lado, la investigación cualitativa de acuerdo a los aportes de Strauss & Corbin (2004, p. 12) es aquel tipo de estudio en el cual los resultados encontrados no son producto de procedimientos estadísticos u otro modo de cuantificación. Así mismo, estos autores añaden que en la investigación cualitativa se pueden utilizar algunos procesos estadísticos con los datos cualitativos, aunque la interpretación se hace desde un paradigma interpretativo. Explica Gómez (2006) que la investigación cualitativa tiende al uso de “métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones”. En otras palabras, la investigación cualitativa se preocupa por los datos que caracterizan la realidad de los problemas sociales: el objetivo no es medir, el propósito es profundizar en las características del fenómeno para describirlos y analizarlos. Y por ello se privilegia la acción interpretativa que se hace sobre la realidad, la cual puede incluir las experiencias vividas, los comportamientos, las emociones, la vida de los individuos y demás elementos socio-culturales.

3.3. Participantes de la investigación

La unidad de análisis corresponde a la Institución Educativa Colegio Militar General Francisco de Paula Santander. Esta Institución Educativa es de carácter privada, tiene una trayectoria cercana a los 25 años y sus estudiantes al graduarse del grado 11 obtienen la libreta militar de primera clase. Los estudiantes desde el grado 9° hasta el grado 11 reciben

de manera permanente instrucción militar, y reciben una formación integral con el cumplimiento de un currículo y un plan de estudios que integra todas las áreas obligatorias, los proyectos transversales y demás lineamientos contenidos en la Ley 115 de 1994, los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje. En la actualidad, tienen cerca de 240 estudiantes y cuentan con una única sede campestre ubicada sobre el anillo vial occidental en la ciudad de San José de Cúcuta (Colombia).

Los participantes de la investigación correspondieron a los estudiantes del grado 6° de básica secundaria. En total, participaron 30 estudiantes que se encuentran entre los 11 y 12 años de edad, y los cuales pertenecen a una estrato medio y medio-alto. No tienen carencias materiales, y esto se convierte en un factor favorable para la educación integral de los jóvenes. Así mismo, los muchachos de este grupo siguen ordenes, no generan situaciones difíciles que limiten el proceso de formación y muestran una actitud favorable hacia el aprendizaje, la enseñanza y el área de inglés.

3.4. Diseño de la investigación

Corresponde a una investigación-acción, en la cual los investigadores y participantes interactúan de tal manera que al estudiar el fenómeno también se generan cambios en la realidad de los participantes. Estos cambios pueden ser tanto para los sujetos investigados como el mismo investigador. Para Colmenares & Piñero (2008), la investigación acción es una “herramienta metodológica heurística [que permite] estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación” (p. 99). Explica Hernández, Fernández & Baptista (2014) que la investigación acción tiene un doble

propósito: a) comprender el fenómeno, y b) resolver problemáticas específicas de una colectividad. En esta investigación se estudia y analiza la comunicación verbal oral o habla en el marco de la enseñanza-aprendizaje del inglés, pero así mismo hay un interés por generar propuestas de tipo didáctico-pedagógicas que permitan mejorar las dificultades, limitaciones o debilidades manifiestas en esa realidad que envuelve a los participantes y al investigador:

La finalidad de la investigación-acción es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente (grupo, programa, organización o comunidad) [...] frecuentemente aplicando la teoría y mejores prácticas de acuerdo con el planteamiento. Asimismo, se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para proyectos, procesos y reformas estructurales. [...] la investigación-acción pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad (social, educativa, económica, administrativa, etc.) y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación. (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 496)

Ahora bien, en la investigación acción se sigue un proceso cíclico que se repite hasta que los cambios o las transformaciones se presenten. En este diseño se siguen tres etapas o fases: observar, pensar y actuar. En esta investigación, la observación se manifiesta en las pruebas diagnósticas, la observación crítica de la realidad y la experiencia de la docente investigadora, el pensar se encuentra manifiesto en el análisis e interpretación de los datos en las pruebas y el diario de campo, y el actuar se manifiesta en la estrategia didáctica denominada “Titereteando y Hablando”:

Las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción son: observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemáticas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que todo es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente. (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 497)

3.5. Instrumentos de recolección de información

Se implementaron dos tipos de instrumentos para la recolección de información:

- a) Prueba inicial -o diagnóstica-, y prueba final -o postest o pos intervención-. Considerando que el objeto de valoración es el habla o la comunicación verbal oral, se diseñó una entrevista semiestructurada contenida en el Anexo A, la cual estuvo integrada por 8 preguntas. Cada una de las preguntas respondía de manera específica a un conjunto de dimensiones asociadas con las dos subcategorías de estudio de esta investigación: intencionalidades del hablante y construcción del mensaje (Cuadro 2). La docente investigadora aplicó de manera individual esta prueba antes y después de la intervención o implementación de la estrategia didáctica, y cada punto valorado conforme a las respuestas de los participantes fue valorado en nivel principiante, nivel intermedio y nivel avanzado. Para el análisis de estos datos, se otorgó un valor numérico dentro de la hoja de Excel donde se hicieron los cálculos y el análisis, permitiendo reconocer las subcategorías y dimensiones donde se presentaron mayores dificultades, en cuáles se evidenciaron

fortalezas y los análisis comparativos para identificar la efectividad de la estrategia didáctica diseñada.

Cuadro 2. Categoría, subcategorías y dimensiones de análisis

Comunicación verbal oral o habla	
1. Subcategoría Intencionalidades del hablante	1.1. Expresión de ideas 1.2. Responder a prácticas convencionales 1.3. Negociaciones en medio de desacuerdos 1.4. Resolución de conflicto
2. Subcategoría La construcción del mensaje	2.1. El manejo del código 2.2. El contenido del mensaje 2.3. Contextualización del mensaje

Fuente: Autora

- b) Diario de campo. El diario de campo es un instrumento pedagógico de vital importancia para el docente porque le permite el análisis de la práctica, la reflexión de la acción y la exploración de los elementos más importantes asociadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje, diseño curricular, planificación, prácticas pedagógicas, medios didácticos, la evaluación, entre otros tantos (Espinoza & Ríos, 2017). Los diarios de campo fueron sometidos a un proceso siguiendo las etapas de la Teoría Fundamentada de Strauss & Corbin (2004) y posteriormente al análisis a través del software Atlas Ti.

3.6. Procedimientos

Para el análisis cuantitativo. El grupo muestra estaba conformado por 30 alumnos pertenecientes al Grado Sexto de Básica secundaria de la Institución Educativa Colegio Militar Francisco de Paula Santander en Cúcuta, Norte de Santander, Colombia. Teniendo

en cuenta el objetivo del proyecto, se evaluaron mediante una prueba diagnóstica, las habilidades del habla en el área de inglés de cada uno de los estudiantes integrantes de la muestra. La prueba estaba conformada por 8 preguntas y cada una de ellas permitía la evaluación de los ítems contenidos en las subcategorías de la comunicación verbal. Para la subcategoría “Intencionalidades del hablante”, algunas preguntas permitían la evaluación de aspectos como expresión de ideas, responder a prácticas convencionales, negociaciones en medio de desacuerdos y resolución de conflicto. Por su parte, para la subcategoría “La construcción del mensaje” algunas preguntas permitían la evaluación de aspectos como el manejo del código, el contenido del mensaje y la contextualización del mensaje.

Cada uno de los ítems dentro de cada subcategoría podría indicar si el alumno se encontraba en un nivel principiante, en un nivel intermedio o en un nivel avanzado según las habilidades del habla en el área de inglés que evidenciase el evaluador en sus respuestas. Para la realización del compendio estadístico de los datos obtenidos, a cada uno de los niveles se le asignó un valor numérico, siendo para el nivel principiante el 1, para el nivel intermedio el 2 y para el nivel avanzado el 3. Como cada ítem podía ser evaluado en diversas preguntas, la suma de los valores numéricos para cada nivel fue dividido en el número de veces que aparecía dicho ítem en la prueba diagnóstica. Así se obtenían promedios con valor mínimo de 1 y valor máximo de 3. Entre el 1 y el 3 existen 21 decimales de un solo dígito, por lo que 21 se dividió en 3 y se generó una escala que permitió calificar de manera más precisa los promedios que se obtuvieran.

Todo promedio para un ítem ≥ 1 hasta $\leq 1,6$ calificaría para nivel principiante; todo promedio para un ítem $\geq 1,7$ hasta $\leq 2,3$ calificaría para nivel intermedio; y todo promedio para un ítem $\geq 2,4$ hasta ≤ 3 calificaría para nivel avanzado. Se contabilizaron todos los datos

dentro de los diferentes rangos y se generaron tortas que daban evidencias de las habilidades del habla en el área de inglés de los alumnos pertenecientes al Grado Sexto de Básica secundaria de la Institución Educativa Colegio Militar Francisco de Paula Santander, en cada uno de los ítems de las dos subcategorías de la comunicación verbal, antes de realizarse la estrategia didáctica basada en el uso de títeres y posterior que esta se llevara a cabo. Los datos obtenidos también permitían promediar cada ítem de manera grupal para así calificar el nivel general de determinada habilidad del habla en el área de inglés.

Para el análisis cualitativo. El primer paso dentro de la Teoría Fundamentada es realizar la codificación abierta, el cual es definido como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2004, p. 110). Esto se traduce en la selección de los hechos de lenguaje, extrayendo de forma minuciosa cada elemento (conceptos) que puedan dar razón del fenómeno, y con ellos se debe descubrir sus atributos (propiedades y dimensiones). Cuando se menciona que deben ser descubiertos se debe a que lo que hablan los participantes está lleno de significación, aspectos que sólo pueden ser descubiertos en el mismo contexto en el cual se enmarca. Seguido, se debe ir categorizando estos conceptos conforme a las propiedades y dimensiones halladas. La categorización es esencial pues ella le permite al investigador ir más allá del simple enunciado. El segundo paso comprende la codificación axial que se interpreta como “el proceso de relacionar categorías a sus subcategorías, denominado axial porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (p. 134). Teniendo estas categorías, se sigue un “proceso de integrar y refinar la teoría” (p. 157),

denominada codificación selectiva. Este resultado permite dar cuenta del fenómeno analizado pues identificando la categoría medular se abre el camino para comprender la realidad.

Por último, los códigos localizados se integraron al software Atlas Ti, lo que generó un conjunto de redes semánticas que explican de cierta manera los avances en la práctica pedagógica de la investigadora y las mejoras en el grupo de participantes en relación con las subcategorías y dimensiones analizadas.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

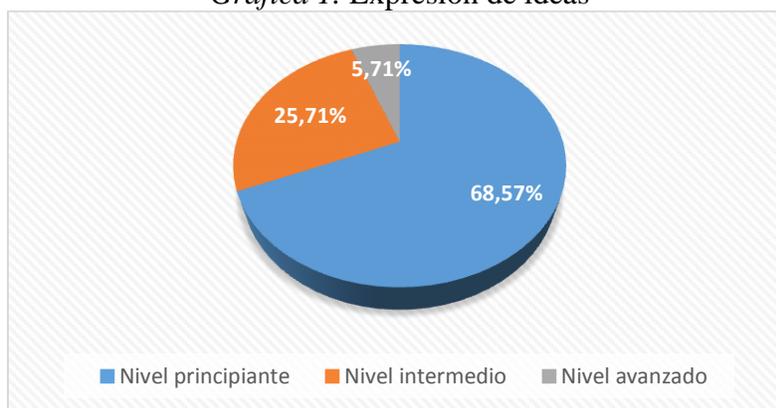
4.1. Resultados de la prueba inicial, pretest o diagnóstica

En un primer momento se aplicó una prueba diagnóstica pre intervención para la valoración del habla en inglés. Posterior a la realización de las sesiones lúdicas donde los títeres fueron utilizados como herramienta didáctica para desarrollar la habilidad del habla en el área de inglés, se implementó una prueba postest con el ánimo de evaluar la eficacia de la intervención. La comunicación verbal se categorizó en dos subcategorías cada una con diferentes ítems que abordan las competencias del habla en el idioma inglés. La primera subcategoría es “intencionalidades del hablante”, donde se determina la capacidad de los estudiantes para expresión de ideas, responder a prácticas convencionales, negociaciones en medio de desacuerdos y resolución de conflicto. Por su parte, la segunda subcategoría aborda “la construcción del mensaje”, donde se verifica el manejo del código, el contenido del mensaje y la contextualización del mensaje.

Cada ítem fue calificado según la capacidad del estudiante en 3 niveles (principiante, intermedio y avanzado). Al nivel principiante se le asignó un valor numérico de 1, a nivel intermedio un valor número de 2 y a nivel avanzado un valor numérico de 3. Cada ítem evaluado dentro de cada subcategoría permitió establecer el nivel en que se encontraba el curso antes de la intervención lúdica y posterior a esta. Así se estableció que, todo promedio para un ítem ≥ 1 hasta $\leq 1,6$ calificaría para nivel principiante; todo promedio para un ítem $\geq 1,7$ hasta $\leq 2,3$ calificaría para nivel intermedio; y todo promedio para un ítem $\geq 2,4$ hasta ≤ 3 calificaría para nivel avanzado. Así, a continuación, se describen los resultados obtenidos para la prueba diagnóstica o inicial por subcategoría:

Subcategoría: Intencionalidades del hablante

Gráfica 1. Expresión de ideas

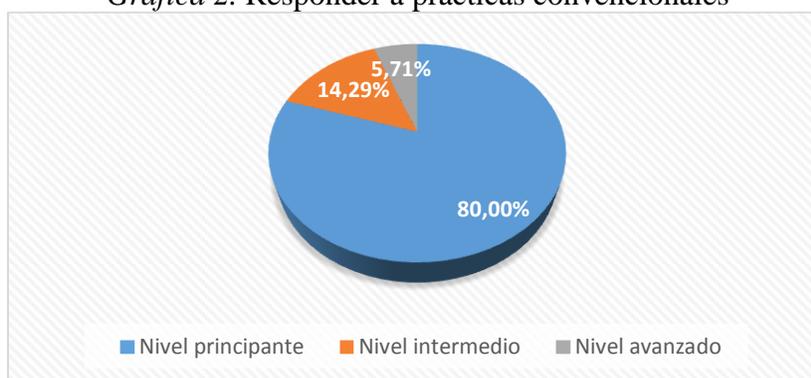


Fuente: Autora

Los resultados del instrumento aplicado antes de la intervención lúdica con títeres permiten evidenciar que en cuanto a expresión de ideas en idioma inglés, el 68,57% de los estudiantes de grado sexto del Colegio Militar Francisco de Paula Santander, se encuentran

en un nivel principiante. Solo un 5,71% se encuentran en un nivel avanzado respecto de la expresión de ideas.

Gráfica 2. Responder a prácticas convencionales



Fuente: Autora

En cuanto al ítem “responder a prácticas convencionales” de la subcategoría intencionalidades del hablante, 80% de los participantes del estudio se encuentran en un nivel principiante. Únicamente 5,71% evidencian un nivel avanzado.

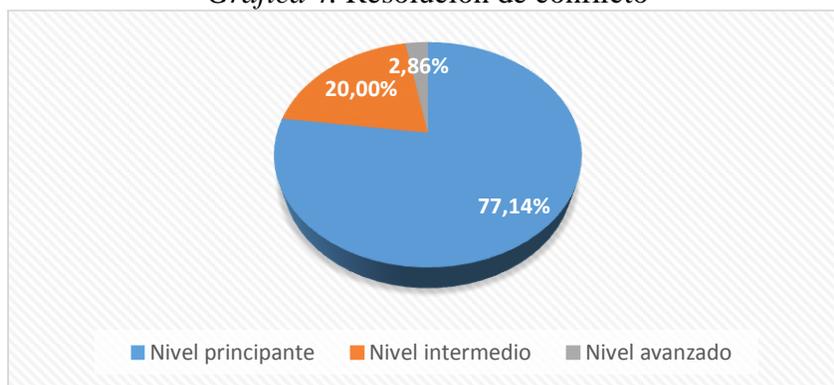
Gráfica 3. Negociaciones en medio de desacuerdos



Fuente: Autora

Según lo planteado en la gráfica, 91,43% de los estudiantes pertenecientes a sexto grado en el Colegio Militar francisco de Paula Santander, están en un nivel principiante respecto de “negociaciones en medio de desacuerdos”, el restante se acota en nivel intermedio ya que ningún estudiante antes de la intervención lúdica con títeres evidenció nivel avanzado.

Gráfica 4. Resolución de conflicto



Fuente: Autora

Los resultados obtenidos mediante el test inicial permiten evidenciar que 77,14% de los estudiantes conformantes de la muestra, tienen un nivel principiante frente “resolución de conflictos”. Tan solo 2,86% evidencian un nivel avanzado.

Subcategoría: La construcción del mensaje

Gráfica 5. El manejo del código



Fuente: Autora

Según lo planteado en la gráfica, 94,29% de los estudiantes pertenecientes a sexto grado en el Colegio Militar francisco de Paula Santander, están en un nivel principiante respecto de “manejo del código”, el restante se acota en nivel intermedio ya que ningún estudiante antes de la intervención lúdica con títeres evidenció nivel avanzado.

Gráfica 6. El contenido del mensaje



Fuente: Autora

En cuanto al contenido del mensaje, los estudiantes de sexto grado del Colegio Militar Francisco de Pala Santander, evidencian en un 97,14% un nivel principiante y el restante un

nivel intermedio. Antes de la intervención ningún estudiante evidenció un nivel avanzado para el ítem.

Gráfica 7. Contextualización del mensaje



Fuente: Autora

Según lo planteado en la gráfica, 91,14% de los estudiantes pertenecientes a sexto grado en el Colegio Militar francisco de Paula Santander, están en un nivel principiante respecto de la “contextualización del mensaje”, el restante se acota en nivel intermedio ya que ningún estudiante antes de la intervención lúdica con títeres evidenció nivel avanzado.

Consolidado

Tabla 1. Promedios para cada ítem por cada subcategoría

SUBCATEGORÍA: INTENCIONALIDADES DEL HABLANTE				SUBCATEGORÍA: LA CONSTRUCCIÓN DEL MENSAJE		
Expresión de ideas	Responder a prácticas convencionales	Negociaciones en medio de desacuerdos	Resolución de conflicto	El manejo del código	El contenido del mensaje	Contextualización del mensaje
1,46	1,53	1,27	1,47	1,12	1,11	1,11

Fuente: Autora

Según la media del promedio para cada uno de los ítems, ninguno posiciona al grado sexto del Colegio Militar Francisco de Paula Santander, en un nivel más allá del principiante antes de la intervención con la estrategia didáctica diseñada.

4.2. Estrategia didáctica encaminada al desarrollo de la habilidad del habla en el área de inglés focalizado en estudiantes del grado sexto del Colegio Militar Francisco de Paula Santander

4.2.1. *Título*

Estrategia didáctica “Titereteando y Hablando”. Una didáctica para el desarrollo y fortalecimiento de la comunicación verbal oral con sentido en el área de inglés.

4.2.2. *Presentación de la estrategia*

La estrategia didáctica “Titereteando y Hablando” es una propuesta alternativa basada en las potencialidades que representan las figuras como los títeres, las caretas, las marionetas, entre otros. El marco teórico basado en los aportes de Castells, M. (2013), Chomsky, N.

(1996), Martín-Barbero, J. (2010), Fernández, J. (2013), Vygotsky, L. (1978), Morin, E. (1994), González, J. (2009), Correa, C. (2013) entre otros tantos, muestran la necesidad de:

- a) Proponer situaciones, contextos y roles variados porque la comunicación es un proceso dinámico, interactivo y situado en un espacio socio-cultural.
- b) Proponer una enseñanza de la competencia comunicativa en la que comunicar exija la activación de múltiples habilidades del sujeto y el abandono de lo técnico, lo mecánico y lo memorístico, por los ejercicios de comprensión enmarcados en sentidos y formas simbólicas compartidas.
- c) Proponer didácticas complejas y transdisciplinarias en las que se visibilicen procesos de enseñanza-aprendizaje significativos que incorporen lo ético, lo moral, lo ciudadano, lo ambiental, lo social, lo político, lo cultural y lo económico de manera transversal y en función de la formación integral
- d) Proponer una formación de la comunicación en la que sea posible el análisis y la reflexión crítica sobre los fenómenos y las realidades de interés público, y para el abandono de la lógica del consumo que recorren los procesos comunicativos, en especial, los masivos.
- e) Generar nuevos estados conscientes sobre el carácter instrumental y constructivista de la comunicación verbal oral para que sea retomado desde una perspectiva crítica.

4.2.3. Objetivos de la estrategia

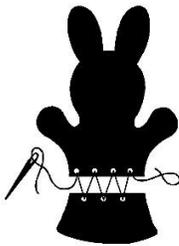
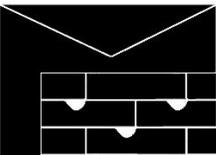
La estrategia tiene diferentes objetivos relacionados con las necesidades conceptuales identificadas y los resultados de la prueba diagnóstica inicial:

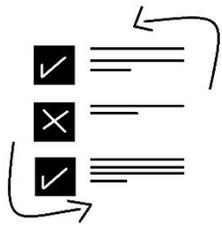
- a) Generar el abordaje de situaciones comunicativas dinámicas, interactivas, contextualizadas y situadas.
- b) Desarrollar la competencia comunicativa donde la comunicación verbal oral genere sentidos y significados en el marco de un proceso de producción y circulación de contenidos sistematizado.
- c) Facilitar la producción de mensajes con contenidos situados y enmarcados en múltiples temas integrados de manera transversal para una mejor comprensión de los fenómenos.
- d) Fortalecer las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística de la competencia comunicativa en el inglés.
- e) Permitir el desarrollo de una didáctica crítica y ética que permita el logro eficiente del aprendizaje y el desarrollo de la competencia comunicativa.
- f) Facilitar la integración de los ODS de las Naciones Unidas a la estrategia didáctica, así como otros contenidos y temáticas de interés según contexto.

4.2.4. Diseño de la estrategia

La estrategia se encuentra integrada por cinco momentos cada uno integrado con recursos y medios que facilitan el proceso de enseñanza para un aprendizaje significativo y lúdico. Estos momentos son: 1. Exploración y vocabulario, 2. Construcción de títeres, 3. Construcción de mensajes y contenidos, 4. Poniendo en práctica la comunicación verbal oral, y 5. Evaluación y retroalimentación.

Cuadro 3. Momentos de la estrategia didáctica “Titereteando y Hablando”

Momento	Descripción	Medios y recursos asociados
<p data-bbox="261 268 443 331">Exploración y vocabulario</p> 	<p data-bbox="505 268 1008 684">Este momento es un intercambio comunicativo de tipo informacional por parte de la docente investigadora donde se busca afianzar la competencia lingüística en los niveles sintáctico, semántico y morfológico de la lengua y conforme a temas específicos preseleccionados.</p>	<p data-bbox="1032 268 1401 905">Guía de información con frases, vocabulario y expresiones. Canciones y vídeos relacionados (recursos audio-visuales). Breves lecturas para situar los saberes lingüísticos y avanzar en la competencia pragmática y sociolingüística. Guías y libros.</p>
<p data-bbox="245 926 456 989">Construcción de títeres</p> 	<p data-bbox="505 926 1008 1451">Utilizando instrucciones en inglés, la docente investigadora invita a los estudiantes a construir sus títeres considerando los personajes y las situaciones preseleccionadas. Se trata de una iniciativa hacia lo lúdico en donde se participa y se exploran reglas, procedimientos y se fortalecen otras tantas habilidades y se abordan otros temas transversales.</p>	<p data-bbox="1032 926 1401 1125">Telas, aguja, hilo, tijeras, entre otros. Vídeos relacionados (recursos audio-visuales).</p>
<p data-bbox="245 1478 456 1583">Construcción de mensajes y contenidos</p> 	<p data-bbox="505 1478 1008 1839">En este momento los estudiantes hacen consultas de información, construyen textos escritos y orales en inglés. Hay una participación activa individual y grupal entre estudiantes y docente, se fortalece la competencia lingüística, pero así mismo la competencia</p>	<p data-bbox="1032 1478 1401 1787">Computadores e internet para búsqueda de información. Documentos en físico o virtuales. Cuadernos.</p>

	sociolingüística y pragmática al construir los diálogos, guiones y textos.	
<p>Poniendo en práctica la comunicación verbal oral</p> 	<p>Este momento exige la presentación de los estudiantes a través de títeres, mostrando la calidad de los textos y mensajes contruidos, el desarrollo de las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática. Se hace mediación sobre otros aspectos como el control de las emociones, los nervios, el nivel semántico de los contenidos, la contextualización de los mensajes, el trabajo en equipo, entre otros.</p>	<p>Títeres terminados. Teatrino. Guiones.</p>
<p>Evaluación y retroalimentación</p> 	<p>Este momento implica el desarrollo de prácticas evaluativas para que los estudiantes reconozcan sus avances, debilidades y oportunidades de mejora. Permite el fortalecimiento del habla porque la evaluación se hace en inglés y con uso de bitácora por parte de los estudiantes.</p>	<p>Bitácora</p>

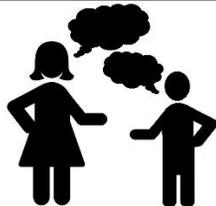
Fuente: Autora

4.2.5. Metodología

La propuesta sigue la aplicación de los momentos en cuatro proyectos definidos: 1. Expreso quien soy y conozco los demás, 2. Lluvia de ideas, 3. Dialogando para convivir, y 4. ¡Si a la paz! Cada uno de estos proyectos, se relacionan con un conjunto de temáticas, estándares

básicos de competencias, derechos básicos de aprendizaje y objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas.

Cuadro 5. Proyectos, temáticas y competencias

PRIMER PROYECTO: EXPRESO QUIEN SOY Y CONOZCO A LOS DEMÁS		
DBA:	1. Participa en una conversación corta para decir su nombre, edad y datos básicos a profesores, amigos y familiares.	
ESTANDAR:	Respondo con frases cortas a preguntas sencillas sobre temas que me son familiares.	
	Describo con oraciones simples a una persona, lugar u objeto que me son familiares, aunque, si lo requiero, me apoyo en apuntes o en mi profesor.	
OBJETIVO DE LA ONU:	Paz, justicia e instituciones sólidas	
SUBCATEGORÍA:	Intencionalidades del hablante y construcción de mensajes.	
TEMÁTICAS:	Saludos, despedidas, información personal, descripción física y profesiones. Uso del verbo to be en presente simple.	
SEGUNDO PROYECTO: LLUVIA DE IDEAS		
DBA:	Comprende y utiliza palabras familiares y frases cortas sobre rutinas, actividades cotidianas y gustos.	
ESTANDAR:	Describo con oraciones simples mi rutina diaria y la de las otras personas.	
	Hago exposiciones muy breves, de contenido predecible y aprendido. (2)	

OBJETIVO DE LA ONU:	Igualdad de género
SUBCATEGORÍA:	Intencionalidades del hablante y construcción de mensajes.
TEMÁTICAS:	Familia, profesiones, gustos, rutinas y expresiones de tiempo. Uso del presente simple con otros verbos.
TERCER PROYECTO: DIALOGANDO PARA CONVIVIR	
	
DBA:	Responde a preguntas relacionadas con el “qué, quién y cuándo” después de leer o escuchar un texto corto y sencillo, siempre y cuando el tema esté relacionado con eventos que le son familiares.
ESTANDAR:	Hago propuestas a mis compañeros sobre qué hacer, dónde, cuándo o cómo.
OBJETIVO DE LA ONU:	Salud y bienestar
SUBCATEGORÍA:	Intencionalidades del hablante y construcción de mensajes.
TEMÁTICAS:	Partes del cuerpo, tipos de protección, accidentes comunes. Uso del CAN como posibilidad y recomendaciones.
CUARTO PROYECTO: ¡SÍ A LA PAZ! (SOY UN BUEN CIUDADANO)	
	
DBA:	Describe las características básicas de personas, cosas y lugares de su escuela, ciudad y comunidad, a través de frases y oraciones sencillas.
ESTANDAR:	Participo en situaciones comunicativas cotidianas tales como pedir favores, disculparme y agradecer. (2,3)
	Respondo con frases cortas a preguntas sencillas sobre temas que

	me son familiares. (1,2,3)
OBJETIVO DE LA ONU:	Paz, justicia e instituciones sólidas / Vida de ecosistemas terrestres
SUBCATEGORÍA:	Intencionalidades del hablante y construcción de mensajes.
TEMÁTICAS:	Lugares de la ciudad, preposiciones de lugar, acciones de un buen ciudadano. Uso del presente simple.

Fuente: Autora

Cuadro 6. Ejemplo de planificación. Proyecto “Expreso quien soy y conozco a los demás”

PRIMER PROYECTO: EXPRESO QUIEN SOY Y CONOZCO A LOS DEMÁS	
DBA:	1. Participa en una conversación corta para decir su nombre, edad y datos básicos a profesores, amigos y familiares.
ESTANDAR:	Respondo con frases cortas a preguntas sencillas sobre temas que me son familiares.
	Describo con oraciones simples a una persona, lugar u objeto que me son familiares, aunque, si lo requiero, me apoyo en apuntes o en mi profesor.
OBJETIVO DE LA ONU:	Paz, justicia e instituciones sólidas
SUBCATEGORÍA:	Intencionalidades del hablante y construcción de mensajes.
TEMÁTICAS:	Saludos, despedidas, información personal, descripción física y profesiones. Uso del verbo to be en presente simple.
ACTIVIDADES:	

<p style="text-align: center;">MOMENTO 1: EXPLORACIÓN Y VOCABULARIO</p>	<p>Con instrucciones concretas se le explicará al estudiante acerca del proyecto y las ventajas del mismo. Seguidamente se empezará a revisar el dominio de vocabulario básico que cada uno tenga, se le pasará un video acerca de los saludos y despedidas en inglés tanto formales e informales. Posterior a esto, de manera voluntaria se realizarán ejercicios sencillos donde practique los diferentes saludos y con la pronunciación adecuada. Finalmente, se desarrollará un ejercicio corto y básico sobre la descripción física de una persona donde cada uno debe emplear de manera correcta el presente simple del verbo to be. A cada uno de los estudiantes se les enseñará el uso correcto de expresiones u oraciones sencillas con el verbo to be, mas no se les dará clase de gramática. Nota: Se les pide a los estudiantes traer materiales para la proxima clase para la elaboración de los títeres.</p>
<p style="text-align: center;">MOMENTO 2: CONSTRUCCIÓN DE TÍTERES Y VOCABULARIO BÁSICO</p>	<p>En este segundo encuentro, cada uno de los estudiantes deben traer los materiales para la elaboración de los títeres, el títere debe ser realizado en clase mas no en la casa y ser muy creativos a la hora de construirlos. Ellos deberán traer: retazos de tela, hilos, agujas, botones, silicona, lana, encajes, etc. Por otra parte, como compromiso deberán buscar el significado en inglés de cada uno de los materiales a utilizar. El día de la elaboración de los títeres se empezará nombrando en inglés cada uno de los materiales y se realizarán ejercicios de pronunciación, de igual manera se les preguntará en inglés qué tipo de títere quiere realizar (características físicas del títere) teniendo en cuenta que ellos deben escoger un deportista famoso de Colombia. Posterior a ello, trabajarán por grupos, pero cada uno será responsable de la elaboración del títere. Nota: para el próximo encuentro deben tener seleccionado el deportista del cual van a representar.</p>

<p style="text-align: center;">MOMENTO 3: CONSTRUCCIÓN DE MENSAJES Y CONTENIDOS</p>	<p>Para este encuentro, se tiene planeado llevarles impreso algunos de los deportistas colombianos que han sido destacados tanto nacional como internacionalmente. Se realizará una breve lluvia de ideas sobre la información personal de cada uno de ellos y su respectiva descripción física. Posterior a esto, se hará una breve dinámica donde la docente distribuirá los estudiantes en tres grupos, cada uno escogerá el nombre del equipo y posterior a ello, se darán algunas características de los personajes en inglés en oraciones cortas y sencillas y ellos deberán adivinar a qué deportista hace referencia. Nota: para el próximo encuentro cada uno ya debe traer su personaje escogido y su presentación elaborada según las indicaciones dadas y los ejemplos expuestos durante el encuentro.</p>
<p style="text-align: center;">MOMENTO 4: PRESENTACIÓN DE SUS PRODUCTOS</p>	<p>Después de haber realizado la dinámica la clase anterior, ellos hablarán de sus personajes, en primera instancia, la docente ejecutará el ejercicio oral como ejemplo y repasará la pronunciación de algunas palabras en inglés. Esta presentación será ejecutada en parejas siguiendo los parámetros dados anteriormente. Estos serán: saludo, presentación del personaje en inglés (nombre, edad, estado civil, deporte que practica y características físicas), y despedida. El ejercicio consiste en que cada personaje se presente al público y posterior a ello, se encuentre con otro deportista para darle la palabra y que él/ella continúe el ejercicio. Se tomarán apuntes de cada uno de los errores tanto gramaticales como de pronunciación para realizar la retroalimentación en el próximo encuentro.</p>

MOMENTO 5: EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN

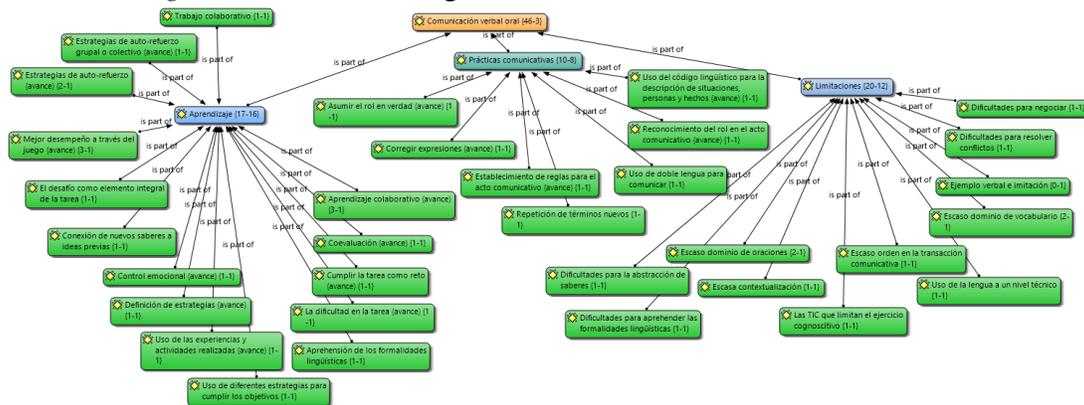
Teniendo en cuenta cada una de las presentaciones realizadas en el encuentro anterior, se les dará a conocer de manera general cuales fueron los errores más comunes, se registrarán en el tablero y se harán los respectivos ejercicios de pronunciación para corregir sus falencias. Por otra parte, se les darán sugerencias de manera general el tono de voz, la entonación de las palabras y las pausas entre una oración y otra. Se les pedirá que entre ellos mismos den sus opiniones con respecto a lo trabajado.

Fuente: Autora

4.3. Análisis de los diarios de campo

En el anexo D se incluye la red semántica producto del proceso de codificación y categorización de las unidades de análisis extraídas de los diarios de campo. Luego de ello, la información fue procesada a través del software Atlas Ti, y como resultado de ello se graficaron tres categorías selectivas con un conjunto de códigos axiales y códigos abiertos.

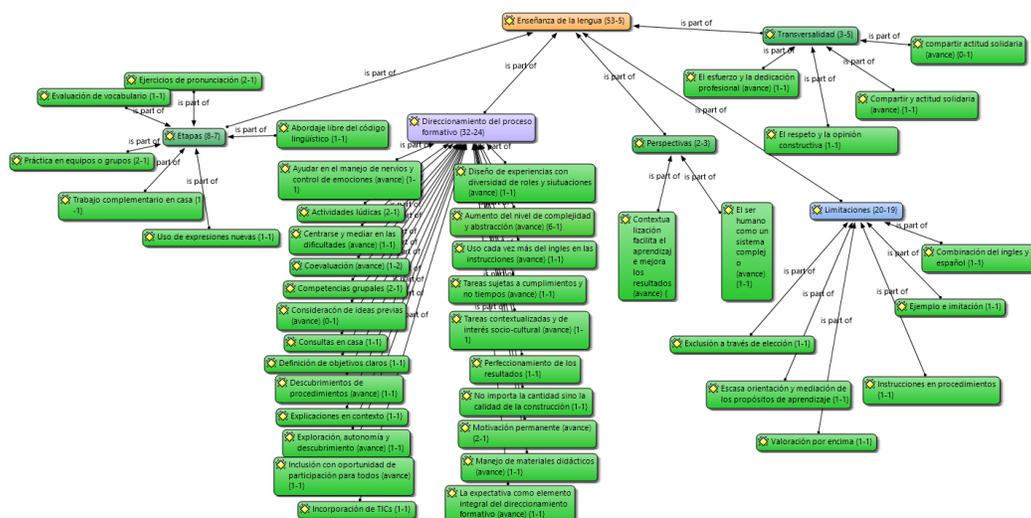
Figura 2. Atlas Ti: Categoría selectiva comunicación verbal oral



Fuente: Autora

En la figura 2 se muestra la categoría selectiva “comunicación verbal oral”, la cual se estructura en tres categorías axiales: aprendizaje, limitaciones y prácticas comunicativas. En total, se distribuyen 33 códigos abiertos en estas tres categorías axiales.

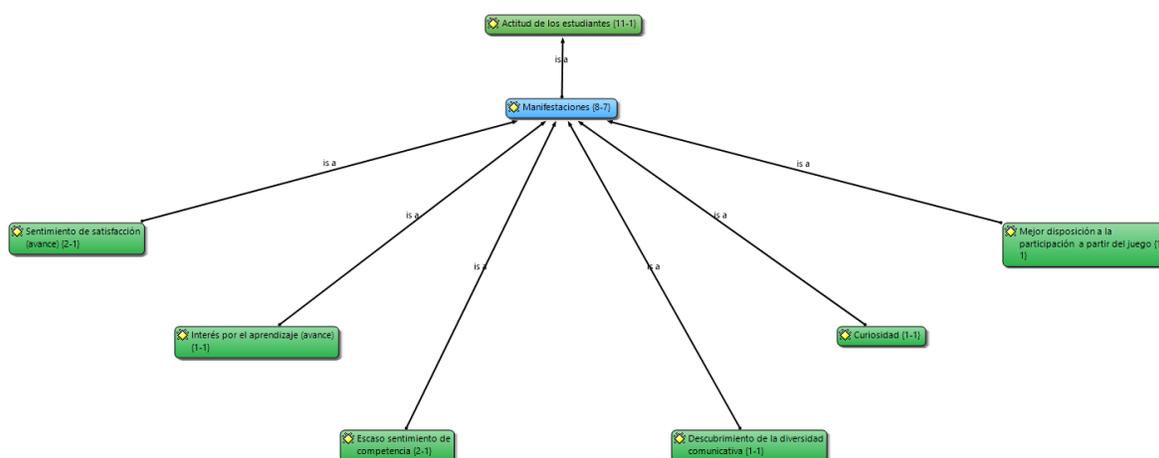
Figura 3. Atlas Ti: Categoría selectiva enseñanza de la lengua



Fuente: Autora

En la figura 3 se describe la categoría correspondiente a enseñanza de la lengua, y se refiere de manera particular a las características de las prácticas de la docente investigadora y los aspectos mejorados a partir de la estrategia didáctica. Se integran cinco categorías axiales sobre las cuales se distribuyen 41 códigos abiertos: etapas de la enseñanza, direccionamiento del proceso formativo, perspectivas, transversalidad y limitaciones. De estas tres categorías, la de mayor densidad es direccionamiento del proceso formativo con 24 códigos abiertos, y un número significativo de ellos corresponden a avances, y por tanto, a la transformación de la práctica pedagógica.

Figura 4. Atlas Ti: Categoría selectiva actitud de los estudiantes



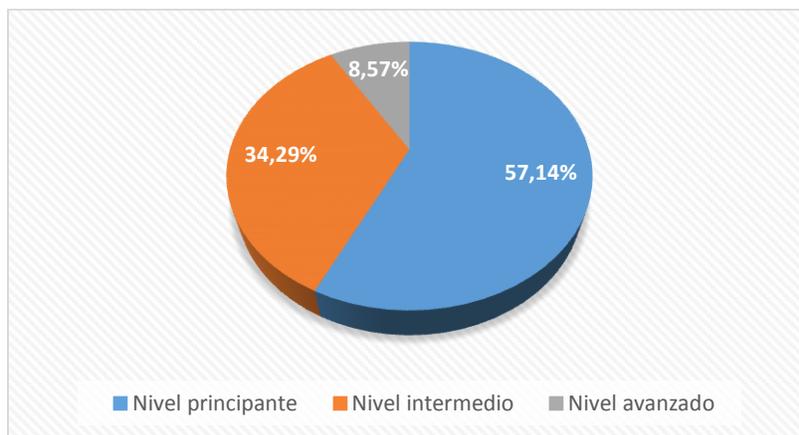
Fuente: Autora

La figura 4 muestra la última categoría selectiva encontrada dentro del análisis de los diarios de campo. Todos los códigos abiertos se reúnen en un único código axial (manifestaciones). En este punto, se observa una mejora sustancial de la actitud del estudiante hacia el ejercicio del código verbal oral, y como se describiera en la teoría, esto resulta fundamental porque una inadecuada actitud conlleva a limitaciones que no permite el acto comunicativo.

4.4. Resultados de la prueba final, postest o pos-intervención

Subcategoría: Intencionalidades del hablante

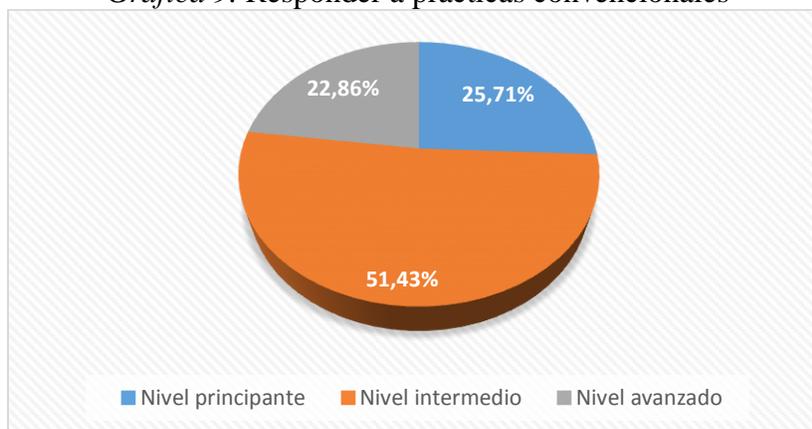
Gráfica 8. Expresión de ideas



Fuente: Autora

Posterior a la intervención con títeres para el fortalecimiento de competencias del habla en idioma inglés, los alumnos de sexto grado del Colegio Militar Francisco de Paula Santander mostraron mejorías leves en los niveles intermedio y avanzado y a su vez se evidenció una disminución en el porcentaje de alumnos con nivel principiante. La cifra pretest del nivel principiante para el ítem “expresión de ideas” de 68,57% disminuyó hasta 57,14%. La diferencia de alumnos incrementó los porcentajes iniciales de nivel intermedio de 25,71% a 34,29% y nivel avanzado de 5,71% a 8,57%.

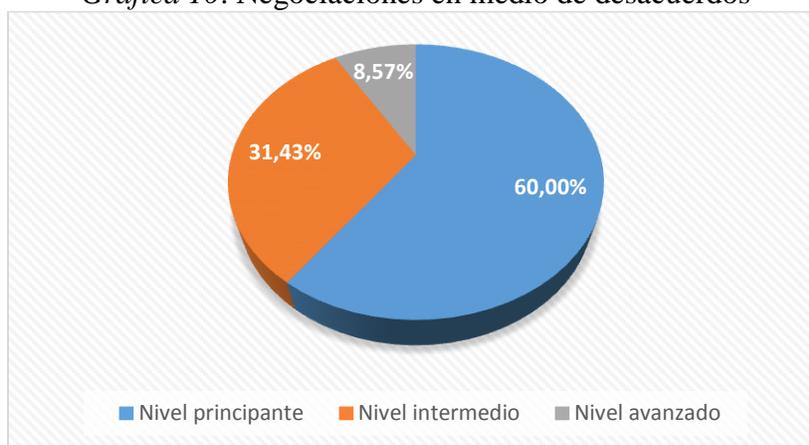
Gráfica 9. Responder a prácticas convencionales



Fuente: Autora

En cuanto al ítem “responder a prácticas convencionales” de la subcategoría intencionalidades del hablante, el 80% inicial que se encontraban en un nivel principiante, pos-intervención se redujo a 25,71%. Por su parte, el nivel intermedio aumentó de 14,29% a 51,43% y el nivel avanzado de 5,71% a 22,86%.

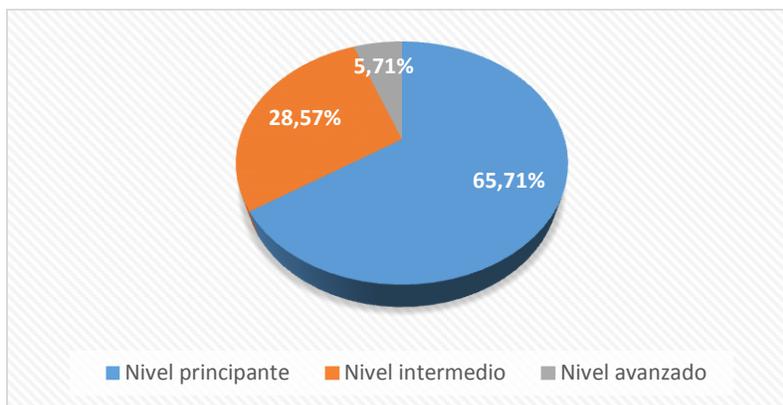
Gráfica 10. Negociaciones en medio de desacuerdos



Fuente: Elaboración propia.

Según lo planteado en la gráfica, los resultados de la prueba realizada en los alumnos de sexto grado del Colegio Militar Francisco de Paula Santander, posterior a la intervención lúdica con títeres para el fortalecimiento de las competencias del habla del idioma inglés, el 91,43% inicial de nivel principiante respecto de “negociaciones en medio de desacuerdos” se redujo a 60%, lo que favoreció la ampliación porcentual de alumnos con nivel intermedio para este ítem (de 8,57% a 31,43%) y la aparición de alumnos con nivel avanzado (0% a 8,57%).

Gráfica 11. Resolución de conflicto

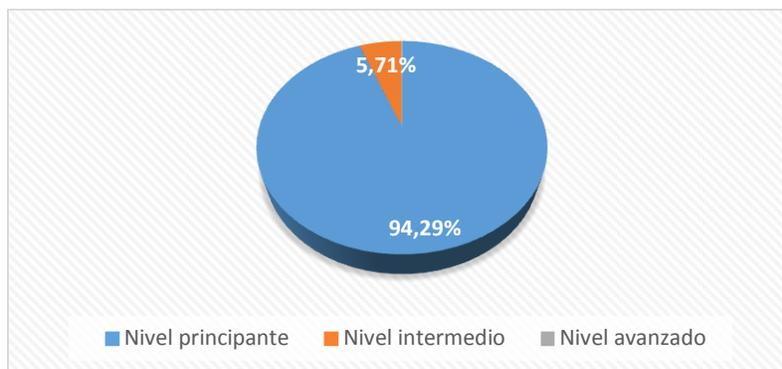


Fuente: Autora

Los resultados obtenidos de la prueba pos intervención respecto del ítem “Resolución de conflictos” mostraron una variación moderada en los porcentajes iniciales obtenidos antes de realizar el refuerzo pedagógico del idioma inglés con títeres. El nivel principiante descendió de 77,14% a 65,71%. Por su parte los niveles intermedio y avanzado aumentaron a 28,57% (respecto de 20%) y 5,71% (respecto de 2,86%), respectivamente.

Subcategoría: La construcción del mensaje

Gráfica 12. El manejo del código



Fuente: Autora

Respecto del ítem “manejo del código” de la subcategoría construcción del mensaje, los datos arrojados por el postest resultan ser similares a los resultados obtenidos antes de la intervención con títeres para enseñanza del habla en idioma inglés. Según lo planteado en la gráfica, 94,29% de los estudiantes pertenecientes a sexto grado en el Colegio Militar Francisco de Paula Santander, continuaron en un nivel principiante respecto de “manejo del código”, el restante se acotó en nivel intermedio ya que ningún estudiante ni antes ni después de la intervención lúdica con títeres, evidenció nivel avanzado.

Gráfica 13. El contenido del mensaje

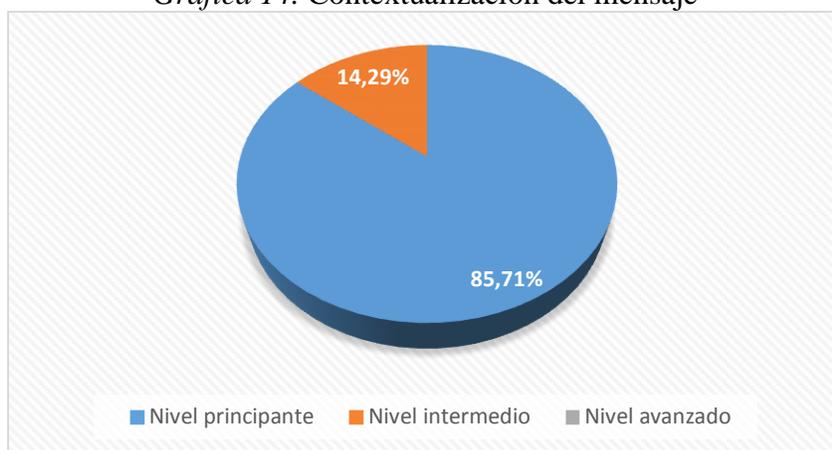


Fuente: Autora

Respecto del ítem “contenido del mensaje” de la subcategoría construcción del mensaje, los datos arrojados por el postest resultan ser similares a los resultados obtenidos

antes de la intervención con títeres para enseñanza del habla en idioma inglés. Según lo planteado en la gráfica, 97,14% de los estudiantes pertenecientes a sexto grado en el Colegio Militar Francisco de Paula Santander, continuaron en un nivel principiante respecto de “contenido del mensaje”, el restante se acotó en nivel intermedio ya que ningún estudiante ni antes ni después de la intervención lúdica con títeres, evidenció nivel avanzado.

Gráfica 14. Contextualización del mensaje



Fuente: Autora

Según lo planteado en la gráfica, el 91,14% inicial de los estudiantes pertenecientes a sexto grado en el Colegio Militar Francisco de Paula Santander que estaban en un nivel principiante respecto de la “contextualización del mensaje”, posterior a la intervención se redujo a 85,71%. Por su parte, el nivel intermedio paso de 2,86% a 14,29%. Ningún estudiante antes y después de la intervención lúdica con títeres evidenció nivel avanzado.

Comparativo: promedios antes y después de la intervención

Tabla 2. Promedios para cada ítem por cada subcategoría pre y post test.

PRUEBA INICIAL (ANTES DE LA INTERVENCIÓN)						
SUBCATEGORÍA: INTENCIONALIDADES DEL HABLANTE				SUBCATEGORÍA: LA CONSTRUCCIÓN DEL MENSAJE		
Expresión de ideas	Responder a prácticas convencionales	Negociaciones en medio de desacuerdos	Resolución de conflicto	El manejo del código	El contenido del mensaje	Contextualización del mensaje
1,46	1,53	1,27	1,47	1,12	1,11	1,11
PRUEBA POSTERIOR (DESPUES DE LA INTERVENCIÓN)						
SUBCATEGORÍA: INTENCIONALIDADES DEL HABLANTE				SUBCATEGORÍA: LA CONSTRUCCIÓN DEL MENSAJE		
Expresión de ideas	Responder a prácticas convencionales	Negociaciones en medio de desacuerdos	Resolución de conflicto	El manejo del código	El contenido del mensaje	Contextualización del mensaje
1,65	1,94	1,53	1,62	1,20	1,18	1,42

Fuente: Autora

Todos los promedios para cada ítem en ambas subcategorías evidenciaron un incremento de leve a moderado, lo que claramente podría ser evidencia de mejoras ya que el análisis porcentual para la mayoría de los ítems mostró un avance en la adquisición de competencias para el habla del idioma inglés posterior a una intervención con títeres en alumnos del grado sexto del Colegio Militar Francisco de Paula Santander. Para los ítems “expresión de ideas”; “responder a prácticas convencionales”; y “resolución de conflictos” de la subcategoría intencionalidades del hablante, el nivel principiante que se evidencia antes de la intervención, se elevó a nivel intermedio según los promedios obtenidos pos intervención. Todos los ítems de la subcategoría construcción del mensaje, aunque evidencian una pequeña elevación del promedio, continuaron estando en nivel principiante posterior a la intervención con títeres.

4.5. El uso de nuevas metodologías en la enseñanza de la lengua extranjera: aportes personales a partir de la experiencia de investigación

La enseñanza y la formación en lengua extranjera no puede adelantarse bajo modelos propios de mediados del siglo XX, por ejemplo, aquellos basados en la pronunciación, la repetición, la memorización de estructuras y sonidos, o el análisis de estructuras gramaticales. En general, la educación ha cambiado, se imponen nuevos retos con las nuevas formas de comunicación basadas en las TIC, y los descubrimientos que se dan sobre el aprendizaje y la inteligencia desde diferentes áreas como la psicología, la cognición, la neurociencia y otros campos. De esta manera, los profesores estamos llamados a re-inventar la enseñanza de manera permanente y en coherencia con la naturaleza de las áreas, los objetivos de formación y los marcos epistemológicos, filosóficos y ontológicos que rodean el quehacer pedagógico del docente.

Una nueva didáctica para la enseñanza de la lengua extranjera exige que los sujetos de formación sean expuestos a diferentes situaciones comunicativas que impongan retos a cada uno de los actores involucrados. Por tanto, las obras de teatro, los ejercicios de trabajo grupal, los títeres y las marionetas, entre otras formas artísticas o técnicas de trabajo grupal, tienen el potencial de llevar a los estudiantes a que establezcan estrategias y utilicen el código de la lengua extranjera en función de dar solución a problemas o retos que se le presentan. Considerando esto, el docente se convierte en un mediador que guía al estudiante en la exploración y el uso del saber, para que logre potenciar la competencia comunicativa y cada una de las habilidades comunicativas.

Hoy, el docente no es un sujeto que guarda el saber cómo si se tratara de un conocimiento universal y plenamente válido, sino un orientador que conoce de unas estructuras epistemológicas sobre diversas áreas del saber para diseñar estrategias de enseñanza para el aprendizaje -por ejemplo, la pedagogía, la didáctica, la evaluación, el currículo, entre otros-, fomentar la aprehensión y el desarrollo del saber disciplinar específico, y el fortalecimiento de otras habilidades y competencias esenciales para el buen desempeño en el mundo de hoy, la resolución de problemas, la crítica a las situaciones y realidades que son de interés para todos, y en fin, un mayor grado de flexibilidad en los procesos de adaptación.

La propuesta ‘Titereteando y Hablando’ que se construyó como parte de este proceso de investigación formativa y productiva, permitió reconocer que es necesaria una formación dirigida a la comprensión de los significados y los conceptos que se transmiten en la enseñanza del inglés. La comprensión implica el descubrimiento de lo esencial y elemental de los objetos y los fenómenos, lo cual facilita la construcción de relaciones con el sistema cognoscitivo que ya se tiene (Pérez & Hernández, 2014), y como se logra explicar en la teoría del aprendizaje significativo. De acuerdo a Escobedo, Jaramillo & Bermúdez (2004), la comprensión puede ser develada o manifestada en cuatro dimensiones: redes conceptuales, métodos de producción de conocimiento válido y convincente, praxis y comunicación:

Estos cuatro elementos y dimensiones resumen los rasgos esenciales de la experiencia de la comprensión, y de los saberes disciplinares. Ahora bien, cada uno de estos elementos y dimensiones debe ser imaginado, reconstruido y diseñado en el contexto de los diferentes campos disciplinares del

aprendizaje dado que cada uno de ellos tiene metas, tipos de producción, redes conceptuales, métodos, propósitos y formas de comunicación particulares. (p. 534)

Entonces, para favorecer la comprensión, una operación cognitiva compleja (Pilonieta, 2010), se requiere, primero, conocer el estadio del desarrollo de los estudiantes para saber si ya se encuentran en la etapa donde es posible el fortalecimiento pleno de esta capacidad, y segundo, diseñar y proponer estrategias que vayan más allá de la tradicional clase basada en el tablero, la transcripción y la repetición. El estudiante debe sentir que es parte de un proceso donde tiene que realizar diferentes tareas y actividades, por ejemplo, explorar un vocabulario, construir materiales, crear diálogos y contextos situacionales, usar el idioma, entre otros como se logró observar en esta investigación.

CONCLUSIONES

La estrategia didáctica “Titereteando y Hablando” mostró ser efectiva para el desarrollo y fortalecimiento, principalmente, de las dimensiones asociadas con la subcategoría de intencionalidades del hablante. Una de las debilidades de la enseñanza del inglés es que se centra en los libros y tiende a descontextualizarse las habilidades comunicativas que se pretenden fomentar. En efecto, el docente de inglés utiliza libros o guías promoviendo un saber mecánico, técnico y memorístico, pero que de ninguna manera permite el uso de la comunicación con propósitos específicos por parte del interlocutor. Por ello, muchos estudiantes pese a conocer un largo listado de términos en inglés en la prueba diagnóstica, no lograba estructurar dichos aprendizajes para que las respuestas resultaran ricas, significativas, coherentes y con dominio de la competencia comunicativa.

Der esta manera, es fundamental que el código verbal oral -y claro está, el escrito- sea situado en variados contextos y que los estudiantes se conviertan en verdaderos interlocutores adoptando diversidad de roles y posturas. Lo fundamental es que el estudiante logré utilizar la lengua para expresar ideas, hacer uso de prácticas convencionales, efectué negociaciones en medio de los desacuerdos y utilicé la segunda lengua para resolver problemas. Esto exige que la construcción de los mensajes sea cada vez más óptima, eficiente y creativa, con un manejo adecuado del código y la contextualización de los enunciados.

Respecto de la práctica docente y pedagógica, el diseño de esta investigación permitió reconocer la necesidad de modificar estrategias y perspectivas que no permitían un fortalecimiento de la competencia comunicativa. El juego, lo lúdico, el descubrimiento, la

definición de objetivos, el desarrollo de habilidades metacognitivas, la exploración libre, la construcción autónoma, entre otros, se convirtieron en puntos centrales de aprendizaje y cambio. Por ello, la necesidad de apostar por estrategias y proyectos que abandonen el cuaderno, el tablero y las clases unidireccionales, para centrarse en una interacción permanente y dialógica entre estudiantes y docente donde la variedad de temas, tópicos y problemas son abiertos a la discusión, al debate y la reflexión crítica.

Como se ha señalado y resaltado en esta investigación, se requiere procesos formativos basados en metodologías y didácticas alternativas que integren modelos pedagógicos en los que se consideren los contextos socio-culturales como los procesos internos de tipo cognitivo y metacognitivo de los estudiantes. Sólo cuando los sujetos de formación crean relaciones entre lo que construyen a nivel interno -el saber- y el contexto socio-cultural, el conocimiento empieza a tener sentido y comienza a generarse un aprendizaje con comprensión. De allí la necesidad de generar diferentes contextos situacionales donde el estudiante estuviese retado a utilizar la lengua extranjera con el objetivo de participar, brindar soluciones y compartir los espacios comunicativos que generan los títeres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adán, Y. (2018). Mejorar el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes de Grado Sexto en el Instituto Técnico Agropecuario El Banco, Pore, Casanare-Colombia, mediante herramientas pedagógicas que propicien el fortalecimiento de la inteligencia emocional y lúdica. Tesis de Especialización. Especialización en Educación Superior a Distancia. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Escuela Ciencias de la Educación – ECEDU. Casanare, Colombia.
- Alcaciega, M. (2018). Los títeres y el desarrollo de la destreza auditiva del idioma Inglés en los estudiantes de Tercer año de Educación General Básica de la escuela “Ati Pillahuazo”. Proyecto de investigación. Licenciatura en Ciencias de la Educación, Especialización en Inglés. Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Ciencias Humanas y de la educación. Ambato, Ecuador.
- Armijos, G (2014). Actividades lúdicas en las clases de inglés y su incidencia en el desarrollo de la destreza oral en los estudiantes del sexto año de educación básica del centro educativo particular alianza en la provincia de Tungurahua, Cantón Ambato. Tesis de grado. Licenciatura en Ciencias de la Educación, Mención: Inglés. Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Ciencias Humanas y de la educación. Ambato, Ecuador.
- Ávila, R. (1977). *La lengua y los hablantes*. México DF: Trillas.

- Ballesteros, A. (2014). Uso de actividades lúdicas en la enseñanza del inglés. Tesis de grado. Educación Primaria; mención en Lengua Extranjera (inglés). Universidad de Valladolid, Escuela de Soria. Valladolid, España.
- Barón, L. & Müller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442.
- Cassany, D. (1999). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Castells, M. (2013). *Comunicación y poder*. México DF: Siglo XXI Editores.
- Celestino, R (2017). Títeres de mano para desarrollar la expresión oral en inglés en los alumnos de la I.E. N° 32004 “San Pedro”, Huánuco – 2014. Tesis de Especialización. Especialización en idiomas. Universidad de Huánuco, Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Huánuco, Perú.
- Chirino, C. y Abelo, B. (2017). Puppets as pedagogical resources to teach english language to children at compasion internacional - NGO of Pampahasi in the city of La Paz. Tesis de grado. Licenciatura en lingüística e idiomas mención lengua inglesa. Universidad Mayor de San Andrés, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Paz, Bolivia.
- Chomsky, N. (1996). *Nuestro conocimiento del lenguaje humano: perspectivas actuales*. Conferencia realizada en Chile. Trad. Germán F. Westphal. En línea. https://pensamiento-y-lenguaje.webnode.es/_files/200000063-96f7998eb1/CHOMSKY-Nuestro%20Conocimiento%20del%20Lenguaje.pdf
[Consulta: 28/05/2019]
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.

- Colmenares, A. & Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Comenio, J. (2009). *Didáctica magna*. México DF: Porrúa.
- Congreso de la República (1991, 20 de julio). Constitución Política de 1991. Gaceta Constitucional No. 116, del 20 de julio de 1991.
- Correa, C. (2013). *Currículo transdisciplinar y práctica pedagógica compleja. (Emergencia y religantes de la educación del siglo XXI)*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Díaz, F.; Gómez, R. y Otero, S. (2016). Estrategias lúdicas para el aprendizaje del inglés en los estudiantes del grado 6-1 de la institución educativa Santa María de la ciudad de Montería – Córdoba. Especialización en Pedagogía de La Lúdica. Fundación Universitaria Los Libertadores. Córdoba, Colombia.
- Delgado, J. & Márquez, E. (2013). La Expresión Dramática como estrategia para el desarrollo de la Competencia Comunicativa en Inglés. Tesis de grado. Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades e idiomas. Universidad Libre, Facultad Ciencias de la Educación. Bogotá D.C., Colombia.
- Dilthey, W. (1978). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escobedo, H., Jaramillo, R. & Bermúdez, Á. (2004). Enseñanza para la comprensión. *Educere*, 8(27), 529-534.
- Espinoza, R. & Ríos, S. (2017). El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación

- Educativa. San Luis Potosí, México. En línea: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1795.pdf> [1/05/2019]
- Fajardo, L. (2009). A propósito de la comunicación verbal. *Forma y Función*, 22(2), 121-142
- Fernández, J. (2013). *La comunicación en las relaciones humanas*. Bogotá DC: Trillas.
- Fonseca, M. (2005). *Comunicación oral. Fundamentos y práctica estratégica*. México DF: Pearson Educación.
- Fonseca, M. & Martín, S. (2015). Enseñar inglés en educación infantil: materiales y recursos. *Tonos Digital*, (29), 1-20. En línea. Recuperado de: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/46281> [1/05/2019]
- Fundora, D. & Llerena, O. (2018). Características de las habilidades comunicativas en idioma inglés en estudiantes del curso introductorio de lengua inglesa. *Revista Tzhoecoen*, 10(2), 227-238.
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba: Brujas.
- González, J. (2009). Didáctica crítica desde la transdisciplinariedad, la complejidad y la investigación. *Integra Educativa*, 2(4), 63-74.
- González, J. (2010). *El aula-mente-social como constructo didáctico complejo. La metacognición bajo el enfoque de la complejidad*. La Paz: Convenio Andrés Bello.
- González, J. (2012). *Teoría educativa transcompleja*. La Paz: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello.
- González, J. (2015). *Religaje educativo: espacio-tiempo*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

- Gutiérrez, M. & Landeros, I. (2010). Importancia del lenguaje en el contexto de la aldea global. *Horizontes Educativas*, 15(1), 95-107.
- Gutiérrez, P. & Patiño, M. (2016). La lúdica como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las expresiones orales del aprendizaje del inglés. Especialización en Pedagogía de la Lúdica. Fundación Universitaria los Libertadores, facultad de Ciencias de la Educación. Bogotá D.C., Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw Hill.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, (9).
- Jiménez, L. (2016). La enseñanza del inglés a través del teatro con títeres: Propuesta Didáctica. *Tesis de grado*. Universidad de Jaén, Andalucía, España.
- Maldonado, H. & Maldonado, H. W. (2009). *Manual de comunicación oral*. México DF: Addison Wesley Longman.
- Martín-Barbero, J. (2010). Comunicación y cultura mundo: nuevas dinámicas globales de lo cultural. *Signo y Pensamiento*, 29(57), 20-34.
- Martín-Barbero, J. (2010). De la comunicación a la cultura. Perder el "objeto" para ganar el proceso. *Signo y Pensamiento*, 30, 76-84.
- Martínez, M. (1989). *Comportamiento Humano: nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- Mattelart, A. & Mattelart, M. (1997). *Historia de las teorías de la comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Maturana, H. & Varela, F. (1994). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- Medina, M., Melo, G. & Palacios, M. (2013). La importancia del aprendizaje del idioma inglés a temprana edad. *Revista científica Yachana*, 2(2), 191-195.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje*. Bogotá DC: MEN.
- Molina, A. (2015). El uso de juegos para la enseñanza de inglés en educación primaria. *Tesis de grado*. Universidad de Jaén, Andalucía, España.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes para la traducción en español.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés*. Bogotá DC: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés*. Bogotá DC: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Inglés Grados 6° a 11*. Bogotá DC: MEN.
- Morin, E. (1994). Sur l'interdisciplinarité. *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires*, (2).
- Muñoz, A. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad Eafit*, 46(159), 71-85.
- Naciones Unidas (2015). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible -ODS-. En línea. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
[Consulta: 23/03/2019]
- Pasquali, A. (1972). *Comunicación y cultura de masas*. Caracas: Monte Ávila Editores.

- Pérez, K. & Hernández, J. (2014). Aprendizaje y comprensión. Una mirada desde las humanidades. *Humanidades Médicas*, 14(3), 699-709.
- Pilonieta, G. (2010). *Modificabilidad estructural cognitiva y educación*. Bogotá DC: Magisterio.
- Quintanilla, A. & Ferreira, A. (2010). Habilidades comunicativas en L2 mediatizadas por la tecnología en el contexto de los enfoques por tareas y cooperativo. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 213-231.
- Reyzábal, M. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 63-77.
- Serrano, P. (2013). *La comunicación jibarizada. Cómo la tecnología ha cambiado nuestras mentes*. Barcelona: Ediciones Península.
- Solé, I. (1994). Aprender a usar la lengua. Implicaciones para la enseñanza. *Aula de Innovación Educativa*, 26, 5-10.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2004). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Sulca, C. (2019). Taller de títeres y el aprendizaje del idioma inglés en los niños del aula de 4 años de la institución educativa inicial Mentas Brillantes, distrito Andrés Avelino Cáceres, Ayacucho – 2018. Tesis de grado. Licenciatura en Educación Inicial. Universidad católica Los Ángeles Chimbote, Facultad de Educación y Humanidades. Ayacucho, Perú.
- Thompson, J. (1998). *Los media y la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

- Unceta, A. (2008). Cambios sociales y educación. Notas para el debate. *Revista de Educación*, (347), 419-432.
- Valderrama, C. (2000). Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías. Bogotá DC: Siglo del Hombre Editores.
- Venet, M. y Correa, E. (2014). El concepto de zona de desarrollo próximo: un instrumento psicológico para mejorar su propia práctica pedagógica. *Pensando Psicología*, 10(17), 7-15.
- Vygotsky, L. (1978). *Interaction between Learning and development*. En: Gauvain & Cole (Edits.). *Readings on the Development of Children* (pp. 34-40). New York: Scientific American Books.

ANEXOS

Anexo A
PRUEBA DIAGNÓSTICA INICIAL Y POS-INTERVENCIÓN PARA LA
VALORACIÓN DEL HABLA EN INGLÉS

Título de la investigación: ESTRATEGIA DIDÁCTICA BASADA EN EL USO DE TÍTERES PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DEL HABLA EN EL ÁREA DE INGLÉS EN ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO DEL COLEGIO MILITAR FRANCISCO DE PAULA SANTANDER (CÚCUTA, COLOMBIA)

Investigador: Jenny Lorena Mendivelso Botello

Objetivo general: Desarrollar la habilidad del habla en el área de inglés en estudiantes del grado sexto del Colegio Militar Francisco de Paula Santander a partir de una estrategia didáctica basada en el uso de títeres.

IDENTIFICACIÓN

Nombre del estudiante: _____
 Edad del estudiante: _____
 Hora de inicio: _____
 Hora de terminación: _____

ENTREVISTA:

Question #1: <i>Hi, how are you today?</i>	¿Entiende? Sí __ No __ En algo __	# Repet. __
1.2. Uso de prácticas convencionales	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
2.1. Manejo del código	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	

2.2. Contenido del mensaje	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
Question #2: <i>Tell me, how is your family?</i>	¿Entiende? Sí ___ No ___ En algo ___	# Repet. ___
1.2. Uso de prácticas convencionales	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
2.1. Manejo del código	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
2.2. Contenido del mensaje	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
Question #3: <i>Can you tell me three aspects about you?</i>	¿Entiende? Sí ___ No ___ En algo ___	# Repet. ___
1.1. Expresión de ideas	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
2.1. Manejo del código	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
2.2. Contenido del mensaje	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
2.3. Contextualización del mensaje	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
Question #4: <i>What do you like to do in your free time?</i>	¿Entiende? Sí ___ No ___ En algo ___	# Repet. ___
1.1. Expresión de ideas	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
2.1. Manejo del código	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
2.2. Contenido del mensaje	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
2.3. Contextualización del mensaje	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
Question #5: <i>Why don't you like to</i>	¿Entiende?	# Repet. ___

_____?	Sí ___ No ___ En algo ___	
1.1. Expresión de ideas	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
1.3. Negociación en medio de desacuerdos	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
2.1. Manejo del código	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
2.2. Contenido del mensaje	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
2.3. Contextualización del mensaje	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
Question #6: If someone likes to fight another person, what do you do?	¿Entiende? Sí ___ No ___ En algo ___	# Repet. ___
1.1. Expresión de ideas	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
1.3. Negociación en medio de desacuerdos	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
1.4. Resolución de conflictos	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
2.1. Manejo del código	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
2.2. Contenido del mensaje	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
2.3. Contextualización del mensaje	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
Question #7: Tell me, do you have problems at home or at school?	¿Entiende? Sí ___ No ___ En algo ___	# Repet. ___
1.1. Expresión de ideas	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
1.3. Negociación en medio de desacuerdos	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	

	Nivel avanzado	
1.4. Resolución de conflictos	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
2.1. Manejo del código	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
2.2. Contenido del mensaje	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
2.3. Contextualización del mensaje	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
Question #8: Ok, Thanks so much for your answers. That's all for today!	¿Entiende? Sí ___ No ___ En algo ___	# Repet. ___
1.2. Uso de prácticas convencionales	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
2.1. Manejo del código	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	
2.2. Contenido del mensaje	Nivel principiante	
	Nivel intermedio	
	Nivel avanzado	

OBSERVACIONES

--

Entrevistador: _____

Lugar y fecha: _____

Anexo B

Solicitud de permiso para el desarrollo de la investigación

UNIDAD DE ANÁLISIS	CODIFICACIÓN ABIERTA	CODIFICACIÓN AXIAL	CATEGORIZACIÓN SELECTIVA
Al llegar al salón de clase, algunos estudiantes me saludaron en español y el resto lo hizo en la lengua extranjera.	Uso de doble lengua para comunicar	Prácticas comunicativas	Comunicación verbal oral
Se saludó a los estudiantes en inglés, y posterior a ello se les explicó cuál era el objetivo del proyecto que se iba a desarrollar en ese lugar, muy pocos entendieron las indicaciones, otros pedían que les explicara en español y otros solo daban la traducción de las palabras que entendían.	Definición de objetivos claros	Direccionamiento del proceso formativo	Enseñanza de la lengua
muy pocos entendieron las indicaciones, otros pedían que les explicara en español y otros solo daban la traducción de las palabras que entendían.	Escaso dominio de vocabulario	Limitaciones	Comunicación verbal oral
muy pocos entendieron las indicaciones, otros pedían que les explicara en español y otros solo daban la traducción de las palabras que entendían.	Escaso dominio de oraciones	Limitaciones	Comunicación verbal oral
muy pocos entendieron las indicaciones, otros pedían que les explicara en español y otros solo daban la traducción de las palabras que entendían.	Escasa contextualización	Limitaciones	Comunicación verbal oral
muy pocos entendieron las indicaciones, otros pedían que les explicara en español y otros solo daban la traducción de las palabras que entendían.	Uso de la lengua a un nivel técnico	Limitaciones	Comunicación verbal oral
muy pocos entendieron las indicaciones, otros pedían que les explicara en español y otros solo daban la traducción de las palabras que entendían.	Uso de doble lengua para comunicar	Prácticas comunicativas	Comunicación verbal oral
Por tal motivo, se les explicó en español de manera general cómo se iba a trabajar (en su mayoría, estaban imaginándose la parte teatral	Combinación del inglés y el español	Limitaciones	Enseñanza de la lengua

Por tal motivo, se les explicó en español de manera general cómo se iba a trabajar (en su mayoría, estaban imaginándose la parte teatral	Curiosidad	Manifestaciones	Actitud de los estudiantes
mientras que otros decían: yo no hablo bien en español, mucho menos en inglés).	Escaso sentimiento de competencia	Manifestaciones	Actitud de los estudiantes
se les pidió que nombraran todos los saludos y despedidas que ellos conocían y, de hecho, el vocabulario que emplearon fue el básico y el más utilizado constantemente.	Escaso dominio de vocabulario	Limitaciones	Comunicación verbal oral
se les pidió que nombraran todos los saludos y despedidas que ellos conocían y, de hecho, el vocabulario que emplearon fue el básico y el más utilizado constantemente.	Escaso dominio de oraciones	Limitaciones	Comunicación verbal oral
Sin embargo, se les dijo que existía otras cuantas expresiones que son utilizadas en los países de habla inglesa.	Explicaciones en contexto	Direccionamiento del proceso formativo	Enseñanza de la lengua
Se procedió a pasarles un video tutorial en inglés donde se dan cuenta que existe más vocabulario que ellos no sabían y de tal manera pueden saludar a otra persona de manera diferente a la de sus pre saberes.	Incorporación de TICs	Direccionamiento del proceso formativo	Enseñanza de la lengua
Se procedió a pasarles un video tutorial en inglés donde se dan cuenta que existe más vocabulario que ellos no sabían y de tal manera pueden saludar a otra persona de manera diferente a la de sus pre saberes.	Descubrimiento de la diversidad comunicativa	Manifestaciones	Actitud de los estudiantes
Se procedió a pasarles un video tutorial en inglés donde se dan cuenta que existe más vocabulario que ellos no sabían y de tal manera pueden saludar a otra persona de manera diferente a la de sus pre saberes.	Conexión de nuevos saberes a ideas previas	Aprendizaje	Comunicación verbal oral

Después de haber realizado ejercicios de pronunciación, en parejas se practicaron los saludos y despedidas. La gran mayoría realizó correctamente los ejercicios de pronunciación mientras que otros se confundían o realizaban fonemas incorrectos.	Ejercicios de pronunciación	Etapas	Enseñanza de la lengua
en parejas se practicaron los saludos y despedidas La gran mayoría realizó correctamente los ejercicios de pronunciación mientras que otros se confundían o realizaban fonemas incorrectos.	Práctica en equipos o grupos Aprehensión de los formalidades lingüísticas	Etapas Aprendizaje	Enseñanza de la lengua Comunicación verbal oral
La gran mayoría realizó correctamente los ejercicios de pronunciación mientras que otros se confundían o realizaban fonemas incorrectos.	Dificultades para aprehender las formalidades lingüísticas	Limitaciones	Comunicación verbal oral
Al llegar al momento de la presentación se les dieron las pautas para realizar una buena presentación en inglés sin necesidad de leer o tener apuntes a la mano.	Abordaje libre del código lingüístico	Etapas	Enseñanza de la lengua
Al llegar al momento de la presentación se les dieron las pautas para realizar una buena presentación en inglés sin necesidad de leer o tener apuntes a la mano.	Dificultades para la abstracción de saberes	Limitaciones	Comunicación verbal oral
Por medio de la dinámica de TINGO, TINGO TANGO; cada uno de ellos saludó a sus compañeros y se presentaba en inglés dando a conocer su información básica.	Actividades lúdicas	Direccionamiento del proceso formativo	Enseñanza de la lengua
Por medio de la dinámica de TINGO, TINGO TANGO; cada uno de ellos saludó a sus compañeros y se presentaba en inglés dando a conocer su información básica.	Mejor desempeño a través del juego (avance)	Aprendizaje	Comunicación verbal oral
Por medio de la dinámica de TINGO, TINGO TANGO; cada uno de ellos saludó a sus compañeros y se presentaba en inglés dando a conocer su información básica.	Mejor disposición a la participación a partir del juego	Manifestaciones	Actitud de los estudiantes

En primera instancia se dio el ejemplo verbal, algunos entendieron la dinámica y a otros se les dificultaba retener la información que iban a expresar en la lengua extranjera.	Ejemplo verbal e imitación	Limitaciones	Comunicación verbal oral
En primera instancia se dio el ejemplo verbal, algunos entendieron la dinámica y a otros se les dificultaba retener la información que iban a expresar en la lengua extranjera.	Descubrimiento de los objetivos de aprendizaje (avance)	Direccionamiento del proceso formativo	Enseñanza de la lengua
En primera instancia se dio el ejemplo verbal, algunos entendieron la dinámica y a otros se les dificultaba retener la información que iban a expresar en la lengua extranjera.	Centrarse y mediar en las dificultades (avance)	Direccionamiento del proceso formativo	Enseñanza de la lengua
Después de haber practicado varias veces, empezaron a participar los voluntarios y luego se iban mencionando al azar hasta que todos realizaron el ejercicio oral.	Mejor desempeño a través del juego (avance)	Aprendizaje	Comunicación verbal oral
Luego, se seleccionaron solo 5 estudiantes los cuales hicieron un ejercicio con un grado más de complejidad.	Exclusión a través de elección	Limitaciones	Enseñanza de la lengua
Luego, se seleccionaron solo 5 estudiantes los cuales hicieron un ejercicio con un grado más de complejidad.	Inclusión con oportunidad de participación para todos (avance)	Direccionamiento del proceso formativo	Enseñanza de la lengua
Luego, se seleccionaron solo 5 estudiantes los cuales hicieron un ejercicio con un grado más de complejidad.	Aumento del nivel de complejidad y abstracción (avance)	Direccionamiento del proceso formativo	Enseñanza de la lengua
Luego, se seleccionaron solo 5 estudiantes los cuales hicieron un ejercicio con un grado más de complejidad.	La dificultad en la tarea (avance)	Aprendizaje	Comunicación verbal oral
1. Saludaron en inglés haciendo uso de expresiones nuevas (vistas en el video tutorial).	Uso de expresiones nuevas	Etapas	Enseñanza de la lengua

<p>2. Se presentaron ellos mismos donde expresaban sólo 5 aspectos de las siguientes opciones: nombre, apodo o como lo nombren con cariño las personas más cercanas, edad, nacionalidad, estado civil, profesión, estado de ánimo, número telefónico, características físicas e intelectuales.</p>	Práctica en equipos o grupos	Etapas	Enseñanza de la lengua
<p>los estudiantes trajeron los materiales solicitados excepto tres estudiantes que olvidaron su compromiso, pero sus demás compañeros les compartieron tela y realizaron con éxito su títere.</p>	Manejo de materiales didácticos (avance)	Direccionamiento del proceso formativo	Enseñanza de la lengua
<p>excepto tres estudiantes que olvidaron su compromiso, pero sus demás compañeros les compartieron tela y realizaron con éxito su títere.</p>	Motivación permanente (avance)	Direccionamiento del proceso formativo	Enseñanza de la lengua
<p>excepto tres estudiantes que olvidaron su compromiso, pero sus demás compañeros les compartieron tela y realizaron con éxito su títere.</p>	Compartir y actitud solidaria (avance)	Transversalidad	Enseñanza de la lengua
<p>Para esta clase, se empezó anotando en el tablero el vocabulario básico que se había dejado como compromiso.</p>	Consideración de ideas previas (avance)	Direccionamiento del proceso formativo	Enseñanza de la lengua
<p>Luego, se realizaron los respectivos ejercicios orales y finalmente se evaluó dicho vocabulario mostrando cada material y ellos debían nombrar la palabra en inglés.</p>	Evaluación de vocabulario	Etapas	Enseñanza de la lengua
<p>Luego, se realizaron los respectivos ejercicios orales y finalmente se evaluó dicho vocabulario mostrando cada material y ellos debían nombrar la palabra en inglés.</p>	Uso de imágenes	Direccionamiento del proceso formativo	Enseñanza de la lengua
<p>Luego, se realizaron los respectivos ejercicios orales y finalmente se evaluó dicho vocabulario mostrando cada material y ellos debían nombrar la palabra en inglés.</p>	Ejercicios de pronunciación	Etapas	Enseñanza de la lengua
<p>Este ejercicio se hizo en competencia formando tres grupos, los cuales discutían entre sí cada vez que alguno de su equipo se equivocaba</p>	Competencias grupales	Direccionamiento del proceso formativo	Enseñanza de la lengua

ya que era un punto menos para ellos.

los cuales discutían entre sí cada vez que alguno de su equipo se equivocaba ya que era un punto menos para ellos.	Dificultades para negociar	Limitaciones	Comunicación verbal oral
los cuales discutían entre sí cada vez que alguno de su equipo se equivocaba ya que era un punto menos para ellos.	Dificultades para resolver conflictos	Limitaciones	Comunicación verbal oral
Posterior a esto, se dan algunas indicaciones por comandos para lograr la elaboración del títere y se mostraba la acción para que ellos la ejecutaran. Esta acción se repetía tanto de forma oral como manual.	Instrucciones en procedimientos	Limitaciones	Enseñanza de la lengua
Posterior a esto, se dan algunas indicaciones por comandos para lograr la elaboración del títere y se mostraba la acción para que ellos la ejecutaran. Esta acción se repetía tanto de forma oral como manual.	Descubrimientos de procedimientos (avance)	Direccionamiento del proceso formativo	Enseñanza de la lengua
Posterior a esto, se dan algunas indicaciones por comandos para lograr la elaboración del títere y se mostraba la acción para que ellos la ejecutaran. Esta acción se repetía tanto de forma oral como manual.	Definición de estrategias (avance)	Aprendizaje	Comunicación verbal oral
Posterior a esto, se dan algunas indicaciones por comandos para lograr la elaboración del títere y se mostraba la acción para que ellos la ejecutaran. Esta acción se repetía tanto de forma oral como manual.	Uso cada vez más del inglés en las instrucciones (avance)	Direccionamiento del proceso formativo	Enseñanza de la lengua
Se evidenció que muchos de ellos no tenían motricidad fina, y se les dificultaba cocer la tela, agarrar dobladillo, pegar los ojos, etc. Entre ellos mencionaban que para la próxima clase traían un títere comprado y se les aclaró que debía ser hecho por ellos mas no por sus padres y mucho menos comprado.	La dificultad en la tarea (avance)	Aprendizaje	Comunicación verbal oral

Se evidenció que muchos de ellos no tenían motricidad fina, y se les dificultaba cocer la tela, agarrar dobladillo, pegar los ojos, etc. Entre ellos mencionaban que para la próxima clase traían un títere comprado y se les aclaró que debía ser hecho por ellos mas no por sus padres y mucho menos comprado.	Aumento del nivel de complejidad y abstracción (avance)	Direccionamiento del proceso formativo	Enseñanza de la lengua
Se evidenció que muchos de ellos no tenían motricidad fina, y se les dificultaba cocer la tela, agarrar dobladillo, pegar los ojos, etc. Entre ellos mencionaban que para la próxima clase traían un títere comprado y se les aclaró que debía ser hecho por ellos mas no por sus padres y mucho menos comprado.	El ser humano como un sistema complejo (avance)	Perspectivas	Enseñanza de la lengua
Entre ellos mencionaban que para la próxima clase traían un títere comprado y se les aclaró que debía ser hecho por ellos mas no por sus padres y mucho menos comprado.	Escaso sentimiento de competencia	Manifestaciones	Actitud de los estudiantes
En esta sección se demoraron más del tiempo estipulado, muy pocos estudiantes terminaron la elaboración del mismo.	Tareas sujetas a cumplimientos y no tiempos (avance)	Direccionamiento del proceso formativo	Enseñanza de la lengua
En esta sección se demoraron más del tiempo estipulado, muy pocos estudiantes terminaron la elaboración del mismo.	Cumplir la tarea como reto (avance)	Aprendizaje	Comunicación verbal oral
Para aquellos que alcanzaron a terminarlo, se les pedía que se acercaran al docente y les explicara cuales fueron los pasos que hicieron.	Revisión de procedimientos para desarrollo de habilidades metacognitivas (avance)	Direccionamiento del proceso formativo	Enseñanza de la lengua
Cada uno de ellos utilizaron comandos del paso a paso y se les iba corrigiendo la pronunciación.	Uso de las experiencias y actividades realizadas (avance)	Aprendizaje	Comunicación verbal oral
Al finalizar la clase se hicieron en mesa redonda y mostraban lo que llevaban hecho.	Aprendizaje colaborativo (avance)	Aprendizaje	Comunicación verbal oral
Algunos expresaban que sí se parecía al personaje mientras que otros habían quedado como mutantes.	Sentimiento de satisfacción (avance)	Manifestaciones	Actitud de los estudiantes
Durante esta corta exhibición, entre ellos mismos se realizaron sugerencias de los vestuarios.	Aprendizaje colaborativo (avance)	Aprendizaje	Comunicación verbal oral

Al cerrar la sesión, algunos estaban contentos porque se aprendieron comandos, mientras que otros decían las palabras nuevas que aprendieron durante la actividad. Cada quien recoge sus materiales de trabajo y guarda en sus respectivos bolsos.	Sentimiento de satisfacción (avance)	Manifestaciones	Actitud de los estudiantes
mientras que otros decían las palabras nuevas que aprendieron durante la actividad.	Estrategias de auto-refuerzo (avance)	Aprendizaje	Comunicación verbal oral
mientras que otros decían las palabras nuevas que aprendieron durante la actividad.	Repetición de términos nuevos	Prácticas comunicativas	Comunicación verbal oral
Para este tercer encuentro, los estudiantes debían llevar como compromiso el nombre de un deportista colombiano y un pequeño escrito donde mencionara la información básica de él.	Trabajo complementario en casa	Etapas	Enseñanza de la lengua
Para este tercer encuentro, los estudiantes debían llevar como compromiso el nombre de un deportista colombiano y un pequeño escrito donde mencionara la información básica de él.	Consultas en casa	Direccionamiento del proceso formativo	Enseñanza de la lengua
Pocos estudiantes entendieron el ejercicio, lo cual realizaron oraciones sencillas haciendo uso del presente simple con el verbo to-be, mientras que otros bajaron de directamente en inglés la biografía completa y la imprimieron y el resto de estudiantes redactaron la biografía o datos del personaje y la pasaron por el traductor.	Uso de diferentes estrategias para cumplir los objetivos	Aprendizaje	Comunicación verbal oral
mientras que otros bajaron de directamente en inglés la biografía completa y la imprimieron y el resto de estudiantes redactaron la biografía o datos del personaje y la pasaron por el traductor.	Las TIC que limitan el ejercicio cognoscitivo	Limitaciones	Comunicación verbal oral

Debido a lo anterior, se les aclaró que el objetivo era que ellos mismos construyeran las oraciones, pero la característica en común era que sólo debían utilizar el verbo to be expresando su respectiva información personal.	Escasa orientación y mediación de los propósitos de aprendizaje	Limitaciones	Enseñanza de la lengua
Rápidamente se hizo el sondeo de quienes tenían la información correctamente y quienes debían cambiarla.	Valoración por encima	Limitaciones	Enseñanza de la lengua
Luego, en el tablero se expuso un ejemplo sencillo donde cada uno de ellos iba corrigiendo según los parámetros dados y se les explicó que la idea no era llegar con párrafos con contenido totalmente desconocido sino al contrario, contenido sencillo donde tuvieran la capacidad de exponer sin necesidad de leer y que a su vez supieran de qué estaban hablando.	Ejemplo e imitación	Limitaciones	Enseñanza de la lengua
contenido sencillo donde tuvieran la capacidad de exponer sin necesidad de leer y que a su vez supieran de qué estaban hablando.	Exploración, autonomía y descubrimiento (avance)	Direccionamiento del proceso formativo	Enseñanza de la lengua
se les explicó que la idea no era llegar con párrafos con contenido totalmente desconocido sino al contrario, contenido sencillo	No importa la cantidad sino la calidad de la construcción	Direccionamiento del proceso formativo	Enseñanza de la lengua
contenido sencillo donde tuvieran la capacidad de exponer sin necesidad de leer y que a su vez supieran de qué estaban hablando.	Uso del código lingüístico para la descripción de situaciones, personas y hechos (avance)	Prácticas comunicativas	Comunicación verbal oral
Se ejecutó una actividad antes de comenzar con las correcciones donde rápidamente se formaron tres grandes grupos y cada uno de ellos les dieron un nombre a sus grupos.	Trabajo colaborativo	Aprendizaje	Comunicación verbal oral
Se ejecutó una actividad antes de comenzar con las correcciones donde rápidamente se formaron tres grandes grupos y cada uno de ellos les dieron un nombre a sus grupos.	Compartir propósitos colectivos	Transversalidad	Enseñanza de la lengua

Posteriormente, se procedió a dar características generales donde ellos iban anotando palabras claves en sus cuadernos y cuando tenían las suficientes pistas, daban posibles nombres de deportistas colombianos, si el personaje nombrado era el correcto, se les daba un punto y así sucesivamente hasta que adivinaran los 6 deportistas seleccionados.	Actividades lúdicas	Direccionamiento del proceso formativo	Enseñanza de la lengua
Posteriormente, se procedió a dar características generales donde ellos iban anotando palabras claves en sus cuadernos y cuando tenían las suficientes pistas, daban posibles nombres de deportistas colombianos, si el personaje nombrado era el correcto, se les daba un punto y así sucesivamente hasta que adivinaran los 6 deportistas seleccionados.	Mejor desempeño a través del juego (avance)	Aprendizaje	Comunicación verbal oral
Posteriormente, se procedió a dar características generales donde ellos iban anotando palabras claves en sus cuadernos y cuando tenían las suficientes pistas, daban posibles nombres de deportistas colombianos, si el personaje nombrado era el correcto, se les daba un punto y así sucesivamente hasta que adivinaran los 6 deportistas seleccionados.	Motivación permanente (avance)	Direccionamiento del proceso formativo	Enseñanza de la lengua
Posteriormente, se procedió a dar características generales donde ellos iban anotando palabras claves en sus cuadernos y cuando tenían las suficientes pistas, daban posibles nombres de deportistas colombianos, si el personaje nombrado era el correcto, se les daba un punto y así sucesivamente hasta que adivinaran los 6 deportistas seleccionados.	Competencias grupales	Direccionamiento del proceso formativo	Enseñanza de la lengua

<p>Posteriormente, se procedió a dar características generales donde ellos iban anotando palabras claves en sus cuadernos y cuando tenían las suficientes pistas, daban posibles nombres de deportistas colombianos, si el personaje nombrado era el correcto, se les daba un punto y así sucesivamente hasta que adivinaran los 6 deportistas seleccionados.</p>	Sentimiento de satisfacción (avance)	Manifestaciones	Actitud de los estudiantes
<p>Posteriormente, se procedió a dar características generales donde ellos iban anotando palabras claves en sus cuadernos y cuando tenían las suficientes pistas, daban posibles nombres de deportistas colombianos, si el personaje nombrado era el correcto, se les daba un punto y así sucesivamente hasta que adivinaran los 6 deportistas seleccionados.</p>	Tareas contextualizadas y de interés socio-cultural (avance)	Direccionamiento del proceso formativo	Enseñanza de la lengua
<p>Después de haber realizado esta dinámica, los estudiantes entendieron mejor el tipo de ejercicio que se les había solicitado. Mientras que los que habían realizado bien la actividad, practicaban la pronunciación de las oraciones conmigo; los demás, ejecutaban sus debidas correcciones e iban pasando para que les corrigieran.</p>	Contextualización facilita el aprendizaje mejora los resultados (avance) Interés por el aprendizaje (avance)	Perspectivas Manifestaciones	Enseñanza de la lengua Actitud de los estudiantes
<p>Mientras que los que habían realizado bien la actividad, practicaban la pronunciación de las oraciones conmigo; los demás, ejecutaban sus debidas correcciones e iban pasando para que les corrigieran.</p>	Estrategias de auto-refuerzo (avance)	Aprendizaje	Comunicación verbal oral
<p>Mientras que los que habían realizado bien la actividad, practicaban la pronunciación de las oraciones conmigo; los demás, ejecutaban sus debidas correcciones e iban pasando para que les</p>	Aprendizaje colaborativo (avance)	Aprendizaje	Comunicación verbal oral

corrigieran.

<p>A cada uno de los estudiantes se les pidió pasar a limpio las correcciones hechas en clase y practicar la pronunciación en casa con ayuda de diccionarios online.</p>	<p>Perfeccionamiento de los resultados</p>	<p>Direccionamiento del proceso formativo</p>	<p>Enseñanza de la lengua</p>
<p>se hicieron en parejas para practicar la pronunciación, entre ellos mismos se corregían y algunos persistían en sus errores de pronunciación. Les costó mantener el orden de ideas al momento de hablar sobre sus personajes.</p>	<p>Estrategias de auto-refuerzo grupal o colectivo (avance)</p>	<p>Aprendizaje</p>	<p>Comunicación verbal oral</p>
<p>se hicieron en parejas para practicar la pronunciación, entre ellos mismos se corregían y algunos persistían en sus errores de pronunciación. Les costó mantener el orden de ideas al momento de hablar sobre sus personajes.</p>	<p>Auto-reconocimiento de errores lingüísticos - metacognición (avance)</p>	<p>Prácticas comunicativas</p>	<p>Comunicación verbal oral</p>
<p>Les costó mantener el orden de ideas al momento de hablar sobre sus personajes.</p>	<p>Escaso orden en la transacción comunicativa</p>	<p>Limitaciones</p>	<p>Comunicación verbal oral</p>
<p>Les costó mantener el orden de ideas al momento de hablar sobre sus personajes.</p>	<p>Establecimiento de reglas para el acto comunicativo (avance)</p>	<p>Prácticas comunicativas</p>	<p>Comunicación verbal oral</p>
<p>El ejercicio del día de hoy se hizo en tercera persona, mientras que el ejercicio de la próxima sesión se tendrá que hacer en primera persona como si cada estudiante fuese el deportista colombiano destacado por sus talentos.</p>	<p>Reconocimiento del rol en el acto comunicativo (avance)</p>	<p>Prácticas comunicativas</p>	<p>Comunicación verbal oral</p>
<p>El ejercicio del día de hoy se hizo en tercera persona, mientras que el ejercicio de la próxima sesión se tendrá que hacer en primera persona como si cada estudiante fuese el deportista colombiano destacado por sus talentos.</p>	<p>Diseño de experiencias con diversidad de roles y situaciones (avance)</p>	<p>Direccionamiento del proceso formativo</p>	<p>Enseñanza de la lengua</p>

Hoy, al iniciar la clase todos estaban a la expectativa, ya que querían ver los títeres de sus compañeros, y sus respectivas presentaciones orales. Hoy sin duda alguna fue el desafío para muchos de ellos.	Aumento del nivel de complejidad y abstracción (avance)	Direccionamiento del proceso formativo	Enseñanza de la lengua
Hoy, al iniciar la clase todos estaban a la expectativa, ya que querían ver los títeres de sus compañeros	La expectativa como elemento integral del direccionamiento formativo (avance)	Direccionamiento del proceso formativo	Enseñanza de la lengua
, y sus respectivas presentaciones orales. Hoy sin duda alguna fue el desafío para muchos de ellos.	El desafío como elemento integral de la tarea	Aprendizaje	Comunicación verbal oral
La deportista escogida fue KATHERIN IBARGÜEN y posteriormente iniciaron dos voluntarios. La pareja de voluntarios se les olvidó saludar y despedirse. En general hicieron muy bien los ejercicios, incluso trataron de cambiar la voz e imitar a NAIRO QUINTA y a RIGOBERTO URÁN.	Asumir el rol en verdad (avance)	Prácticas comunicativas	Comunicación verbal oral
Muchos de ellos estuvieron nerviosos a la hora de la presentación, en su gran mayoría les temblaba la voz, unos persistían en sus falencias de pronunciación, y a otros se les olvidaba la frase que iban a decir.	Ayudar en el manejo de nervios y control de emociones (avance)	Direccionamiento del proceso formativo	Enseñanza de la lengua
Muchos de ellos estuvieron nerviosos a la hora de la presentación, en su gran mayoría les temblaba la voz, unos persistían en sus falencias de pronunciación, y a otros se les olvidaba la frase que iban a decir.	Control emocional (avance)	Aprendizaje	Comunicación verbal oral
La deportista escogida fue KATHERIN IBARGÜEN y posteriormente iniciaron dos voluntarios. La pareja de voluntarios se les olvidó saludar y despedirse. En general hicieron muy bien los ejercicios, incluso trataron de cambiar la voz e imitar a NAIRO QUINTA y a RIGOBERTO URÁN.	El esfuerzo y la dedicación profesional (avance)	Transversalidad	Enseñanza de la lengua
Cada vez que ellos se equivocaban, se les iba corrigiendo y los demás	Coevaluación (avance)	Aprendizaje	Comunicación verbal oral

tenían en cuenta algunas sugerencias para sus presentaciones.

Cada vez que ellos se equivocaban, se les iba corrigiendo y los demás tenían en cuenta algunas sugerencias para sus presentaciones.

Cada vez que ellos se equivocaban, se les iba corrigiendo y los demás tenían en cuenta algunas sugerencias para sus presentaciones.

Cada vez que ellos se equivocaban, se les iba corrigiendo y los demás tenían en cuenta algunas sugerencias para sus presentaciones.

Coevaluación
(avance)

El respeto y la
opinión constructiva

Corregir expresiones
(avance)

Direccionamiento
del proceso
formativo

Transversalidad

Prácticas
comunicativas

Enseñanza de la
lengua

Enseñanza de la
lengua

Comunicación
verbal oral