

Estrategias para desarrollar la expresión oral a través de los ambientes de aprendizaje, de los
estudiantes de octavo grado del colegio Calasanz de Cúcuta

Edgar Fabián Cáceres Velásquez

Universidad de Pamplona

Facultad de Artes y Humanidades

Maestría en Comunicación Multilingüe y Gestión del Conocimiento

2018

Estrategias para desarrollar la expresión oral a través de los ambientes de aprendizaje, de los
estudiantes de octavo grado del colegio Calasanz de Cúcuta

Edgar Fabián Cáceres Velásquez

Trabajo de grado como requisito para optar por el título de Maestría en Comunicación
Multilingüe y Gestión del Conocimiento

Director:

William Ricardo Zambrano

Doctor en la Sociedad de la Información y del Conocimiento

Universidad Pontificia de Salamanca-España

Universidad de Pamplona

Facultad de Artes y Humanidades

Maestría en Comunicación Multilingüe y Gestión del Conocimiento

2018

Dedicatoria

Quiero dedicar este proyecto a Dios y la Santísima Virgen por permitirme obtener este logro, a mi madre, esposa, hijo, hermanos y demás familiares quienes me acompañaron con sus oraciones y buenos pensamientos. De igual manera, a mi padre que está en el cielo y desde allí me acompañó en cada paso que daba hacia este logro.

Agradecimientos

Quiero agradecer a DIOS y a la Santísima Virgen por acompañarme durante todo mi estudio.

A mi madre, que me acompañó con sus oraciones y consejos de superación, a mi padre que desde el cielo me guio en cada paso que daba, por sus buenos consejos que aún recuerdo, a mi esposa por su buenos deseos y consejos, a mis hermanos por su apoyo económico y espiritual.

De manera especial al Doctor William Zambrano Ayala por sus grandes aportes al conocimiento y la ciencia, sus aportes fueron muy valiosos a mi proyecto.

A los demás maestros que hicieron posible esta Maestría, al Magister Carlos Jaimes, a la Magister Mayeini García y a todos que de alguna manera aportaron sus conocimientos al desarrollo de los proyectos.

Estrategias para desarrollar la expresión oral a través de los ambientes de aprendizaje, de los estudiantes de octavo grado del colegio Calasanz de Cúcuta

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal implementar estrategias para desarrollar la expresión oral en inglés como lengua extranjera de los estudiantes de octavo grado del Colegio Calasanz Cúcuta a través de la mediación pedagógica de ambientes de aprendizaje. El diseño metodológico planteado para el estudio responde a las características del enfoque mixto, empleando para su desarrollo dos momentos, el primero denominado hermenéutico-comprensivo, el segundo descriptivo-explicativo. Las técnicas e instrumentos de recolección empleados fueron la prueba diagnóstica, encuesta y observación. Entre los resultados obtenidos se destaca que el diseño de la estrategia favoreció la creación de nuevos espacios y mediaciones pedagógicas donde los estudiantes ganaron confianza para incrementar su práctica de la expresión oral en inglés.

Palabras Clave: inglés, expresión oral, ambientes de aprendizaje, mediaciones pedagógicas.

Abstract

The main objective of the present investigation was to implement strategies to develop the oral expression in English as a foreign language of the eighth grade students of the Calasanz Cúcuta School through the pedagogical mediation of learning environments. The methodological design proposed for the study responds to the characteristics of the mixed approach, using for its development two moments, the first called hermeneutic-comprehensive, the second descriptive-explanatory. The techniques and collection instruments used were the diagnostic test, survey and observation. Among the results obtained, it is highlighted that the design of the strategy favored the creation of new spaces and pedagogical mediations where students gained confidence to increase their practice of oral expression in English.

Keywords: English, oral expression, learning environments, pedagogical mediations.

Contenido

Dedicatoria	3
Agradecimientos.....	4
Resumen	5
Abstract.....	6
Lista de Tablas.....	11
Lista de Figuras	12
Lista de Anexos	13
Introducción.....	14
1. Planteamiento del problema	16
1.1 Formulación del Problema	18
1.2 Hipótesis de Investigación.....	19
1.3 Objetivos.....	19
1.3.1 Objetivo general	19
1.3.2 Objetivos específicos.....	19
1.4 Justificación.....	20
1.5 Alcances	23
1.6 Limitaciones	23
2. Marco Referencial	25
2.1 Estado del Arte	25

2.1.1 Antecedentes Internacionales.....	27
2.1.2 Antecedentes Nacionales.....	30
2.1.3 Antecedentes Regionales.....	32
2.2 Marco Teórico.....	34
2.2.1 Competencia comunicativa.....	34
2.2.2 Mediación pedagógica.....	40
2.3 Marco Conceptual.....	48
2.3.1 Ambiente de aprendizaje.....	49
2.3.2 Competencia comunicativa.....	49
2.3.3 Competencia discursiva.....	49
2.3.4 Competencia pragmática.....	49
2.3.5 Competencia ilocutiva.....	50
2.3.6 Comunidades de aprendizaje.....	50
2.3.7 Didáctica.....	50
2.3.8 Expresión oral.....	50
2.3.9 Estrategia pedagógica.....	51
2.3.11 Orientación del aprendizaje.....	51
2.3.12 Plataforma virtual de aprendizaje.....	51
2.3.13 Recursos didácticos.....	51
2.3.14 Retroalimentación.....	51

2.4 Marco Contextual	52
3. Metodología.....	54
3.1 Enfoque metodológico.....	54
3.2 Población y Muestra	56
3.3 Técnicas e Instrumentos	56
3.3.1 Prueba diagnóstica.....	57
3.3.2 Encuesta.....	57
3.3.3 Observación.....	58
3.4 Técnicas de análisis	59
4. Resultados Diagnóstico	62
4.1 Diagnóstico Nivel Expresión Oral.....	62
5. Estrategias Pedagógicas.....	67
5.1 Diseño y Aplicación Estrategias para el Fortalecimiento de la Expresión Oral.....	67
5.2 Diseño Mediaciones Pedagógicas	73
6. Resultados Estrategias	82
6.1 Análisis Resultados Conversación Prueba Evaluación Final	82
6.2 Resultados Encuesta	83
Conclusiones.....	93
Recomendaciones	96
Lista de referencias.....	97

Anexos..... 112

Lista de Tablas

Tabla 1. Categorías y subcategorías	60
Tabla 2. Avances y debilidades Speaking según escala FCE.....	63
Tabla 3. Debilidades identificadas	66
Tabla 4. Estrategias implementadas en la Institución	68
Tabla 5. Cronograma Estrategias Implementadas Institución.....	69
Tabla 6. Estrategias diseñadas por el investigador.....	76
Tabla 7. Cronograma de estrategias diseñadas por el investigador.....	78

Lista de Figuras

Figura 1. Aprendizaje del lenguaje según Chomsky (1985)	35
Figura 2. Modelo de Competencias adaptadas de Bachman (1990)	37
Figura 3. Pragmática global de la comunicación modificada de Reyzabal (2012)	45
Figura 4. Debilidades identificadas	67
Figura 5. Fases mediación pedagógica	74
Figura 6. Estrategias propuestas por el investigador	76
Figura 7. Primera pregunta encuesta	83
Figura 8. Segunda pregunta encuesta	84
Figura 9. Tercera pregunta encuesta	84
Figura 10. Cuarta pregunta encuesta	85
Figura 11. Quinta pregunta encuesta	86
Figura 12. Sexta pregunta encuesta	87
Figura 13. Séptima pregunta encuesta.....	88
Figura 14. Octava pregunta encuesta	88
Figura 15. Novena pregunta encuesta	89
Figura 16. Décima pregunta encuesta	90
Figura 17. Onceava pregunta encuesta	91

Lista de Anexos

Anexo 1. Prueba Diagnóstica	112
Anexo 2. Prueba Evaluación Final Estrategia	113
Anexo 3. Ficha de Observación.....	116
Anexo 4. Material Estrategia ‘Narración Digital de Historias’	117
Anexo 5. Evidencias Estrategia ‘Narración Digital de Historias’	119
Anexo 6. Evidencias Fichas de Observación Diligenciadas	121

Introducción

La investigación denominada “Estrategias para desarrollar la expresión oral de los estudiantes de octavo grado del Colegio Calasanz de Cúcuta a través de los ambientes de aprendizaje”, desarrolla como principales acciones: la realización de una prueba diagnóstica para conocer el nivel de los estudiantes participantes del estudio, involucra la aplicación de las diferentes estrategias de expresión oral en inglés establecidas por la Institución de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Además, propone el diseño de nuevas estrategias y mediaciones pedagógicas que incentiven la expresividad de los educandos en esta lengua extranjera y se evalúan sus resultados para definir cuáles son las más apropiadas para el cumplimiento del objetivo general trazado en el presente proyecto.

En la primera parte, se presentan las generalidades de la problemática identificada con relación a la baja participación de los estudiantes en lo que a ejercicios de competencia oral en inglés se refiere. También se exponen las ideas que justifican su realización, sus propósitos y las limitaciones presentes para avanzar en su desarrollo.

En el capítulo segundo, se encuentra el marco referencial en el que se efectúa un repaso del estado del arte en la materia y se citan algunas investigaciones con inquietudes temáticas o metodológicas similares. En el marco teórico se abordan aportes correspondientes a las categorías temáticas de competencia comunicativa, mediaciones pedagógicas y ambientes de aprendizaje. Hacia el final de ese apartado se exponen el marco conceptual y legal que fundamentan este proyecto.

En el capítulo tercero, se expone el diseño metodológico en el que se define un enfoque mixto que se desarrolla en dos momentos, el primero de tipo hermenéutico-comprensivo y el segundo es descriptivo-explicativo, gracias a la correspondencia entre ambos se logra profundizar en la problemática y estructurar una intervención pedagógica que responda las debilidades y falencias identificadas en el grupo objeto de intervención pedagógica.

En el capítulo cuarto, se consolida el diagnóstico sobre el nivel de expresión oral en los estudiantes de octavo grado del Colegio Calasanz en el que se sistematizan sus principales fortalezas y debilidades, tomadas como el insumo necesario para formular el diseño de las estrategias propuestas.

Por su parte en el capítulo quinto, se identifican las estrategias aplicadas por la Institución de acuerdo a las planteadas en el MCER, se define su pertinencia según las dificultades evidenciadas en la expresión oral de los educandos. Asimismo, se expone el diseño de las estrategias ‘palabras e historias’ y ‘narración digital de historias’ con sus propósitos y actividades específicas.

Finalmente, en el capítulo sexto se presentan los resultados obtenidos con la aplicación de la prueba de evaluación final que incluye una encuesta donde cada estudiante tuvo la oportunidad de autoevaluarse y compartir los avances obtenidos a partir de su participación en el presente proyecto. En las páginas finales se enuncian las conclusiones y las recomendaciones.

1. Planteamiento del problema

Teniendo en cuenta que el Programa Nacional de Bilingüismo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia (2014-2018), se ha propuesto la meta de incrementar para 2018 el nivel básico A2 del 7% al 35% y el nivel Pre-Intermedio B1 del 2% al 8%. Además, los estándares de Marco Común Europeo de Referencia (MCER para el inglés), base de la enseñanza del inglés en Colombia desde el 2006, destacan que la enseñanza del idioma debe centrarse en el desarrollo de las competencias comunicativas. Por lo tanto, en pro de alcanzar tal objetivo, el MEN (2006) estableció tres estrategias esenciales en la obtención de dichas metas: los docentes, el diseño metodológico y el uso del material. Tres estrategias que son vitales para el desarrollo de este proyecto.

De acuerdo con los resultados establecidos por los estudiantes en la prueba de inglés Saber 11 de año 2014-2015, y posteriormente analizados por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), se estableció que los niveles de inglés que manejan actualmente en los colegios en la ciudad de Cúcuta tienen 84 y 81 por ciento de sus estudiantes entre los niveles A1 y A2 en 2014 y 2015, respectivamente. Es decir que en promedio la Entidad Territorial Certificada (ETC) no mejoró de 2014 a 2015, disminuyó en 3 puntos el porcentaje de estudiantes en los dos niveles más bajos (ICFES, 2015).

Con respecto al Colegio Calasanz de Cúcuta (Norte de Santander), en convenio con la Universidad de Cambridge se estableció que los estudiantes del grado quinto al finalizar el año

deben tener un nivel de inglés A2, séptimo A2+, octavo B1, once B2. Teniendo en cuenta lo anterior, en el grado octavo de dicho colegio se ha podido evidenciar, por observación directa del investigador, que hay dificultades acentuadas en la competencia comunicativa correspondiente a la expresión oral, donde la interacción estudiante-estudiante y estudiante-maestro es mínima en el idioma inglés.

Esta competencia se centra en los aspectos funcionales de la lengua. Por ello, sus principales intereses se concentran en la forma cómo los interlocutores realizan los enunciados para “rechazar, retractarse, clasificar, preguntar, felicitar, saludar, agradecer, entre otros, a través de la lengua, es decir, realizar actos de habla, influyentes en los interlocutores” (Triana, 2008, p. 84). Este tipo de competencias comunicativas son de difícil desarrollo en los estudiantes, dado que los procesos educativos históricamente se han centrado en lo lingüístico, pero no en su uso a partir del contexto social y cultural de los interlocutores y lo enunciado.

En ese sentido los estudiantes del Colegio Calasanz de Cúcuta, no son la excepción; ellos encuentran grandes dificultades con la apropiación de las funciones del inglés, especialmente, porque solo han estado expuestos a escenarios del español. Probablemente, esto se dé como resultado al miedo a equivocarse, a no estar acostumbrados a formular sus ideas en una lengua extranjera y a tener que traducir literalmente lo que piensan a otro idioma, perfilándose como causas que afectan de forma negativa el proceso de aprendizaje de la nueva lengua.

En las situaciones de comunicación concretas que se presentan en el desarrollo de las clases los estudiantes no son familiarizados por medio de estrategias y espacios con las características

socioculturales del idioma, presentándose dificultades serias por parte de los jóvenes quienes según destacan Gómez y Gómez (2015) manifiestan temor de “ser catalogado, de forma estereotipada, como una persona insensible, maleducada e inepta” (p. 83).

Es aquí donde el uso apropiado de los ambientes de aprendizaje puede propiciar su aproximación, según explica Roldán (2004) “el papel mediador del lenguaje en el acceso al saber implica necesariamente convertir las aulas en espacios ricos en intercambios comunicativos para hacer posible la apropiación del discurso académico y de otros formales” (p. 9).

En la Institución Educativa objeto de estudio la tradición formativa en cuanto a la enseñanza de la lengua extranjera ha estado dedicada a la gramática y el vocabulario, pero sin relacionar esos aprendizajes con circunstancias específicas que bien podrían ser recreadas por los estudiantes, pero que no se dan, puesto que no se han creado los escenarios didácticos para su implementación pedagógica. En ese orden de ideas los estudiantes están empleando menos del 30% de su tiempo semanal en el aula para la práctica del *speaking*, una realidad que impacta y se ve reflejado en los resultados de las pruebas del Ministerio como son las SABER y el ICFES.

1.1 Formulación del Problema

¿Cómo desarrollar la expresión oral en la lengua extranjera inglés en los estudiantes de octavo grado del Colegio Calasanz Cúcuta a través de la mediación pedagógica de ambientes de aprendizaje?

1.2 Hipótesis de Investigación

Los estudiantes de octavo grado del Colegio Calasanz Cúcuta al no contar con ambientes de aprendizaje que incentiven la práctica de la expresión oral en inglés precisan de nuevos espacios y estrategias para fortalecer su confianza y dominio del idioma.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general. Implementar diferentes estrategias para desarrollar la expresión oral en inglés como lengua extranjera de los estudiantes de octavo grado del Colegio Calasanz Cúcuta a través de la mediación pedagógica de ambientes de aprendizaje.

1.3.2 Objetivos específicos. Realizar una prueba diagnóstica para conocer el nivel de expresión oral de los estudiantes de octavo grado del colegio Calasanz Cúcuta.

Aplicar las diferentes estrategias de expresión oral en inglés establecidas en el colegio acorde con MCER.

Elaborar nuevas estrategias de expresión oral en inglés para alcanzar el nivel B1

Evaluar las estrategias de expresión oral en inglés con el fin de identificar las más apropiadas para fortalecer su expresividad oral.

1.4 Justificación

La globalización del mundo actual se caracteriza en el desarrollo económico, social, cultural, tecnológico y científico, todo esto hace que las personas tengan la necesidad de comunicarse en otras lenguas. De esta manera, la educación cumple un papel importante en la globalización, pues esta permite el desarrollo humano y ofrece respuestas a los ciudadanos que conforman la sociedad.

Es así, como en Colombia la Ley General de Educación se ocupa de establecer la importancia sobre los elementos que conforman y dinamizan la cultura, en ese sentido demanda “el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad” (Ley 115, 1994, p. 7). En la misma ley se fijan como objetivos de la Educación Básica y Media “La adquisición de los elementos de conversación y de lectura, al menos en una lengua extranjera” y “la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera” (Ley 115, 1994, p. 13).

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario que las instituciones educativas establezcan parámetros para la enseñanza de una lengua extranjera. Profundizando en la comunicación de una lengua extranjera, la competencia comunicativa debe tener unas dimensiones para poder funcionar, estas son las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística:

La comunicativa no se puede trabajar aislada de las demás competencias, pues esta implica un saber-hacer flexible, que se actualiza en contextos significativos y que supone

la capacidad para usar los conocimientos acerca de la lengua en diversas situaciones, tanto dentro como fuera de la vida escolar (MEN, 2006, p. 11).

La competencia comunicativa es descrita en la cartilla de los Estándares Básicos de Competencia de una Lengua Extranjera Inglés, elaborada por el MEN (2006), en la que establece que esta competencia incluye los aspectos lingüístico, pragmático y sociolingüístico, lo cual evidencia que la expresión oral articula todos los pre saberes para alcanzar un entendimiento efectivo en el uso del idioma.

Este proyecto surge de la necesidad que existe en los estudiantes de grado octavo del Colegio Calasanz Cúcuta, al comunicarse de forma verbal e interactuar con los compañeros y el maestro, pues en algunos casos no mantienen un diálogo lógico por miedo a equivocarse, o no tener claro el orden gramatical de la oración, llevándolos a no usar el inglés como lengua extranjera en los espacios cotidianos de enseñanza.

Por consiguiente, en esta investigación se establecen algunos parámetros, cómo identificar su nivel de expresión oral, considerar las estrategias orientadas a incentivar la conversación definidas en el MCER que son aplicadas por la Institución, proponer nuevas estrategias que potencien los ambientes de aprendizaje y medir el impacto alcanzado en la intervención pedagógica.

De acuerdo con lo anterior, se establecen algunos autores que pueden ayudar con estos parámetros. Según Brown (2000) existen cuatro características relacionadas entre sí que pueden servir como definición de la enseñanza comunicativa de las lenguas:

1. Los objetivos del salón de clase focalizan todos los componentes de la competencia comunicativa y no se limitan a los aspectos gramaticales. 2. Las técnicas utilizadas están diseñadas para involucrar a los aprendices en el uso pragmático, auténtico, funcional del lenguaje con propósitos significativos. El foco central está constituido por los aspectos del lenguaje que permiten al aprendiz alcanzar esos propósitos. 3. La fluidez y la precisión son consideradas principios complementarios que subyacen a las técnicas comunicativas. En algunas oportunidades, la fluidez puede tener más importancia que la precisión para mantener a los aprendices involucrados en el uso del lenguaje. 4. En el salón de clase comunicativo, los alumnos deben usar el lenguaje, tanto receptiva como productivamente, en contextos no ensayados previamente (p. 267).

La temática que motiva el presente proyecto permanece vinculada con la línea de investigación correspondiente con Didáctica en Lenguas Extranjeras, de tal forma las decisiones en cuanto a la exploración de la problemática y el diseño de las estrategias de expresión oral profundiza en la capacidad de la pedagogía de favorecer ambientes de aprendizaje que resulten motivantes e incluyentes para los estudiantes.

Entre los aportes considerados por parte del proyecto se plantea mostrar a la Institución que es posible integrar las directrices dadas por el Ministerio con el diseño de nuevas estrategias que respondan a su realidad académica, esto por medio del aprovechamiento de dos aspectos importantes: los ambientes de aprendizaje, comprendidos como espacios para construir aprendizajes con sentido y significado (Duarte, 2003), además de los componentes didácticos necesarios para lograr convocarla atención y la participación de los jóvenes identificados como objeto del estudio.

Para el investigador se presenta como una oportunidad para hacer una reflexión crítica de su práctica pedagógica y llevarse a través de los resultados identificados en el diagnóstico a replantear de manera estratégica la forma en la que propone a los estudiantes vivenciar el aprendizaje del inglés. Este esfuerzo invita a ir más allá de los estándares básicos establecidos por el Ministerio de Educación para encontrar nuevas alternativas para la difusión del conocimiento.

En cuanto a la universidad esta propuesta de investigación conecta con el cumplimiento de su misión institucional que remite a la formación integral e innovadora, una que orienta la formulación y el desarrollo de acciones que conlleven la creación de nuevas formas de intervención pedagógica.

1.5 Alcances

La investigación se proyectó en torno a la formulación e implementación de estrategias para desarrollar la expresión oral en inglés como lengua extranjera de los estudiantes de octavo grado del Colegio Calasanz Cúcuta a través de la mediación pedagógica de ambientes de aprendizaje.

1.6 Limitaciones

Entre los inconvenientes y dificultades identificados con posible ocurrencia para el desarrollo del presente proyecto se destacó el escaso interés de los jóvenes por el tema, la elección de estrategias apropiadas para la puesta en práctica de la comunicación oral y la

concentración dispersa de los estudiantes ante el acceso a nuevos ambientes de aprendizaje.

Todas en conjunto guardan relación con la participación efectiva de los alumnos en la propuesta.

2. Marco Referencial

2.1 Estado del Arte

Para la presentación del estado actual del problema de estudio, se presenta un recorrido sobre sus orígenes investigativos a nivel internacional y los avances obtenidos en Colombia. El estudio de la expresión oral en inglés ha recorrido un largo camino hasta convertir este idioma en el más hablado del mundo con finalidades turísticas y económicas, con más de 500 millones de hablantes como primera o segunda lengua (UNESCO, 2016).

Dentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras surgieron en el siglo XVIII métodos tradicionales con autores como Meidinger (1810) o Fick (1820), este último publicó la obra titulada “Curso práctico de inglés para alemanes de ambos sexos, siguiendo el método de gramática francesa de Meidinger” ese método también conocido como de Gramática- Traducción consistía en:

Facilitar el aprendizaje de nuevas lenguas extranjeras para lo cual se adaptó lo ya tradicionalmente conocido en la enseñanza del griego y el latín a las circunstancias de aquel entonces. De ahí que el método mantuviera su esencia fundamental: la enseñanza de la gramática y la traducción y viabilizara el trabajo de alumnos y maestros quienes ya conocían de los esenciales del método aplicado al griego y el latín (Bueno y Martínez, 2002, p. 8).

Algunas de las características presentes en dicho método eran la importancia de la oración como unidad principal de enseñanza, la prioridad de aprender a traducir, el idioma como un

conjunto de reglas memorizadas y la omisión de la expresión oral como aspecto esencial del aprendizaje.

Luego durante el siglo XIX se inauguraría una época conocida como de ‘Reforma’ donde se propone un método directo gracias a investigadores y lingüistas como Gouin (1896), Jespersen (1890) y Prendergast (1885) entre sus características se destacan “prioridad al lenguaje oral, especialmente el que se habla a diario, énfasis en lograr una adecuada pronunciación, de ahí la importancia de la fonética” (Bueno y Martínez, 2002, p. 13). Se generaron otras alternativas como el método de lectura por Coleman (1929) o el Audiolingual de Stern (1942) o el situacional desde Gran Bretaña (1970), donde todos estaban fundamentados en la expresión oral y en cómo incentivar su desarrollo en los estudiantes.

Después de mediados del siglo XX dos corrientes pedagógicas comenzaron a moldear las decisiones y sistemas de enseñanza de la lengua extranjera inglés, primero el conductismo que “concibe la interacción lingüística como un proceso mecánico de estímulo-reacción sin apelar al uso y desarrollo de la conciencia, por lo que reduce la comunicación oral a repeticiones estereotipadas de la lengua alejadas de su significado contextual y fin comunicativo” (Berenguer y Roca, 2016, p. 98) y por otra parte el estructuralismo que “considera la forma lingüística (forma gramatical) como categoría rectora, por lo que se enseña el sistema de patrones gramaticales y sus respectivas reglas lingüísticas; la comunicación se centra en la emisión de estructuras gramaticalmente correctas” (Berenguer y Roca, 2016, p. 98).

Frente a esa polarización Chomsky propone la teoría cognoscitiva (1970) en la que “pone énfasis en el proceso de aprendizaje consciente de una lengua extranjera y de las reglas que llevan a la producción de patrones lingüísticos sobre la base de una psicología cognoscitiva y una gramática transformacional” (citado en Bueno y Martínez, 2002, p. 19). Finalmente surge el enfoque comunicativo, predominante hasta la actualidad, el cual emplea las competencias comunicativas (Hyme, 1971) para ver en la lengua un medio de comunicación que debe permitir a los estudiantes tener un rendimiento claro y fluido en los diferentes escenarios de la vida cotidiana.

Dentro del enfoque por competencias y estándares manejado en Colombia, un horizonte de referencia principal es el Marco Común Europeo activo desde 1971, el cual describe en el capítulo 4, sobre el uso de la lengua, respecto a la expresión oral que “los actos de comunicación con uno o más interlocutores los realiza generalmente el usuario de la lengua con el fin de satisfacer sus necesidades en una situación dada” (MCER, 1971, p. 36).

En este contexto se consultaron algunas investigaciones clave de alcance internacional, nacional y regional que constituyen el panorama contemporáneo de esta temática de estudio.

2.1.1 Antecedentes Internacionales. Rico, Ramírez, Montiel (2016). *Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos*. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México. El objetivo de esta investigación fue “analizar el uso de los recursos educativos abiertos (REA) como innovación educativa para desarrollar la habilidad oral del idioma inglés en un ambiente b-learning” (p. 1). La metodología empleada fue cualitativa con

estudios de caso. Entre los resultados se destaca que la aplicación de herramientas didácticas mixtas, presenciales y online, permitió a los estudiantes encontrar mayor significado y valor en su experiencia de aprendizaje.

El aporte de este documento se manifiesta en los Recursos Educativos Abiertos (REA), pues se presentan como una estrategia didáctica encargada de dinamizar los ambientes de aprendizaje vinculados con la enseñanza de la lengua extranjera inglés, además se rescata la necesidad de conocer el perfil del grupo objeto de la intervención pedagógica para de esa manera diseñar recursos que resulten apropiados frente a sus necesidades de expresión oral.

Gutiérrez y Miquilena. (2010). *Retroalimentación oral correctiva en el aula de inglés como Lengua Extranjera (ILE)*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. El propósito central de la investigación estuvo enmarcado en “analizar la Retroalimentación Oral Correctiva en el aula de inglés como lengua extranjera (ILE) en la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”, a fin de responder por qué persisten errores en la producción oral de los alumnos de ILE” (p. 339). El proyecto empleó un método exploratorio-descriptivo mediante las técnicas de observación directa y una encuesta formada por una escala de Likert. Entre los hallazgos identificados los investigadores destacan que los principales errores corregidos corresponden al tipo fonológico y que los estudiantes prefieren las correcciones explícitas, antes que las recomendaciones expresadas en un sentido implícito.

El aporte extraído de esta investigación radica en el diseño de las estrategias de retroalimentación oral correctiva las cuales proponen al docente como un facilitador encargado

de incentivar el interés de los estudiantes por expresarse de forma fluida en una lengua extranjera, adquiriendo confianza y compromiso con su mejoramiento.

González, Rentería y Uranga. (2016). *Estrategias didácticas para desarrollar el interés y el aprendizaje de una segunda lengua extranjera*. Universidad Autónoma Indígena de México, El Fuerte, México. El objetivo principal de esta experiencia investigativa señalaba “mostrar resultados de una investigación llevada a cabo en nivel superior donde se crearon atmósferas de aprendizaje como herramienta para incitar el interés y el aprendizaje por una segunda lengua extranjera” (p. 205). La metodología empleada consistió en el método investigación-acción con enfoque cualitativo con instrumentos como observación no participante, listas de cotejo y rúbricas. Entre los logros alcanzados los investigadores probaron de su hipótesis acerca del valor que tienen las experiencias y aprendizajes anteriores a la hora de incentivar la participación en nuevas actividades.

El aporte de este proyecto va orientado hacia la importancia de la didáctica dentro del aula de clase para convertir al estudiante en un sujeto activo para la construcción de conocimientos en la lengua extranjera inglés. Las dinámicas que involucran todos los sentidos, recursos físicos y musicales, además del trabajo en grupo, son algunas de las estrategias tomadas como referencia.

Casado (2013). *Desarrollo de estrategias de comunicación oral en el aula de inglés*. Universidad de Valladolid, España. El propósito de su elaboración fue “mostrar la importancia de potenciar el uso de la comunicación en el aula de inglés a través de la interacción oral, y de fomentar al mismo tiempo las destrezas orales, haciendo para ello mayor hincapié en la

expresión, así como en el desarrollo de las estrategias comunicativas” (p. 4). La metodología responde a las características del tipo exploratoria-descriptiva y entre los resultados alcanzados se destaca la importancia de alternar actividades comunicativas que se refieran tanto a la individualidad como al desempeño grupal.

El aporte de esta investigación se ve expresada en el diseño de actividades que reconozcan los pre saberes de los estudiantes para generar espacios de interacción que estimulen el uso de la comunicación oral. También parece apropiado el establecimiento de grupos de acción según temas o componentes formativos.

2.1.2 Antecedentes Nacionales. Norato, Ramos. (2015). *Estrategia de interacción para el desarrollo de la producción oral en inglés de los estudiantes del curso 602 de la I.E.D Nydia Quintero de Turbay*. Universidad Libre, Bogotá, Colombia. El objetivo principal del proyecto fue “plantear una estrategia de interacción para el desarrollo de la producción oral en inglés de los estudiantes del curso 602 de la I.E.D Nydia Quintero de Turbay” (p. 12). El diseño metodológico apunta al paradigma cualitativo y los principios de la investigación-acción. Los resultados alcanzados destacan que las actividades comunicativas de interacción son las que privilegian el desarrollo de la expresión oral, puesto que impulsan a los jóvenes a emplear sus recursos y conocimientos.

El aporte de este documento radica en el vínculo que propone entre estrategias de enseñanza y estrategias de comunicación al considerar que ambas deben permanecer en

retroalimentación si el objetivo central es fortalecer las competencias comunicativas en una lengua extranjera.

Otálora (2010). *Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia*. Universidad del Valle, Colombia. El propósito de este documento es “ofrecer elementos conceptuales y metodológicos de la psicología educativa que facilitan el diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias infantiles dentro y fuera del aula” (p. 1). La metodología empleada guarda relación con la revisión documental y el análisis de contenido. De acuerdo a los hallazgos obtenidos se destaca que los docentes tienen la responsabilidad de implementar acciones creativas para transformar los escenarios de aprendizaje en experiencias significativas para los estudiantes.

El aporte de este artículo se ve expresado en los estudios de caso que utiliza como ejemplo para explicar la incidencia de los contextos culturales en el comportamiento y la motivación de los niños o jóvenes. De esta manera se recomienda considerar las características del entorno y su incidencia en el rendimiento y actitudes del grupo octavo del Colegio Calasanz Cúcuta tomado como referencia del presente estudio.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Campos de Inmersión en Inglés*. Bogotá, Colombia. El objetivo de este proyecto es “contribuir al mejoramiento del aprendizaje y la enseñanza del inglés dentro de las aulas de clase a través de diferentes espacios donde los estudiantes interactúen en inglés de una manera espontánea y natural” (p.5). La metodología del programa es participativa y propone un rango amplio de actividades lúdicas que incluyen salidas

culturales, deportes, preparación de comidas o expediciones nocturnas. En las primeras etapas de implementación la experiencia ha arrojado que la competencia comunicativa intercultural contribuye no solo al mejoramiento lingüístico sino a incrementar la motivación de los estudiantes.

En los aportes de este programa se resalta el valor que tiene la inmersión como estrategia para el mejoramiento de la expresión oral en inglés, en ese orden de ideas se trata de recrear en el aula momentos donde los estudiantes puedan pensar, crear, imaginar y expresarse únicamente en la lengua extranjera, un reto que depende en gran medida de las estrategias fijadas por el docente.

2.1.3 Antecedentes Regionales. Carrillo, Lanez, Ortiz, Vega y Reina. (2013). *Análisis de los métodos que utilizan los docentes de inglés de las instituciones Francisco José de Caldas, Colegio Adventista Libertad de Bucaramanga y el Instituto Adventista de Cúcuta en el grado cuarto de la básica primaria.* Universidad Antonio Nariño, Bucaramanga, Colombia. El objetivo principal de esta investigación fue analizar los métodos empleados por los docentes en las Instituciones Educativas mencionadas y comparar los aspectos positivos que permiten dichos procesos de enseñanza-aprendizaje. La metodología empleada fue mixta con un enfoque correlacional. Los resultados reflejan que los docentes tienen una visión tradicional del proceso pedagógico y el currículo del inglés exige más de ellos para despertar el interés, así como la participación de los estudiantes.

El aporte de esta investigación al proyecto actual radica en la visión crítica de la práctica pedagógica lo cual conduce a proponer pruebas diagnóstico que permitan conocer el rendimiento

de los estudiantes, la calidad de la relación que sostienen educandos y docente, además de los aspectos que deben ser fortalecidos dentro del aula. Una actitud que se busca sea replicada en esta experiencia de investigación.

Parra (2014). *Estrategias para el aprendizaje del inglés frente al bajo rendimiento académico*. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia. El objetivo central del proyecto era “profundizar en los factores que intervienen en el bajo desempeño de los estudiantes, así como en las estrategias de aprendizaje de lenguas de tipo afectivo y social que son más utilizadas para mejorar su desempeño en el área” (p. 3). La metodología del estudio fue cualitativa con la elección de la observación participante y la entrevista semiestructurada como métodos de recolección. En los hallazgos la investigadora destaca que los estudiantes no identifican estrategias específicas que puedan apoyar su estudio del idioma y que gran parte de ese desconocimiento viene dado por los factores afectivos y sociales.

El aporte del proyecto radica en que profundiza en los aspectos que ayudan a crear y dinamizar estrategias de aprendizaje, una óptica que suele ser ignorada por los docentes, pero que constituye la base sobre la cual se puede inspirar la transformación de las percepciones que los estudiantes tienen sobre el inglés.

En conjunto todos los antecedentes referenciados permiten enriquecer y orientar los planteamientos realizados en estas páginas puesto que entregan avances, obstáculos y errores que deben ser tenidos en cuenta dentro del propósito de construir nuevos conocimientos, en este caso en el campo de las estrategias de comunicación para fortalecer la comunicación oral.

2.2 Marco Teórico

Las categorías temáticas identificadas para el desarrollo de las bases teóricas provienen de los objetivos proyectados para la presente investigación, estas son: competencia comunicativa, mediación pedagógica y ambientes de aprendizaje. A continuación, se presenta su construcción y evolución a nivel teórico.

2.2.1 Competencia comunicativa. En la actualidad la concepción de la competencia comunicativa trasciende la visión lingüística de Chomsky (1965) y Hymes (1971) pues las lenguas no permiten únicamente nombrar las cosas que conforman el mundo, sino que también tiene aspectos relacionales, comunicativos y expresivos que surgen dentro de contextos sociales y culturales específicos (Fernández, 2010).

En la definición de Reyzabal (1993) este grupo de competencias “implican el uso eficaz de un sistema complejo de lenguajes y códigos interdependientes, el cual permite a un sujeto estar en contacto más o menos constante a través de múltiples signos y señales, sin descartar el principal que es el lenguaje verbal (oral y escrito)” (citado en Reyzabal, 2012, (p. 69).

La inclusión de las competencias comunicativas pragmáticas en la enseñanza de las lenguas es un aspecto central dentro del aprendizaje porque aporta los factores de contexto, situación e interacción que permiten el uso efectivo del idioma y una comunicación asertiva.

Cuando Chomsky (2006) definió la competencia lingüística como las “capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación” (p. 23) dejaba el escenario académico lleno de interrogantes respecto a los elementos, características necesarias para una buena comunicación, sin embargo, Hymes en 1971 respondía parcialmente concibiendo a dicha competencia como una actuación comunicativa que responde de manera apropiada a las demandas del entorno.

En la visión de Chomsky (1985) sobre la economía del lenguaje la influencia que ejerce el contexto cultural en esta competencia presenta a los idiomas como estructuras que trascienden lo gramatical y llegan a lo ideológico, en ese sentido ofrece el ejemplo de la polisemia que según el país tiene términos con alcances y asociaciones diferentes, en ese caso introduce el rol que cumple el contexto para reducir las confusiones que pueden surgir. En su modelo el aprendizaje del lenguaje involucra tres aspectos que son presentados en la siguiente gráfica:

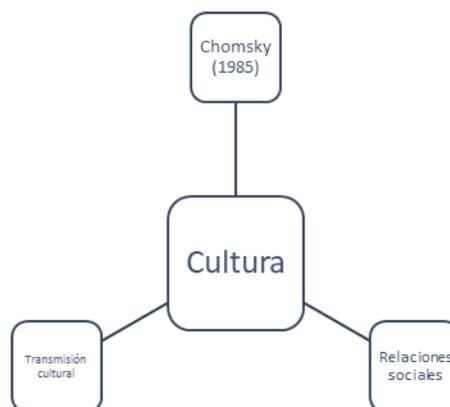


Figura 1. Aprendizaje del lenguaje según Chomsky (1985)

Fuente: Elaboración propia

Al comenzar el análisis de estas competencias se identifica que estas no solo involucran el conocimiento lingüístico sino también una vivencia social, en ese mismo sentido Bachman (1990) destaca que:

En otras palabras, es nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las experiencias culturales en la situación de comunicación. Se refiere, en otros términos, al uso como sistema de las reglas de interacción social (p. 23).

Hecha la observación anterior se evidencia que la pragmática hace parte de la experiencia comunicativa cuando se busca establecer interacciones, en las cuales se identifican los códigos sociales imperantes, que pueden incidir en la adecuada producción y comprensión de los mensajes.

En la perspectiva de Kasper (1997) a pesar de la reconocida importancia de la competencia pragmática, no hay acuerdos sobre si esta pueda ser enseñada, pues mientras algunos autores como Rees-Miller (1994) y Tello (2006) argumentan que esta competencia se brinda cuando se estudia una lengua; es posible que se desarrolle simplemente mientras se amplían y fortalecen el vocabulario y la gramática, sin requerir ninguna intervención pedagógica, es Kasper (1997) quien considera que cualquier intervención pedagógica debería tener como objetivo que los estudiantes estén conscientes del conocimiento pragmático que podría transferirse de la primera a la segunda lengua.

En este orden de ideas se puede recuperar la versión de Bachman (1990) respecto a su modelo de competencias (Figura 1) donde presenta dos que se desprenden a partir de la pragmática: la competencia ilocucionaria y la competencia sociolingüística, en efecto lo que pretende es reflejar como esta competencia es considerada un marco de referencia donde se desarrollan y toman forma las demás competencias previamente adquiridas.

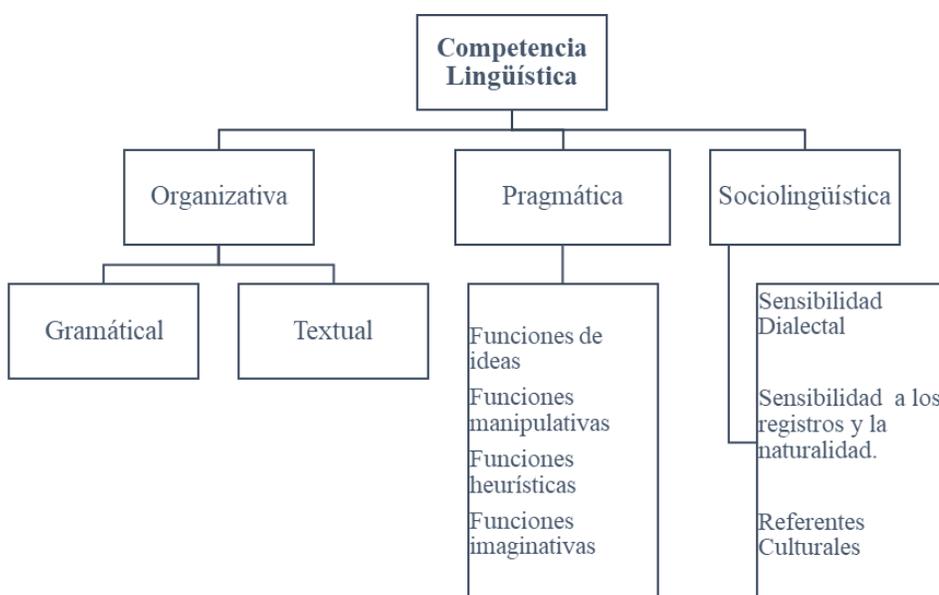


Figura 2. Modelo de Competencias adaptadas de Bachman (1990)

Fuente: elaboración propia.

Por las consideraciones presentadas se observa que la competencia ilocutiva hace referencia a las funciones asociadas con la capacidad de transmisión y persuasión del lenguaje, entretanto la sociolingüística aborda las respuestas de sensibilidad que pueden tener los receptores frente a eventuales referentes culturales significativos dentro de su experiencia vital.

La consideración de esos elementos y sus conjunciones conduce al planteamiento de estrategias de enseñanza y aprendizaje que profundizan en las oportunidades de efectuar una transmisión asertiva mediante los actos del habla. Según proponen Escandel (1993) y Lopera (2011) una de las formas de enseñanza de la pragmática es precisamente a través de los actos de habla su inclusión como eje del proceso es importante debido a que cada uno tiene una acción que se ejecuta a través de una intención determinada. En ese caso la estructura interna de los actos persigue la difusión de una intención particular y no se enfoca únicamente en la estructura gramatical o sintáctica.

En la perspectiva de Reyزابال (2012) “el dominio de la competencia verbal amplía las cuotas de libertad, de actualización personal y colectiva, permite co-crear la realidad” (p. 75), implica una movilización y participación activa de los hablantes porque es un código que demanda desempeño formal y coloquial, capacidad de escucha comprensiva, agilidad mental, además de otras destrezas que integran sus procesos de conformación y desarrollo.

La importancia de la expresión oral es descrita por Castillo (2008):

Representa para cualquier ser humano su modo esencial de interacción sociocultural. Puede definirse como una actividad eminentemente humana de la que se vale para satisfacer sus necesidades cognitivas, afectivas y sociales, a partir de una serie de recursos verbales y no verbales. Esto, además, le permite comprender a los demás y lo que está a su alrededor para hacerse una visión personal del mundo (p. 181).

Los alcances de este tipo de expresión se incrementan cuando se trata de proponer y ejercitar su dominio en una nueva lengua, pues ya no solo se trata de pintar con palabras su visión del

mundo, sino de descubrir gracias a ellas nuevas realidades y constructos culturales que moldean los escenarios en los que se desenvuelve la vida cotidiana de ese grupo de hablantes usuarios de ese idioma.

Según destaca Ong (1993) “la expresión oral es capaz de existir y casi siempre ha existido, sin ninguna escritura en absoluto, empero, nunca ha habido escritura sin oralidad. No obstante, a pesar de las raíces orales de toda articulación verbal” (p. 16). En ese orden de ideas la estructuración y categorización posibles de la comunicación oral ha sido un propósito que ha enfrentado resistencia en la academia y por eso en este contexto se toman como referencia los pronunciamientos entregados por el Ministerio de Educación nacional (MEN) y la Prueba Cambridge (FCE).

Para el MEN:

Cada estudiante debe estar en condiciones de usar el lenguaje oral para vincularse a diferentes tipos de interacciones, sociales y académicas, dentro y fuera del espacio escolar, lo que supone contar con una voz y usarla con seguridad para expresar los sentimientos y pensamientos; y esa voz debe ser construida en las aulas (Pérez, 2007, p. 9).

Lo anterior, se refiere a la expresión oral con el uso de la lengua materna, el español, en lo que se relaciona con los Estándares Básicos en Inglés, el MEN (2006) la asume desde una perspectiva transversal “no se puede trabajar aisladamente pues implica un saber/hacer flexible, que se actualiza en contextos significativos y que supone la capacidad para usar los

conocimientos acerca de la lengua en diversas situaciones, tanto dentro como fuera de la vida escolar” (p. 12).

En ese sentido los aportes que realiza la Prueba Cambridge provienen del Marco Común Europeo (MCER), empleado como referencia por el Ministerio para la organización de los contenidos y los criterios de evaluación. En su estructura en el componente de expresión oral (speaking paper) el cual es la última sección del FCE, se abordan los criterios de gramática y vocabulario, expresión oral (Discourse Management), pronunciación y comunicación interactiva.

Todos esos elementos constituyen una referencia para el diseño e implementación de las estrategias de mediación pedagógica en los ambientes de aprendizaje del Colegio Calasanz Cúcuta, dos temas que serán tratados a continuación a partir de sus bases teóricas.

2.2.2 Mediación pedagógica. Las mediaciones pedagógicas ocupan una categoría principal dentro del presente estudio porque desarrollan las oportunidades con las que cuentan los docentes para gestionar los recursos y los conocimientos dentro de los procesos de enseñanza - aprendizaje.

En ese orden de ideas Suárez (2005) define al docente como un mediador nato cuando expresa:

Es un fomentador de análisis, inductor de cambios, activador de búsqueda, motivador y facilitador de experiencias, suscitador de discusión y crítica, generador de hipótesis, planeador de problemas y alternativas, promotor y dinamizador de cultura,

frente a un grupo estudiantil que piensa, crea, transforma, organiza y estructura conocimientos en un sistema personal y dinámico (p. 65).

Según se ha citado la descripción del autor direcciona hacia la visión de Cloutier (1975) sobre la comunicación bidireccional donde los participantes asumen su rol de emisores críticos y creativos, lo que posibilita la existencia del conflicto, el cual se convierte en la oportunidad apropiada para asumir posiciones donde predominen la reflexión, negociación, transformación y construcción individual o social.

Es el propósito de incentivar la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje lo que determina la ausencia o existencia de la mediación, aunque esa potestad no es exclusiva de los docentes, sino que también los padres y amigos pueden explorar esta opción.

Tal como explica Feuerstein (1994) el aprendizaje mediado es un constructo orientado hacia el descubrimiento de la interacción especial entre el alumno y el mediador por lo cual hace posible un aprendizaje intencional y significativo. Así mismo considera que la experiencia del aprendizaje mediado se convierte en un factor decisivo en el desarrollo cognitivo de las personas, tal como ocurre con las experiencias que los estudiantes tienen en el hogar o con los demás educandos en la escuela.

El autor también enuncia una serie de características con las que debe contar con el docente para articular sus estrategias de mediación, estas son: reciprocidad, intencionalidad clara, el significado y reforzar el sentimiento de autoestima en los niños o jóvenes.

Esas condiciones y matices de la experiencia de mediación son abordadas con mayor profundidad por Ferreiro y Calderón (2005) quienes puntualizan:

El proceso de mediación se caracteriza fundamentalmente por ser un proceso intencionado y de reciprocidad entre los miembros de un grupo. Así mismo, que el docente es un mediador por excelencia y debe estar atento: (a) explorar las potencialidades que posee el alumno en las diferentes áreas del desarrollo; (b) indagar conocimientos, habilidades, actitudes, valores e intereses del alumno; (c) negociar el aprendizaje significativo que ha de obtenerse; (d) ofrecer ayuda a partir de dificultades manifiestas; (e) dar libertad responsable y comprometida para hacer y crear; (f) enseñar a procesar la información; (g) permitir el error y la autorregulación y (h) respetar estilos y ritmos de aprendizaje. (p. 45).

El propósito central de la mediación se revela con el objetivo de favorecer la autonomía de los estudiantes por medio de lo que Freire (2004) expresaba como un imperativo ético dentro de los procesos centrados en el aprendizaje. Es una dinámica que exige la descentralización del poder tradicional ostentado por el docente en el aula para generar nuevos espacios de encuentro y autoevaluación que permitan identificar nuevos retos dentro del proceso de enseñanza.

Ser mediador según los aportes de De Luca (2009) implica evaluar y conocer de forma permanente para acercarse de forma más abierta y flexible a la construcción del proceso de aprendizaje a la vez que se gestiona con responsabilidad la libertad de la que se dispone para tomar decisiones libres, para dialogar e intercambiar ideas, con un estilo propio, maximizando el potencial analítico y creativo con el que cuentan los actores sociales vinculados.

En la práctica pedagógica autores como Díaz (2009) revelan una dualidad frente a su actuación profesional, identificando las facetas de mediador y formador, las cuales llevan al

docente a reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, pues en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, laboratorios u otros escenarios de mediación, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto.

Las principales mediaciones identificadas hacen referencia a “un recurso cultural, instrumento físico, psicológico o semiótico, que apoya la relación cognoscitiva entre el sujeto y su entorno” (Parra, 2002, p. 23). Algunos de esos recursos son el diálogo, los talleres o asesorías, los seminarios, las reuniones, las actividades lúdicas al aire libre y ahora las herramientas provenientes de las TIC.

En la puesta en común de las competencias pragmáticas dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje se presenta a partir de los hallazgos de Cohen & Dörnyei (2002) como un proceso que puede ser desarrollado en cinco fases: preparación; relacionada con el diagnóstico que puede efectuar el docente sobre las habilidades de los estudiantes, de concientización; centrada en la interacción donde los estudiantes toman conciencia de la necesidad de aprender a usar estrategias más apropiadas en un contexto determinado, de enseñanza; donde el docente usa ejemplos o situaciones reales para la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos, de aplicación; enfocada en que los estudiantes contrasten sus competencias en medio de sucesos cotidianos y la fase de personalización; cuando los estudiantes pueden transferir sus competencias y estrategias a nuevos contextos.

El modelo de estos autores resulta pertinente para los objetivos establecidos en esta investigación puesto que considera no solo la puesta en marcha de sus contenidos sino la asimilación y la práctica por parte de los estudiantes. En términos generales este enfoque estratégico apoya a los estudiantes en el objetivo de usar el idioma de una manera más efectiva, para ello se diseñan acciones pedagógicas más o menos explícitas, tanto dentro como fuera del salón, que les permitan ubicarse acerca de las acciones de habla apropiadas.

A partir de la conceptualización de esta competencia es posible comprender que el desarrollo de enseñanza/aprendizaje de una nueva lengua se presenta como un proceso complejo e integral donde la influencia de los contextos específicos, no puede ser pasada por alto por parte de los docentes.

En efecto tal y como explica Peralta (2000):

En esta dinámica se genera un rango de presuposiciones las cuales hacen referencia al cómo el hablante o el oyente cree que el otro está reaccionando o comprendiendo lo que está sucediendo en una conversación de acuerdo a la influencia que tienen los aspectos psicológicos, sociales, culturales y afectivos (p. 56).

La comprensión del contexto pragmático de las competencias comunicativas es una referencia teórica fundamental para avanzar en el desarrollo de la investigación actual porque permite reconocer el papel de las referencias sociales, temporales y culturales dentro de las interacciones cotidianas sostenidas por los estudiantes en el uso de la lengua extranjera inglés.

Sin embargo, no es la única forma de proponer mediaciones pedagógicas frente al tema de la expresión oral, pues Vygotski (1979) proponía dos tipos de mediación con la realidad: la lengua y las herramientas (Reyzabal, 2012) una metodología que retoma las características de la competencia pragmática donde lo verbal es el medio que dinamiza la interacción social y enlaza la comunicación no verbal con su versión más técnica y formal.

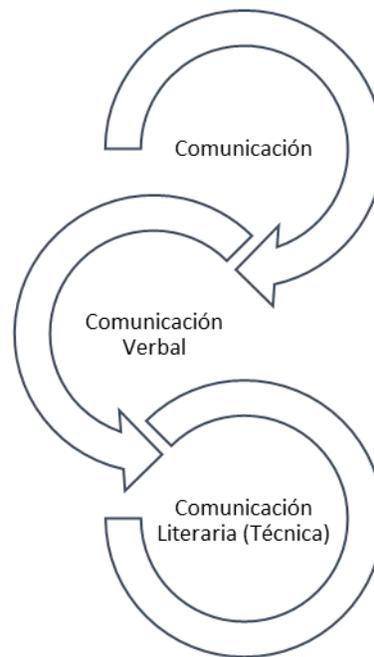


Figura 3. Pragmática global de la comunicación modificada de Reyzabal (2012)

Fuente: elaboración propia.

De esa manera en las mediaciones pedagógicas orientadas a la puesta en práctica y el fortalecimiento de la expresión oral se debe partir del reconocimiento de la complejidad social, con factores endógenos y exógenos que conforman las situaciones de comunicación. Dentro de esa planeación pedagógica el papel de los ambientes de aprendizaje ocupa un lugar fundamental que será desarrollado a continuación.

2.2.3 Ambientes de aprendizaje. Según explica Raichvarg (1994) el origen de la palabra ambiente proviene del campo de la geografía donde fue comenzada a usar desde el año 1921 para hacer referencia a la interacción del hombre con el entorno que lo rodea, en ese sentido Duarte (2003) explica que “se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y, por tanto, involucra acciones pedagógicas en las que quienes aprenden están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente” (p. 99).

En ese orden de ideas Cadwell (1993) propone abordar y desarrollar esta noción desde una perspectiva holística tomando en consideración variables históricas, culturales, sociales, económicas, humanas y físicas, pues desde esa perspectiva define Hoyuelos (2005) es posible favorecer la reciprocidad que exige la relación del estudiante con el ambiente.

Una vez ubicado el tema dentro del campo de la enseñanza son dos las concepciones que se han impuesto para su comprensión e implementación, estas son la didáctica y la lúdica. En esa lógica de investigación Duarte (2003) propone retoma una investigación de la Fundación FES (1993) que “sugiere asumir el juego y utilizar los materiales educativos desde una postura crítica e innovadora que permita contribuir a la construcción del conocimiento con los niños que asisten a las escuelas colombianas” (p. 100).

En pleno Siglo XXI se intenta crear ambientes que resulten experienciales para los estudiantes, especialmente en el interior del aula, para ello Orellana (2004) recomiendan considerar los diferentes factores endógenos que complican ese propósito, entre los cuales destaca la cantidad masiva de estudiantes por salón, el poco tiempo para desarrollar las clases y

procesos, las estrategias no reflejan creatividad, además de la presión a los docentes para que muestren resultados, principalmente en términos numéricos referidos a la evaluación del rendimiento.

En ese sentido un punto de partida es la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky, una metáfora que le permitió al investigador explicar “el proceso a través del cual se establece una relación didáctica de ayuda (intencionada o no) entre adulto-niño y niño-niño con la finalidad de promover el aprendizaje” (citado en Padilla, 2006, p. 11). Dentro de esa visión procesual la didáctica es una herramienta central, la cual como rama de la pedagogía propende por la formación integral gracias a la consideración de los diferentes factores que conforman y motivan la realidad del estudiante, pues de esa manera se incentiva su motivación y participación en el aprendizaje (Mestre, Fuentes y Álvarez, 2004).

En el contexto de la presente investigación el ambiente de aprendizaje es un elemento esencial pues constituye el espacio, físico y pedagógico, donde se pueden proponer nuevas interacciones sociales que incentiven el uso de la expresión oral en la lengua extranjera inglés.

La propuesta de Castillo (2008) en torno a la aplicación de técnicas grupales se alinea con los objetivos de este proyecto, en ese orden de ideas desarrolla los beneficios del taller como figura de integración:

La estrategia del taller permite una interacción cara a cara entre los adolescentes y el docente y entre los mismos educandos reunidos en un solo grupo o en pequeños equipos para la construcción del conocimiento y su respectiva transferencia a situaciones conflictivas que

necesitan solución. Marín (s/f) define esta estrategia como una alternativa de la mediación pedagógica en el aula y donde los entes participantes cambian de actitud ante la forma de ver el conocimiento y el mundo. Así, el estudiante asume un papel activo y el profesor deberá acompañar, coordinar y desencadenar procesos cognitivos, a través de técnicas de la oralidad como el diálogo y el debate (p. 184).

Sea un taller o cualquier otro tipo de formato lo interesante es lograr abrir nuevos espacios de encuentro, reflexión y discusión que impacten positivamente el aprendizaje, puesto que al ayudar a los estudiantes a sentirse cómodos al participar, fallar y corregir se está dando un paso significativo en el propósito de incentivar el fortalecimiento de la expresión oral.

Frente a la formulación de estrategias Reizabal (1993) plantea la necesidad de “considerar ciertos principios de la enseñanza como las características del entorno donde se desenvuelve el individuo, las condiciones de la institución escolar, las características propias del grupo escolar y las necesidades cognitivas y sociales de los alumnos que se atiendan” (p. 20).

En conjunto la comprensión de lo que significan e implican los ambientes de aprendizaje y de las modalidades estratégicas que se pueden proponer desde el ámbito de la didáctica es un punto de partida esencial para dar cumplimiento a los objetivos propuestos en esta experiencia de investigación.

2.3 Marco Conceptual

2.3.1 Ambiente de aprendizaje. “un espacio en el que los estudiantes interactúan, bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales propicias, para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido” (Colombia Aprende, 2006, p. 13).

2.3.2 Competencia comunicativa. La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (CVC, 2016, p. 5).

2.3.3 Competencia discursiva. Hace referencia a la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto trabado (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación. Incluye, pues, el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como el de los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve. (CVC, 2016, p. 8).

2.3.4 Competencia pragmática. La pragmática es uno de los componentes que algunos autores han descrito en la competencia comunicativa. Atañe a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir,

aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro (CVC, 2016, p. 13).

2.3.5 Competencia ilocutiva. “implica el análisis de las condiciones pragmáticas que determinan si un enunciado es aceptable o no. Se refiere a la relación entre los enunciados y los actos o funciones que los hablantes intentan realizar por medio de los enunciados” (Centro Virtual Cervantes, 2017, p. 7).

2.3.6 Comunidades de aprendizaje. Estrategia para fortalecer la interacción en los ambientes virtuales de aprendizaje. Sus ventajas son: La energía generada en las comunidades de aprendizaje produce más motivación que los ambientes individuales. Integrar grupos sociales es más que sumar partes. Los miembros de un grupo aprenden unos de otros. Cada estudiante recibe más apoyo que en las estructuras aisladas (Silva, 2011, p. 19).

2.3.7 Didáctica. “es una rama de la pedagogía, tiene como objeto de estudio el proceso docente- educativo, el cual se define como aquel proceso que, del modo más sistematizado, se dirige a la formación integral de las nuevas generaciones” (Mestre, Fuentes, Álvarez, 2004, p. 19).

2.3.8 Expresión oral. “es la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos” (Centro Virtual Cervantes, 2017, p. 13).

2.3.9 Estrategia pedagógica. “acciones del maestro con un propósito de facilitar la formación y el aprendizaje, utilizando técnicas didácticas las cuales permitan construir conocimiento de una forma creativa y dinámica” (Santiago, 2003, p. 4).

2.3.10 Método de enseñanza: “esquema general de trabajo que da consistencia a los procesos (de información, mediación u orientación), que tienen lugar en diferentes escenarios docentes, proporcionando una justificación razonable para dichos procesos” (Silva, 2011, p. 40).

2.3.11 Orientación del aprendizaje. “cuando el proceso de orientación se fija como meta principal optimizar el aprendizaje de los estudiantes” (UM, 2016, p. 3).

2.3.12 Plataforma virtual de aprendizaje. “conjunto de aplicaciones, tanto sincrónicas como asincrónicas, que facilitan la gestión y desarrollo de los cursos en un entorno virtual de aprendizaje” (Silva, 2011, p. 47).

2.3.13 Recursos didácticos. “medios, materiales, equipos o incluso infraestructuras destinadas a facilitar el proceso de enseñanza y el aprendizaje” (UM, 2016, p. 4).

2.3.14 Retroalimentación. “obtención de información sobre la marcha de un proceso o los resultados del mismo, de tal manera que esa información pueda ser utilizada para tomar decisiones sobre el proceso en marcha o sobre procesos futuros” (UM, 2016, p. 4).

2.4 Marco Contextual

Norte de Santander es un departamento de gran valor histórico en Colombia, aquí se inició la Campaña Libertadora en 1819, se originó la Gran Colombia en 1821, se construyeron ferrocarriles y se creó la Fuerza Aérea Colombiana. La mención de estos sucesos tiene el interés de destacar su condición como zona de intercambio cultural, económico y social en el que conviven personas procedentes de diferentes regiones y naciones, una realidad que incentiva la formación de estudiantes con conocimientos en idiomas y perspectiva internacional.

Por su parte Cúcuta como la capital del departamento es el centro geográfico en el que tienen lugar los principales intercambios y negociaciones que definen el desarrollo de la región, con una población en el área metropolitana de 873.370 habitantes (DANE, 2015), es el lugar natural para la formación académica, los negocios y el entretenimiento en los nortesantandereanos y visitantes del extranjero.

En lo referente al Colegio Calasanz, ubicado en la ciudad, surgió gracias a una iniciativa que conjugó esfuerzos del clero diocesano y el gobierno departamental.

En el año 1952 los padres escolapios con el apoyo de Monseñor Norberto Forero y el Rector del Colegio en Bogotá, Eliseo Díaz, comenzaron las gestiones para su creación en la calle 13 y posterior traslado a un terreno ubicado en la Avenida de la Muralla, entre calles 19 y 20, y que con un auxilio de \$10.000 entregado por el señor Gobernador del departamento Dr. Gonzalo Rivera, es comprado por la suma de \$12.006 para la construcción de la sede definitiva del Colegio. El 27 se abren oficialmente las matrículas, y tras recibir a 180 niños el

Colegio Calasanz de Cúcuta inicia por primera vez labores académicas el lunes 8 de febrero de 1954 (Colegio Calasanz, 2010, p. 14).

Esta Institución Educativa se caracteriza por su excelencia académica en su modelo pedagógico que se formula a partir del propósito de educar en piedad y letras, tiene entre sus dinámicas académicas el desarrollo de competencias cognitivas, actitudinales-afectivas y procedimentales con un enfoque didáctico y un consolidado proceso evaluativo

3. Metodología

3.1 Enfoque metodológico

La metodología para el presente estudio responde a las características de una investigación de enfoque mixto, este apunta generalmente según Hernández et al. (2013) “al más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo o cuantitativo” (p. 21). En esa perspectiva mezclan ambos enfoques en las diferentes etapas de la investigación, en los primeros momentos de diagnóstico y análisis se emplea la lógica cualitativa para definir el nivel actual de los estudiantes en su expresión oral en inglés. Entretanto para la evaluación de las estrategias de mediación se utiliza el método cuantitativo puesto que se quieren establecer tendencias estadísticas que permitan identificar los logros y mejoramientos alcanzados con el grupo de estudio.

En este sentido y con el propósito de dar cumplimiento a los objetivos proyectados, como se presentaba en la introducción de este apartado, se plantea un diseño que recorre dos momentos. Primero una investigación hermenéutico-comprensiva, esta permite en la perspectiva de Habermas (1982), profundizar en su naturaleza interpretativa, pero sin caer en el relativismo, gracias al análisis desarrollado en cuanto a un contexto específico que, aunque no privilegia la veracidad, si encuentra hallazgos destacados en la diversidad sistematizada.

Dicho estilo de investigación cualitativa acoge la perspectiva de Heidegger (2002) del círculo hermenéutico puesto que reconoce “toda interpretación que tenga como fin la

comprensión tiene que ya haber comprendido lo que intenta interpretar” (2002, p. 23) y se ve complementada con la visión de Ricoeur (2001) que afirma “entre el vivir y el relatar se abre un espacio que, por ínfimo que sea, permite el descubrimiento de una experiencia viva” (p. 33). En ese orden de ideas los caminos que abre este primer momento sientan las bases que van a sustentar una convergencia entre el ámbito donde habitualmente se desenvuelven los informantes del estudio y los hallazgos extraídos de la unidad de investigación.

El segundo momento consiste en una investigación descriptiva-explicativa, enfocada en reunir e integrar dos tipos de investigación claves para dar cuenta y consolidar los resultados obtenidos después de haber abordado el fenómeno de estudio. En la fase de describir “se da el estudio independiente de cada característica, es posible que de alguna manera se integren la mediciones de dos o más características con el fin de determinar cómo es o cómo se manifiesta” (UNAD, 2010, p. 25), en esa dirección no se busca evaluar el contexto sino identificar sus aspectos más esenciales y relevantes, tal como explica Danhke (1989) pues se desarrolla esta etapa a partir de un enfoque no experimental, lo cual implica describir los elementos en su entorno natural, sin ser alterado o direccionado de acuerdo a los intereses de la investigación.

Entretanto en la etapa explicativa se “pretende conducir a un sentido de comprensión o entendimiento. Apuntan a las causas de los eventos físicos o sociales” (UNAD, 2010, p. 27). De esta forma al querer exponer con argumentos bien fundamentados los hallazgos, pautas y características que sean identificados en el marco del proyecto, este tipo de estudio es ideal, así lo ratifica la perspectiva de Hernández et al. (2003) al definir que “su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta” (p. 108).

3.2 Población y Muestra

La selección de los informantes se da por medio de muestreo no probabilístico, donde “se seleccionan a los sujetos siguiendo determinados criterios procurando, en la medida de lo posible, que la muestra sea representativa” (Hernández et al, 2013, p.33). En este caso se propone un muestreo discrecional donde según los criterios del investigador, se trabajará con un grupo de 56 estudiantes que cursan el grado octavo en el Colegio Calasanz de Cúcuta; puesto que, este al ser considerado un año académico intermedio es donde se comienza a intensificar la necesidad de dominar las diferentes competencias asociadas con el manejo efectivo del inglés.

El grupo de informantes son estudiantes de edades entre los 12 y 14 años de estratos socioeconómico entre 4 y 5, quienes, según los estándares básicos de competencia de inglés del Ministerio de Educación en Colombia, deben tener un nivel Pre intermedio I (B I.I).

La selección de los informantes se da por medio de muestreo no probabilístico, donde “se seleccionan a los sujetos siguiendo determinados criterios procurando, en la medida de lo posible, que la muestra sea representativa” (Hernández et al, 2013, p.33).

3.3 Técnicas e Instrumentos

En este aparte se exponen las técnicas e instrumentos definidos para adelantar la recolección de la información en el marco de la presente investigación, para cada uno se plantea

su definición, propósito, público objetivo de informantes y su respectiva metodología de aplicación.

3.3.1 Prueba diagnóstica. Este instrumento (Anexo 1) se definió con el objetivo de valorar en los estudiantes de octavo grado su nivel de expresión oral considerando las categorías de corrección gramatical, fluidez, interacción y coherencia para ello se tomó como referencia la prueba de certificación Nivel B1 de la Universidad Miguel Hernández de Elche (España) la cual fue modificada en aspectos de contenido para adaptarla al contexto colombiano. En un primer momento plantea una dinámica con el estudiante donde el investigador realizará preguntas con la finalidad de romper el hielo e incentivar la expresividad oral de los estudiantes. En un segundo momento se proponen una serie de temas al estudiante para que elija uno y realice un monólogo de tres minutos de duración.

3.3.2 Encuesta. Esta técnica es definida por Trespalacios, Vázquez y Bello (2005) al describir que es “un instrumento de investigación descriptiva que precisan identificar a priori las preguntas a realizar, las personas seleccionadas en una muestra representativa de la población, especificar las respuestas y determinar el método empleado para recoger la información que se vaya obteniendo” (p. 56). Su efectiva y apropiada aplicación conduce a conocer en profundidad los avances obtenidos frente al fenómeno de estudio.

El propósito de la encuesta (Anexo 2) dentro de este proyecto de investigación es diagnosticar el nivel evidenciado por los 15 estudiantes seleccionados, en el objetivo general de llegar a potenciar los niveles expresión oral en inglés a través de la mediación pedagógica de los

ambientes de aprendizaje. En ese sentido el instrumento tiene dos puntos, en el primero se plantea una situación de diálogo entre los estudiantes que debe durar entre 5 y 6 minutos, mientras que el segundo punto consiste en una lista basada en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006) para los grados Octavo a Noveno (Nivel B I.I Pre intermedio 1) conformada por 11 ítems con las opciones de respuesta *Yes/Not*.

La metodología de aplicación considera tres momentos, el primero donde el instrumento es sometido a un proceso de validación con dos expertos en metodología y se adelanta un pilotaje para verificar que sea comprendida y aceptada por los informantes. Luego se presenta el durante, cuando se define el agendamiento de la encuesta (fecha y lugar) así como su respectiva aplicación, la prueba diagnóstica será realizada antes de implementar el proceso de mediaciones pedagógicas en los AVA y serán diligenciadas en hojas de papel debidamente marcadas, mientras que la encuesta será aplicada después de desarrolladas las estrategias. Finalmente se presenta el después que corresponde a la tabulación y análisis de las respuestas.

3.3.3 Observación. Esta técnica corresponde el enfoque participante, el mismo que es definido por De Munck y Sobo (1998) “como el primer método usado por los antropólogos al hacer trabajo de campo, este involucra mirada activa, una memoria cada vez mejor, entrevistas informales, escribir notas de campo detalladas, y, tal vez lo más importante, paciencia" (p. 76).

En este sentido se diligencia una bitácora por medio del diligenciamiento de fichas de observación (Anexo 3 y 6), una por semana durante dos meses, que permiten al investigador dejar testimonio de sus experiencias con los estudiantes durante el desarrollo de las actividades.

3.4 Técnicas de análisis

El análisis de datos cualitativo o análisis de contenido se plantea como la mejor alternativa para consolidar los hallazgos obtenidos a partir del diagnóstico, en ese sentido una definición que bien responde a su propósito es:

Puede concebirse como un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada. (...) O, dicho de otro modo, ha de concebirse como un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuitivos y, sin embargo, presentes (Díaz y Navarro, 1998, p. 181).

En ese sentido los usos considerados para esta técnica van desde determinar el nivel de expresión oral inglés en los estudiantes por medio del análisis de los resultados arrojados por prueba diagnóstica, hasta identificar y describir comportamientos o elementos clave establecidos gracias a la aplicación de la observación participante.

Para su desarrollo se contemplaron una serie de etapas las cuales son presentadas a continuación. La primera consiste en definir las unidades documentales objeto de estudio, es decir la muestra de tipo intencional, la cual según se mencionó anteriormente son los resultados textuales originados a partir de la aplicación de prueba.

La siguiente etapa apunta a establecer las unidades de análisis o de contexto que servirán como marco de referencia para eso es necesario establecer las variables y categorías de análisis, las mismas deben tener características clave como ser:

Ser pertinentes, es decir adecuadas a los propósitos de la investigación; homogéneas, para estar compuestas por elementos de naturaleza igual o muy similar; mutuamente excluyentes, con el interés de impedir, en la medida de lo posible, la posibilidad de que una unidad de análisis pueda simultáneamente ser ubicada en más de una subcategoría y finalmente exhaustivas, abarca todas las subcategorías posibles (Fernández, 2002, p. 39).

A continuación, en la Tabla 1 se presentan las categorías y subcategorías que orientan la aplicación de la técnica de análisis:

Tabla 1. Categorías y subcategorías

Categoría	Subcategoría
Competencia comunicativa	Uso comunicativo, relaciones pragmáticas, sistema lengua, contexto comunicación, interlocutores, competencia elocutiva, escucha comprensiva, uso formal, uso informal.
Mediación pedagógica	Educador, currículo, comunicabilidad, discurso, ambiente pedagógico, contexto, materiales, medios y tecnologías, producción oral.
Ambientes de aprendizaje	Interacción, recursos didácticos, dinamismo, condiciones físicas y temporales, pautas de comportamiento, roles, actividades.

Fuente: Autor (2018)

Después de tener definidas las categorías y los temas clave como referentes de análisis continua la etapa de la codificación que consiste en “en la transformación de las unidades de análisis, categorías y subcategorías en unidades de registro que permitan su descripción para el análisis posterior” (Fernández, 2002, p. 39). A continuación, se plantea la necesidad de dar el siguiente paso, es decir cuantificar, asignando un número a cada una de las variables o subcategorías con la finalidad de medir el número de registros obtenidos en cada categoría. De esa manera se identifican prevalencias en algunos aspectos o elementos y tendencias en el dominio de la expresión oral.

En lo cuantitativo también se considera el desarrollo del análisis estadístico conforme los resultados obtenidos en el segundo punto de la encuesta, correspondiente a la lista, donde se pueden establecer tendencias y representarlas en gráficas para definir el impacto obtenido por la aplicación de las estrategias de mediación en los ambientes de aprendizaje.

Hacia la última etapa se realiza el análisis donde predomina el enfoque cualitativo con un tipo calificado como de valencia, donde el propósito es “poner de manifiesto la toma de posesión del emisor del discurso y los valores subyacentes en él” (Fernández, 2002, p. 40). Finalmente se plantea un análisis ideológico del discurso obtenido como resultado del análisis propiamente dicho donde se quiere lograr una evaluación temática encaminada a observar la orientación positiva o negativa de los estudiantes en cuanto al tema de estudio, para eso se van a tener en consideración las contradicciones, implicaciones y oposiciones obtenidas.

4. Resultados Diagnóstico

4.1 Diagnóstico Nivel Expresión Oral

La aplicación de la prueba diagnóstica tuvo como objetivo valorar en los estudiantes de octavo grado del Colegio Calasanz Cúcuta su nivel de expresión oral considerando las categorías de corrección gramatical, fluidez, interacción y coherencia. En ese orden de ideas en un primer momento se estableció un diálogo con cada uno de los 56 estudiantes según cada unidad de análisis, para luego definir parejas que continuaban con la conversación siendo identificados como sujeto A y sujeto B.

En este punto de la investigación la perspectiva es cualitativa, razón por la cual se identificó en ese primer acercamiento que responden y usan de manera adecuada la gramática para resolver las preguntas, sin embargo, la fluidez es baja puesto que se demoran un tiempo mientras piensan lo que van a responder. En cuanto a la interacción estas fueron breves, puesto que no desarrollaron ideas ricas en descripciones o matices. Lo anterior se debe principalmente a que los estudiantes tenían miedo de ofrecer respuestas incoherentes, de allí la razón de que eligieran como estrategia ser concisos, aunque excedieron lo que se define como “economía de palabras” limitando la posibilidad de que el intercambio comunicativo fuera mucho más variado y provechoso para todos los involucrados.

En ese sentido tomando como referencia la rúbrica de calificación del *First Certificate of English* (FCE) una prueba considerada dentro del proceso de formación del Colegio Calasanz,

donde el desempeño en *speaking* tiene un valor del 20% sobre el total del examen y tiene una duración de 14 minutos. En esa medida se pueden establecer los siguientes progresos y rezagos en la expresión oral de los estudiantes:

Tabla 2. Avances y debilidades Speaking según escala FCE

Corrección Gramatical	Fluidez	Interacción	Coherencia
Muestra un buen grado de control de formas gramaticales simples. Utiliza una variedad de vocabulario apropiado cuando habla de situaciones cotidianas.	Se expresa utilizando no solo frases cortas, aunque duda. Lo que dice responde casi siempre a lo solicitado, a pesar de haber alguna repetición. Utiliza mecanismos conectores básicos.	Inicia (la conversación) y responde adecuadamente. Mantiene la interacción con estímulos y apoyo.	Es capaz de organizar discursos largos, pero ocasionalmente se expresa con falta de coherencia, imprecisiones e inadecuadamente.

Fuente: FCE (2015)

Con referencia a lo anterior los estudiantes de octavo grado se ubican en una escala del 1 al 5, en un puntaje general promedio de 2.5 que para el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) los califica en el nivel A2 como un usuario con dominio básico. En ese sentido son caracterizados con los siguientes descriptores:

Sabe utilizar las formas habituales de saludar y de dirigirse a los demás amablemente; saluda a las personas, pregunta cómo están y es capaz de reaccionar ante noticias; se desenvuelve bien en intercambios sociales muy breves; sabe cómo plantear y contestar a preguntas sobre lo que hace en el trabajo y en su tiempo libre; sabe cómo hacer una

invitación y responder a ella; puede discutir lo que hay que hacer, a dónde ir y preparar una cita; es capaz de hacer un ofrecimiento y aceptarlo (2002, p. 204).

Frente a esas debilidades la prueba diagnóstica también comprendió un segundo momento evaluativo donde los estudiantes debieron realizar un monólogo de 3 minutos, eligiendo un tema, según los dados como opción: Experiencias pasadas / En el futuro, Propósitos: ¿Trabajo? ¿Estudio?, destino, tiempo libre, hacer amigos, instituciones públicas, la ciudad, paisajes, tiempo, comida.

En esa actividad se evidenciaron mayores dificultades, puesto que se observó en algunos estudiantes que se les dificulta usar los verbos conjugados para expresar sus experiencias. En cuanto a la elección del tema, se demoraron en decidir, pues no sabían en que tópico podían desempeñarse mejor. En la duración del monólogo solo 16 de ellos lograron completar los tres minutos, aunque cometiendo algunas repeticiones e incoherencias. Entretanto los 40 alumnos restantes lograron aproximadamente solo dos minutos en el desarrollo de sus ideas.

Son pocos los descriptores habilitados por los estudiantes de los propuestos por el MCER para el nivel A2, entre los criterios negativos se destaca que:

Tiene un escaso repertorio lingüístico, que exige paráfrasis y búsqueda de palabras constantemente; El dominio limitado de la lengua provoca frecuentes interrupciones y malentendidos cuando se enfrenta a situaciones poco habituales; La comunicación se interrumpe porque las restricciones lingüísticas interfieren en el mensaje; y, La cantidad

tan limitada de palabras y expresiones obstaculiza la comunicación de pensamientos e ideas (MCER, 2002, p. 198).

Estos resultados no son sorprendidos porque en el diseño curricular de la Institución Educativa se enfoca principalmente en las habilidades de *Reading* y *Writing*, puesto que, si tienen un peso mayor en la calificación de la prueba FCE, sin embargo, es la expresión oral una de las principales evidencias prácticas y aplicables sobre el manejo de la lengua extranjera. Dentro del proceso de observación registrado en las fichas se destacan las descripciones que hacen referencia a los escasos ambientes de aprendizaje destinados para reforzar esta competencia, la cual requiere más tiempo para diseñar mediaciones, puesto que en la aplicación del diagnóstico solo se apostó por mediaciones básicas como pronunciar de manera lenta y vocalizada las preguntas para que los estudiantes las comprendieran. Además, durante su desarrollo los demás alumnos debieron esperar mientras se dedicaban a su libro de trabajo en inglés.

En el caso del monólogo se decidió ofrecer un tiempo de ensayo de 15 minutos para que cada uno preparara lo que iba a presentar, no obstante, todos se mostraron nerviosos, ninguno quería fallar, siendo ese temor el principal obstáculo que enfrenta el grupo para el fortalecimiento de la expresión oral.

En ese orden de ideas, frente a las categorías de análisis establecidas para el proyecto, se han identificado una serie de debilidades que se consolidaron en la siguiente tabla:

Tabla 3. Debilidades identificadas

Categoría	Subcategoría	Debilidades
Competencia comunicativa	Uso comunicativo, relaciones pragmáticas, sistema lengua, contexto comunicación, interlocutores, competencia elocutiva, escucha comprensiva, uso formal, uso informal.	Control en las formas gramaticales simples. Frases cortas, escaso desarrollo en el mensaje. Requiere estímulos y apoyos para mantener el diálogo. Utilizan términos equivocados para el contexto que afectan la coherencia de la comunicación.
Mediación pedagógica	Educador, currículo, comunicabilidad, discurso, ambiente pedagógico, contexto, materiales, medios y tecnologías, producción oral.	Las mediaciones pedagógicas van enfocadas hacia las habilidades de <i>speaking</i> y <i>reading</i> . El docente tiene una carga curricular pesada que limita el tiempo de dedicación para el diseño e implementación de nuevas estrategias.
Ambientes de aprendizaje	Interacción, recursos didácticos, dinamismo, condiciones físicas y temporales, pautas de comportamiento, roles, actividades.	El material didáctico de los libros empleados no cuenta con recursos apropiados para el fortalecimiento de la expresión oral. Los estudiantes se muestran nerviosos ante el desarrollo de nuevas estrategias y actividades.

Fuente: Autor (2018)

5. Estrategias Pedagógicas

5.1 Diseño y Aplicación Estrategias para el Fortalecimiento de la Expresión Oral

Las estrategias empleadas por el Colegio Calasanz Cúcuta son generadas principalmente a partir de la plataforma de Cambridge, aunque también son tenidos en cuenta los aportes de MCER (2002) retomados por el Ministerio de Educación Nacional en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (2006).

En ese sentido se destacan dos estrategias como principales, las cuales son encargadas de direccionar las acciones pedagógicas emprendidas en el aula con los estudiantes de octavo grado.



Figura 4. Debilidades identificadas

Fuente: autor (2017)

Con el fin de caracterizar dichas estrategias se presentan en la siguiente tabla su descripción y componentes:

Tabla 4. Estrategias implementadas en la Institución

	Estrategia 1 (Conversaciones en parejas)	Estrategia 2 (Entrevistas por pareja)
	Se establecen parejas con diferentes temas de interés, donde luego cada pareja debe preparar una conversación con la temática y gramática dada por el maestro y finalmente pasar al frente y presentarla delante de todos los estudiantes.	Al finalizar el semestre se les notifica a los estudiantes la temática sobre la entrevista, allí, incluirá también tres aspectos: información personal, interpretación de imágenes, y un tema general de interés para que el estudiante hable sobre ese tópico durante un minuto.
Objetivo	Potenciar el nivel de comunicación oral para presentar las pruebas Cambridge	Potenciar el nivel de comunicación oral para presentar las pruebas Cambridge
Habilidad	Speaking	Speaking
Número de estudiantes	56	56
Lugar	Salón de clase	Salón de clase
Material	Cuaderno, lápiz.	Web.
Assessment scales	Content – communicative achievement – organization – language	Content – communicative achievement – organization – language

Fuente: Autor (2017)

Dadas las condiciones que determinan y anteceden las dos estrategias fijadas por la Institución la aplicación de las mismas estuvo en el marco de su plan curricular, en esa medida la estrategia de conversación en parejas se implementó con mayor frecuencia de la fijada originalmente que es mensual, y en el contexto de la presente propuesta, se propuso pasar a ser quincenal en los últimos tres meses del año escolar.

Entretanto se desarrollaron tres simulacros de lo que es la prueba final o estrategia 2 correspondiente a la entrevista por parejas. De tal manera que se intensificó el ritmo de práctica de la expresión oral. El nuevo cronograma de implementación se expone a continuación:

Tabla 5. Cronograma Estrategias Implementadas Institución

Estrategia	Actividad	Desarrollo	Recursos	Tiempo
Conversación en Parejas	Práctica conversación 1	Se fijó inicialmente una temática sencilla como fue ¿Quién Soy? ¿Quién eres? La primera práctica fue con la mitad de los estudiantes, quienes se mostraron expectantes y en el desarrollo se distraían o se reían ante los errores del interlocutor	Salón de clase Libro de trabajo Lápiz	2 horas.
	Práctica conversación	El tema elegido fue ¿Cómo es tu familia? Se	Salón de clase	2 horas.

	2	desarrolló con los 28 estudiantes restantes. Los alumnos se mostraron tensos frente a la experiencia, pero luego se presentaron bien preparados y en general tuvieron un buen desempeño.	Libro de trabajo Lápiz	
	Práctica conversación 3	Se intercambiaron algunos estudiantes del primer grupo de 28 con el del segundo y el tema abordado fue ¿Cómo es tu ciudad? El comportamiento de los alumnos fue positivo, puesto que llegaron al aula con el tema preparado y se mostraron más confiados que en las primeras dos ocasiones.	Salón de clase Libro de trabajo Lápiz	2 horas.
	Práctica conversación 4	Se elevó la dificultad del tema, el cual fue la: vocación profesional. Los grupos volvieron a su división inicial. Los estudiantes tuvieron problemas en hilar las secuencias de ideas y tuvieron un control	Salón de clase Libro de trabajo Lápiz	2 horas.

		gramatical muy básico.		
	Práctica conversación 5	Los estudiantes no tuvieron tiempo para preparar el tema, el cual fue: La Belleza de Colombia. Se aplicó de manera separada a los dos grupos formados, en jornadas separadas. El nivel de improvisación fue positivo, aunque las ideas eran breves y no recibían el desarrollo descriptivo apropiado.	Salón de clase Libro de trabajo Lápiz	4 horas.
	Práctica conversación 6	Se volvieron a intercambiar los grupos, el tema definido era: tu música favorita. En este intento se les vio más cómodos y confiados a los estudiantes frente a sus posibilidades de expresión oral. La mayor limitante fue el vocabulario.	Salón de clase Libro de trabajo Lápiz	2 horas.
Entrevista en Parejas	Simulacro Entrevista 1	En el Simulacro 1 se definió un mismo tema para todos los 56 estudiantes: la importancia de hablar inglés. Los estudiantes	Salón Plataforma web	2 horas.

		tuvieron tiempo de preparar el t3pico, pero tuvieron dificultades en el manejo del tiempo, pues se demoraban ante cada interrogante pensando qu3 responder.		
	Simulacro Entrevista 2	En el Simulacro 2 cada estudiante eligi3 de forma libre su tema, sin embargo, eso no permiti3 que escucharan de manera asertiva las preguntas formuladas y sigui3 present3ndose el inconveniente de respuestas demoradas y sin mayor sustancia.	Sal3n Plataforma web	2 horas.
	Simulacro Entrevista 3	El tema fijado para todos los estudiantes fue: su papel en la construcci3n de la paz en Colombia. Un t3pico complejo donde los estudiantes reflejaron estar m3s c3modos ante la experiencia de ser entrevistados y evaluados en su desempe3o, pero sus respuestas continuaron siendo breves, con poca sustancia informativa y un	Sal3n Plataforma web	2 horas.

		control gramatical básico.		
--	--	----------------------------	--	--

Fuente: Autor (2017)

La decisión de comenzar aplicando las estrategias sugeridas y validadas por la Institución representó una oportunidad para seguir identificando las debilidades de los estudiantes en torno a la expresión oral en inglés. Gracias a la mayor intensidad horaria, dedicada a este par de acciones, se pudo definir que la mejor estrategia posible es la que habilite más tiempo y nuevos espacios para practicar, solo en esa medida se evidencia una evolución en los estudiantes, quienes van adquiriendo paulatinamente interés y confianza por el tema.

5.2 Diseño Mediaciones Pedagógicas

Se establece el diseño de una mediación por fases que responde a las características dinámicas de la plataforma Cambridge English School utilizada por la institución y considera cada una de sus dimensiones: comunicativa, pedagógica y tecnológica.

El eje articulador elegido para las mediaciones es la interacción y su horizonte de aplicación está determinado por el ciclo de mejoramiento continuo –PHVA- que contempla la realización permanente de las acciones de planear, hacer, verificar y actuar, de esa manera se pretende responder a las diferentes necesidades que planteen los estudiantes durante el proceso.

Las fases son retomadas de propuestas desarrolladas por el MEN (2007) y son presentadas a continuación:

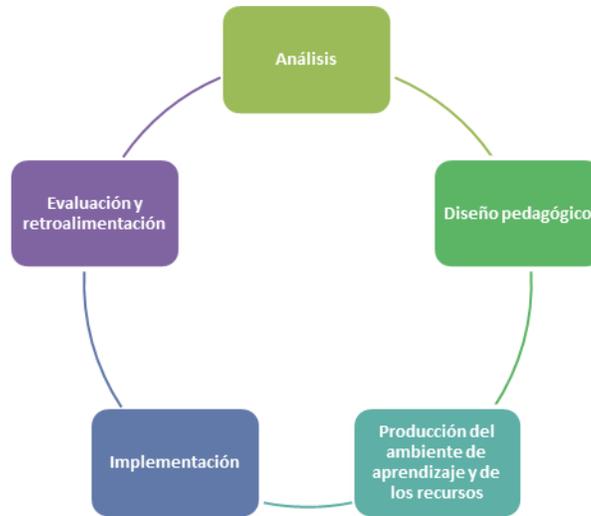


Figura 5. Fases mediación pedagógica

Fuente: autor

(2017)

Acorde con el MEN (2007) cada una de las fases consiste en:

Análisis: identificar las competencias que se quieren desarrollar, en este caso son las de expresión oral, para ello se debe realizar una completa caracterización del grupo de 56 estudiantes de grado octavo del Colegio Calasanz, determinar las necesidades que cubre el ambiente de aprendizaje, el valor agregado que ofrece y los alcances que representa en cuanto al acceso de los participantes, los aspectos positivos y negativos de los contenidos o actividades programadas.

Diseño pedagógico: implica definir “las competencias, los objetivos, la estructura de contenidos, introducciones temáticas, actividades de aprendizaje, criterios de evaluación, información general del curso (bienvenida, guía del curso, guía de docencia, hoja de vida del docente) y formato de validación de contenidos”

Producción recursos: definir el enfoque didáctico “así como las actividades, secuencia y ritmos de las acciones dentro del ambiente, determinar los roles que jugarán los diferentes

actores, y finalmente, determinar la forma como se evaluará la efectividad del ambiente en el aprendizaje de los estudiantes”.

Implementación: reconocer los aspectos didácticos que pueden ser aprovechados y potencializados durante esta fase. Es necesario priorizar valores y características como accesibilidad, adaptabilidad, durabilidad y herramientas de comunicación que incentiven la participación de los estudiantes. El horizonte o propósito será generar una experiencia de aprendizaje significativo, para ello se eligen 56 estudiantes, divididos en dos grupos de 28 educandos.

Evaluación y retroalimentación: encargado de medir el alcance de la experiencia formativa en general a nivel académico y pedagógico. En algunas ocasiones se analizan elementos administrativos e institucionales, pero este no es el caso. En ese sentido es necesario contar con un instrumento, en este caso se elige y modifica la rúbrica de calificación de las pruebas Cambridge. (MEN, 2007, p. 21-24).

Ante las falencias evidenciadas en la aplicación de las estrategias, fijadas por la Institución, para la práctica y evaluación de la expresión oral, se definió el diseño de dos nuevas estrategias a cargo del autor investigador del presente documento. Las cuales tienen dos finalidades: una es crear nuevos espacios dentro de la clase de inglés para reforzar la comunicación oral docente-estudiante, así como estudiante-estudiante, la otra es fortalecer las debilidades identificadas en el ciclo de aplicación de las estrategias tradicionales del Colegio Calasanz Cúcuta.



Figura 6. Estrategias propuestas por el investigador

Fuente: autor (2017)

La puesta en común de la expresión oral a partir de la construcción de historias personales y colectivas es el punto de partida para el diseño y aplicación de dos estrategias que son descritas con mayor detalle a continuación:

Tabla 6. Estrategias diseñadas por el investigador

	Estrategia 1 'Palabras e Historias'	Estrategia 2 'Narración Digital de Historias'
	Se proyectaron unas imágenes junto a su respectivo nombre, sobre vocabulario de lugares de la ciudad, de la casa, miembros de la familia, medios de transporte, alimentos, clima, etc. Luego que los estudiantes identifican las imágenes con los nombres, el investigador mostraba de	Se proyectaron unas imágenes con las instrucciones sobre cómo registrarse en la plataforma " <i>Storyjumper</i> ". Luego los estudiantes debían trabajar en pareja y escribir una historia libre. En casa uno de los estudiantes debía

	nuevo las imágenes y de repente paraba en una cualquiera para que luego un estudiante al azar comenzara una historia mediante una oración, después seleccionaba a otro para continuar con la historia con otra palabra del vocabulario que el investigador le iba mostrando. Al final se iba formando una historia con las oraciones que los estudiantes iban armando.	registrarse y enviar la clave al otro compañero, allí cada uno debía escribir y grabar la voz del relato de la historia. Finalmente debían enviar el link al investigador para que este fuera publicado en el salón de clase y todos pudieran escuchar la historia narrada por cada uno de los estudiantes (Ver Anexo 5).
Objetivo	Potenciar el vocabulario en la comunicación oral de los estudiantes	Potenciar el vocabulario en la comunicación oral de los estudiantes
Habilidad	Habla	Escritura y habla.
Número de estudiantes	34	34
Lugar	Salón de clase	Salón de clase-casa
fecha		
Material	Video beam, cuaderno, lápiz	Salón de clase - Plataforma virtual "Storyjumper"
Escalas de evaluación	Contenido- logro comunicativo- organización y lenguaje.	Contenido-logro comunicativo- organización y lenguaje.

Fuente: Autor (2018)

El diseño de las actividades que integran la estrategia responde a las características definidas por el MEN en cuanto a la concepción e implementación de las mediaciones pedagógicas, que son: análisis, diseño pedagógico, producción del ambiente, implementación, evaluación y retroalimentación. Cada una se ve reflejada en el cronograma expuesto a continuación:

Tabla 7. Cronograma de estrategias diseñadas por el investigador

Estrategia	Actividad	Desarrollo	Recursos	Tiempo
Palabras e historias	Diseño ilustraciones y vocabulario (ver Anexo 4).	A partir del análisis de los resultados obtenidos en la aplicación de las estrategias de la Institución que arrojó la debilidad que existe en el manejo del vocabulario, en esa medida se diseñó a nivel gráfico la representación de más de 60 palabras claves para el desarrollo de descripciones encargadas de enriquecer las ideas y respuestas de los estudiantes.	Computadora Papelería	12 horas.
	Diseño Actividad	El diseño de la actividad estuvo enfocado hacia la preparación del ambiente de aprendizaje con la proyección audiovisual y sonido apropiados, con el interés de crear una atmósfera que captara la atención de los estudiantes.	Computadora Papelería	6 horas
	Implementación de la actividad 1 grupo	A los estudiantes les costó ganar ritmo frente a la familiaridad con los nuevos términos de allí que consideraran difícil generar	Salón de clases. Computadora Video Beam	1 hora y media.

		historias a partir de ellas, sin embargo, con el paso de los minutos fueron asimilando la dinámica y mejorando su desempeño.	Sistema de sonido	
	Implementación de la actividad 2 grupo	Los alumnos se demoraban en proponer los comienzos de las historias y cuando lo lograban desarrollaban ideas cortas. No obstante, cuando alguno formulaba una historia emocionante varios se emocionaban y empezaban a sumar ideas narrativas.	Salón de clases. Computadora Video Beam Sistema de sonido	1 hora y media.
	Evaluación y retroalimentación actividad 1 grupo	Hacia la parte final de la implementación se abrió un espacio para que los estudiantes opinaran sobre la experiencia y la mayoría coincidió en afirmar que les pareció novedosa y una buena forma de motivarlos a expresarse en inglés.	Salón de clases Papelería.	30 minutos.
	Evaluación y retroalimentación actividad 2 grupo	Los alumnos destacaron que gracias al componente lúdico de la estrategia fueron soltando sus penas y resistencias para concentrarse en la experiencia y en la creación de buenos relatos.	Salón de clases Papelería.	30 minutos.
Narración	Inducción uso	Se preparó una presentación	Computadora	30

digital de historias	plataforma “Storyjumper”	digital interactiva acerca de cómo inscribirse y aprovechar las funciones de la plataforma. Los estudiantes ya venían motivados por el desarrollo de la estrategia anterior así que se mostraron receptivos ante la propuesta de seguir con la narración de historias como medio para practicar la expresión oral.	Software de diseño Video beam Red internet	minutos.
	Escritura historia	El punto de partida para la estrategia era la creación de una historia, por eso en parejas los estudiantes redactaron un cuento, real o imaginado, no mayor a 5 minutos.	Papelería. Colores.	7 días.
	Grabación Historia	Los estudiantes usaron la plataforma para grabar su historia, usando sus propias voces. Algunos educandos se mostraron confundidos con el uso de la página, pero con la colaboración de sus compañeros todos lograron cumplir con la asignación.	Computadora Red internet	90 minutos.
	Reproducción y escucha de historias	En el salón se reunió a todo el grupo de 56 alumnos para reproducir fragmentos de todas las historias grabadas	Salón de clases. Computadora	2 horas.

		como si de un programa de radio se tratara. Los estudiantes se mostraron divertidos con la experiencia.	Software de diseño Video beam Red internet	
	Evaluación y retroalimentación actividad	Hacia el final del encuentro de escucha de las narraciones, los estudiantes recibieron retroalimentación del docente y ellos a su vez ofrecieron sugerencias a algunos de sus compañeros.	Salón de clases. Papelería.	40 minutos.

Fuente: autor (2017)

La aplicación de las estrategias estuvo enfocada principalmente hacia el fortalecimiento del vocabulario, una de las debilidades identificadas en la etapa de diagnóstico del proyecto. Sin embargo, también pretendió mostrar a los estudiantes que entre más practiquen su expresión oral en inglés, más tranquilos y precisos se comportaran frente a las situaciones de comunicación en la lengua extranjera.

6. Resultados Estrategias

6.1 Análisis Resultados Conversación Prueba Evaluación Final

El análisis de los audios grabados como evidencia de la prueba conversacional que sostuvieron los estudiantes, después de aplicadas las diferentes estrategias mencionadas, revela que en la corrección gramatical se refleja un mayor control en la variedad de estructuras gramaticales, además de contar con un vocabulario más variado para participar y dar cuenta de diferentes temáticas.

En lo referente a la fluidez se observa según lo registrado en las fichas que los estudiantes expresan menos dudas frente a cómo responder ante preguntas o al momento de iniciar una conversación. En ese sentido logran conectar diferentes expresiones para enriquecer sus ideas. No obstante, en la interacción se continúan presentando dificultades frente a la posibilidad de escuchar las razones expuestas por el otro y cualquier ruido o estímulo externo desconcentra a los estudiantes, quienes pierden el hilo narrativo que venían planteando.

En la coherencia se nota que hasta durante cinco minutos los estudiantes logran sostener el desarrollo de un tema, les resulta más sencillo cuando lo hacen bajo la modalidad de monólogo, aunque también mostraron avances en las interacciones con una finalidad comunicativa clara, como es el caso de las entrevistas.

6.2 Resultados Encuesta

En la presentación de los resultados se aborda el enfoque cuantitativo, debido a la tabulación de los resultados obtenidos y la presentación gráfica de las tendencias reflejadas por los estudiantes de octavo grado del Colegio Calasanz Cúcuta.

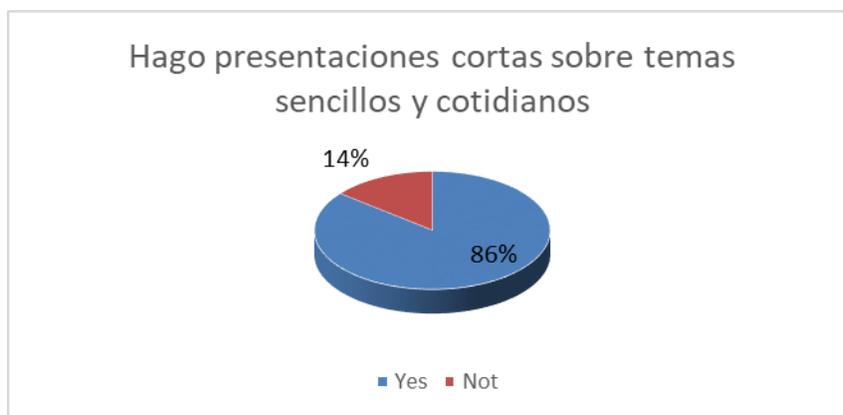


Figura 7. Primera pregunta encuesta

Fuente: Autor (2018)

Después de implementadas las estrategias los educandos destacan en un 86% que pueden hacer presentaciones cortas sobre temas cotidianos o personales, en ese sentido se observa una evolución respecto a la evaluación diagnóstica en la que se mostraban incómodos en la situación de iniciar una exposición oral en inglés.



Figura 8. Segunda pregunta encuesta

Fuente: Autor (2018)

En la habilidad de narrar historias el 79% de los estudiantes se siente capaz de contar historias cortas vinculando y organizando sus ideas de forma apropiada, este avance es significativo porque son narraciones que surgen de su imaginación y exigen un mayor control de la expresión verbal, sin titubear o divagar frente a sus interlocutores.

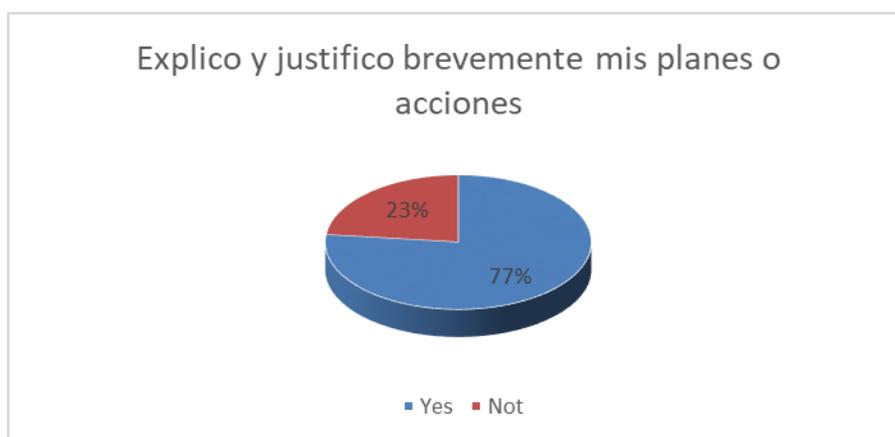


Figura 9. Tercera pregunta encuesta

Fuente: Autor (2018)

En el aula y fuera de ella los estudiantes no solo comenzaron a comunicarse entre ellos con más libertad usando el idioma inglés, sino que en sus interacciones comunicativas se observan ideas con sustancia entre las cuales se destacan explicaciones y argumentaciones sobre sus actividades o decisiones. El 77% de los estudiantes asegura que se siente más seguro a la hora de comentar sus acciones con su entorno social.

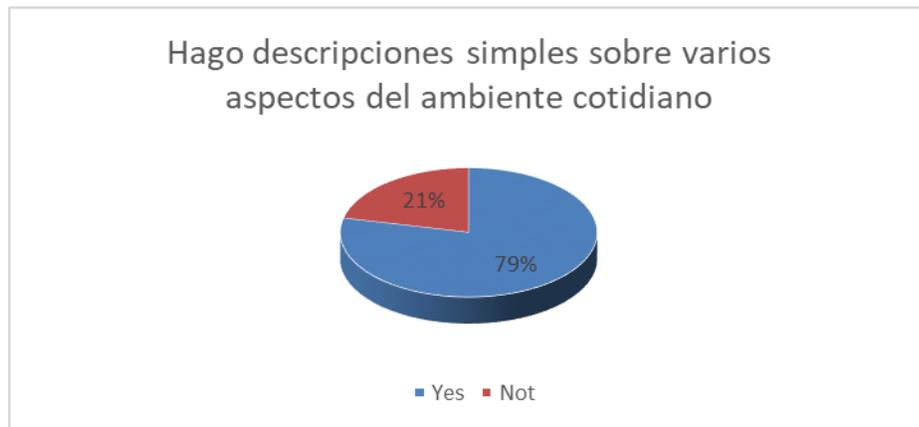


Figura 10. Cuarta pregunta encuesta

Fuente: Autor (2018)

Uno de los cambios sustanciales resultado de las estrategias aplicadas con el grupo de octavo es el fortalecimiento en su capacidad para describir situaciones, objetos o lugares, pues el 79% afirma que ahora cuando exponen en inglés pueden enriquecer sus ideas iniciales con la inclusión de nuevos temas gracias a un uso renovado y más amplio del vocabulario.



Figura 11. Quinta pregunta encuesta

Fuente: Autor (2018)

En el desarrollo de las estrategias se alternaban temáticas cotidianas con algunas académicas, de esa forma los estudiantes podían practicar su manejo técnico del idioma y en esa medida el 72% comparte que se siente más confiado al realizar exposiciones sobre temas formales que guardan relación con su proceso formativo.

Hasta este punto las primeras cinco preguntas corresponden a su desempeño en la modalidad de monólogo, en ese orden de ideas el 86% señaló sentirse confiado para hacer presentaciones cortas, el 79% considera que puede conectar sus ideas de manera apropiada, el 77% se siente capaz de justificar y describir sus acciones, mientras que el 79% sabe hacer descripciones de paisajes u objetos presentes en el ambiente que le rodea mientras, que el 72% considera que puede hacerlo bien en una exposición de algún tema académico.

Los diferentes resultados superan el 70% de los estudiantes que reconocen un avance en la expresión oral en inglés, este aspecto es relevante porque implica la organización y demás

operaciones cognitivas que adelantan a la hora de comunicarse en contextos sociales y de enseñanza.



Figura 12. Sexta pregunta encuesta

Fuente: Autor (2018)

Una de las dificultades que persiste en las interacciones comunicativas en inglés entre los estudiantes de octavo grado es que se toman un tiempo considerable para pensar qué van a responder ante las ideas que emite su contraparte, en ese sentido el 79% siente que le cuesta interpretar con rapidez lo que le están diciendo y decidir cómo responder, una característica que todavía mina su confianza para generar cada vez mayores diálogos en inglés con conocidos y desconocidos.



Figura 13. Séptima pregunta encuesta

Fuente: Autor (2018)

La integración entre estudiantes y docente generada por la aplicación de las estrategias es valiosa, ahora el 75% de los educandos destaca que comparte sus experiencias y planes con su entorno social en la Institución. En este caso predomina la intención comunicativa del monólogo, pues ellos se lanzan a compartir unilateralmente un grupo de ideas que ya ha planificado y organizado previamente, razón por la que no guardan los silencios que acostumbran durante las situaciones conversacionales.

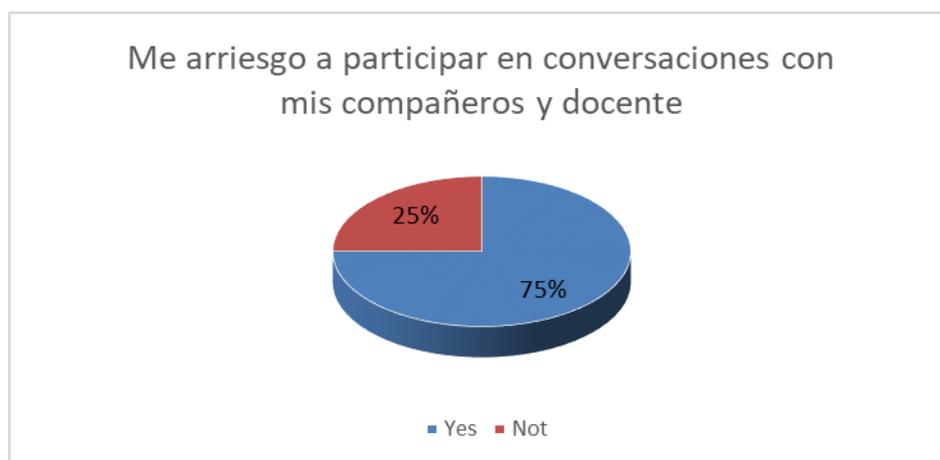


Figura 14. Octava pregunta encuesta

Fuente: Autor (2018)

La espontaneidad de las conversaciones casuales en inglés era vista como un riesgo para los estudiantes, pocos de ellos se animaban al principio de esta experiencia, sin embargo, ahora el 75% de ellos señala que se atreven a unirse a conversaciones con docentes y compañeros que se estén desarrollando en inglés.



Figura 15. Novena pregunta encuesta

Fuente: Autor (2018)

El ambiente en el aula durante la puesta en marcha de las estrategias implicaba la construcción de negociaciones y consensos entre todos los involucrados para definir en qué momento y por cuánto tiempo participar, frente a eso todas las conversaciones debían ser en inglés, un motivo que ha permitido que ahora el 68% de los estudiantes interactúe con el docente y sus compañeros para tomar decisiones o discutir aspectos académicos de interés general.

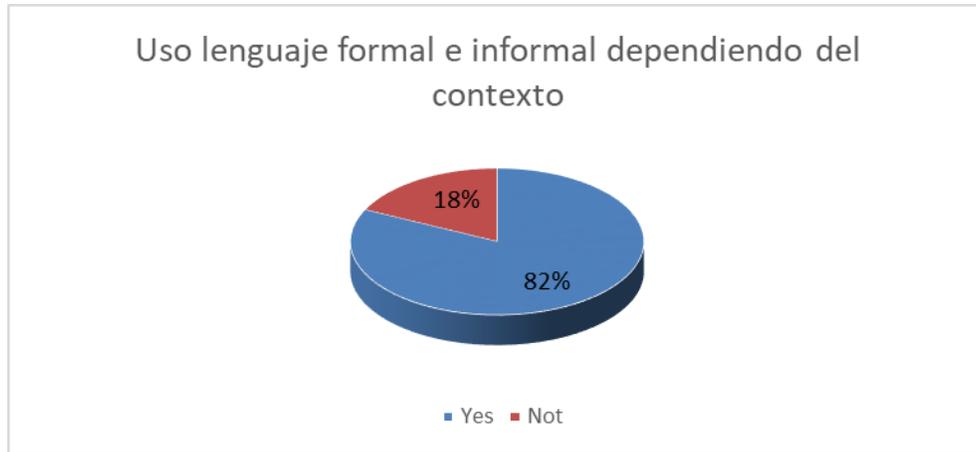


Figura 16. Décima pregunta encuesta

Fuente: Autor (2018)

Una de las actividades en la que los educandos reportaban mayor esfuerzo y progreso eran aquellas donde podían interpretar personajes diferentes a ellos mismos en juegos de roles, en ese orden de ideas el 82% considera que pueden usar lenguaje formal o informal de acuerdo con las situaciones del contexto y agradecen a esos encuentros didácticos haber ofrecido el espacio para perder la timidez que les impedía jugar en inglés y fortalecer su confianza para afrontar diferentes situaciones de interacción y comunicación.

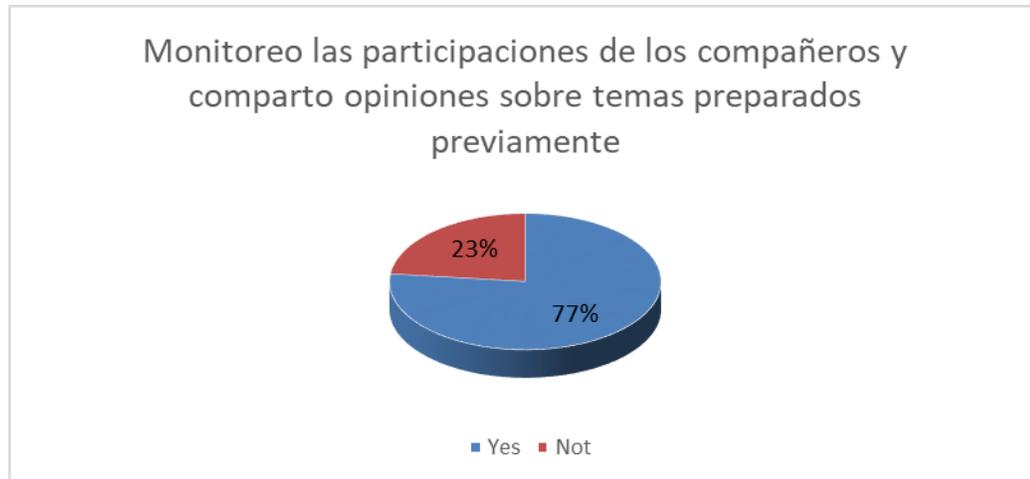


Figura 17. Onceava pregunta encuesta

Fuente: Autor (2018)

La participación de los estudiantes y proporcionar revisiones asertivas al desempeño de sus compañeros fueron dos aspectos relevantes de las estrategias, en ese caso el 77% de los estudiantes se muestran interesados en mantener esa dinámica en el aula de clases para de esa forma darse ánimos y acompañarse en su proceso de aprendizaje.

La autoevaluación de las conversaciones refleja que un 79% de los educandos destaca que necesitan tiempo para pensar sus respuestas, además el 75% habla con sus compañeros y docentes de sus experiencias y sus planes, en la misma proporción manifestaron arriesgarse a participar en inglés de las interacciones sostenidas por otros compañeros de clase, entretanto el 68% de ellos busca aconsejar la toma de decisiones expresando ideas en inglés, pero un considerable 82% señala que puede cambiar del lenguaje formal a informal, dependiendo la situación o el contexto y finalmente el 77% hace seguimiento al desempeño de sus compañeros y busca generar retroalimentación con ellos.

En ese orden de ideas los resultados de la estrategia también se ven reflejados en los registros consignados durante la observación en los que se destaca que los estudiantes ahora se muestran más tranquilos y confiados al participar de conversaciones en inglés, no solo entre ellos, sino también con otros docentes que se muestren receptivos para practicar con ellos.

Por su parte desde la primera hasta la octava semana se fue evidenciando un crecimiento en el grupo respecto a la cantidad de tiempo dedicado a la expresión oral en inglés, se notó que algunos de ellos son quienes lideran el interés por comunicarse cada vez mejor en la lengua extranjera y por eso incentivan en los demás la motivación de atreverse al proponer temas, juegos o actividades.

La duración y elaboración de los mensajes es otro de los aspectos que se observa ha seguido mejorando, pues cada vez más se formulan ideas con mayor complejidad y las conversaciones superan la barrera de los 5 minutos, sin perder el hilo y la coherencia en la vinculación de las ideas.

En conjunto se identifica que en la cotidianidad es donde se encuentran los progresos más significativos en cuanto a los impactos de las estrategias, varios de ellos pueden ser considerados intangibles porque surgen en el comportamiento de los estudiantes, quienes ahora están más receptivos y determinados a continuar fortaleciendo su capacidad de comunicar sus ideas en inglés, sin temor e inseguridad.

Conclusiones

En la aplicación de la prueba diagnóstica se evidenció que los estudiantes no están acostumbrados a practicar su expresión oral en inglés fuera de los espacios de evaluación establecidos por la Institución Educativa. En ese sentido se mostraron debilidades como un control gramatical básico, deficiencias en el vocabulario y el desarrollo de ideas breves que no permiten hilar historias o conversaciones con sentido completo.

La aplicación de las estrategias de expresión oral establecidas por el colegio, de acuerdo con el MCER, permitió profundizar en el diagnóstico de la problemática y recoger información apropiada para definir el diseño de las mediaciones y las estrategias, ayudó a direccionar la intervención pedagógica hacia el fortalecimiento del vocabulario y la generación de ambientes de aprendizaje, dentro del aula, que privilegian la participación del estudiante.

En el uso de la competencia comunicativa los estudiantes no sentían confianza en sus niveles de expresión oral mostrando dificultades con la escucha comprensiva y la intención formal o informal de sus intervenciones verbales, ellos al inicio estaban más preocupados por pensar qué van a responder que en generar conversaciones o exposiciones con significados completos y de valor para el grupo, por esa razón la metodología en la que ellos desarrollan y exponen los contenidos se convirtió en una alternativa para motivar la comunicación verbal en la cotidianidad de la Institución.

En la metodología implementada dominó la propuesta y desarrollo de diferentes clases de situaciones comunicativas, algunas formales e informales, otras académicas o cotidianas, en esa

medida los estudiantes lograron fortalecer su dominio de las relaciones pragmáticas de acuerdo a las características del contexto y lograron avanzar en aquellos casos en los que deben sostener conversaciones por varios minutos, todavía hay algunos inconvenientes que sólo pueden ser mejorados por medio de la práctica constante en ambientes de aprendizaje que prioricen la comunicación oral en inglés.

La decisión de fundamentar las estrategias implementadas en la mediación pedagógica resultó acertada porque al considerar que las mayores dificultades de los estudiantes surgen de aspectos más emocionales que académicos, entre esos la timidez e inseguridad, se decidió que el docente fuera un facilitador encargado de presentar recursos digitales y didácticos encargados de despertar la motivación de los educandos para sacudirse toda la prevención y comenzar a participar de las actividades con sus compañeros.

En la estrategia de ‘Palabras e Historias’ las mediaciones fueron principalmente herramientas de didáctica visual o narrativa, de esa manera se formulaban historias colectivas, donde todos los estudiantes aportaban ideas y lograban ir superando paso a paso la pena de exponer o conversar en público usando el idioma inglés. En el caso de la estrategia de “Narración Digital” las mediaciones de multimedia presentes en la plataforma “Storyjumper” no sólo fueron de gran ayuda para incentivar la creatividad de los educandos sino también para propiciar el trabajo colaborativo en equipo.

En el ambiente de aprendizaje de la clase de inglés se evidencia un cambio considerable en los roles ocupados por docente y estudiante, en el primero se refleja una actitud de apertura y

flexibilidad frente a la necesidad de intentar nuevas vías y escenarios para motivar la participación lúdica de los educandos y en los jóvenes se destaca su compromiso con el liderar los procesos de aprendizaje, mostrando con libertad sus dudas, avances y logros.

La implementación de las estrategias propuestas constituyó una experiencia para demostrar la necesidad de que el docente interactúe de forma novedosa con el estudiante, especialmente cuando se trata de reforzar la comunicación en la lengua extranjera inglés; puesto que al proponer a los alumnos nuevas mediaciones, a nivel gráfico, audiovisual y digital, con una finalidad clara, ellos se muestran no solo receptivos, sino transformadores de sus condiciones de aprendizaje.

Recomendaciones

La expresión oral en la lengua extranjera inglés es una competencia comunicativa esencial para quienes están aprendiendo un nuevo idioma, en ese sentido los estudiantes suelen mostrarse tímidos de participar en las actividades, sin embargo, entre mayor creatividad reflejen las mediaciones pedagógicas empleadas, más se amplía la oportunidad de que se animen a conversar y liderar los ejercicios desarrollados.

La práctica pedagógica del docente debe poder abrirse camino ante los cambios que plantea la realidad donde confluyen estímulos tecnológicos de toda clase que incentivan en los educandos su compromiso con el aprendizaje de una nueva lengua. En esa medida las acciones didácticas y lúdicas contribuyen a la creación de ambientes de aprendizaje actuales e inclusivos.

El vocabulario y la corrección gramatical son dos de los retos esenciales que enfrentan los estudiantes para expresar sus ideas de forma oral de manera pertinente y más importante mostrando confianza ante su desempeño. En esa medida es importante considerar fortalecer la relación entre el docente y los educandos, puesto que de ella depende la posibilidad de abrir nuevos espacios dentro y fuera del aula para garantizar la práctica cotidiana de la competencia oral en inglés.

Lista de referencias

Araya, F. (2015). *Aprendizaje Mediado*. Recuperado de <http://cognitivamediacion.blogspot.com/>

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Berenguer, I; Roca, M. (2016). Caracterización epistemológica de la comunicación oral en inglés. *Dom. Cien.* Vol. 2, núm. 1, pp. 92-101

Bernard, H. R. (1995), *Research Methods in Anthropology. Qualitative and Quantitative Approaches*, Walnut Creek, AltaMira Press.

Brown, H. Douglas (2000): *Principles of language learning and teaching*, New York: Longman Cuarta Edición.

Bueno, C; Martínez, J. (2002). Aprender y enseñar inglés: cinco siglos de historia. *Humanidades Médicas*, 2(1) Recuperado en 15 de diciembre de 2017, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202002000100005&lng=es&tlng=es.

Bustos, A. & Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 163-184.

Carrillo, A; Llenez, M; Ortiz, J; Vega, S; Reina, R. (2013). Análisis de los métodos que utilizan los docentes de inglés de las instituciones Francisco José de Caldas, Colegio Adventista Libertad de Bucaramanga y el Instituto Adventista de Cúcuta en el grado cuarto de la básica primaria. Recuperado de <http://repository.unac.edu.co/jspui/handle/11254/224>

Castillo Sivira, J. (2008). El desarrollo de la expresión oral a través del taller como estrategia didáctica globalizadora. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9 (1), 179-203.

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.

Casado, M. (2013). Desarrollo de estrategias de comunicación oral en el aula de inglés. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4030/1/TFG-G%20416.pdf>

Centro Virtual Cervantes CVC. (2016). Competencias Comunicativas. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciadiscursiva.htm

Chomsky, N. (1985). El conocimiento del lenguaje. Recuperado de Google Libros.

Chomsky, N. (2006). *Sobre democracia y educación. Escritos sobre las instituciones educativas y el lenguaje en las aulas*. Barcelona: Paidós.

Cloutier, J. (1975). *L'ère du emerec. La communication audio-scripto visuelle a l'heure des self-media* [The EMEREC Age. Visual audio-script communication at time of self-media]. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Cohen, A. D. y Dörnyei, Z. (2002). *Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies*. Londres: Arnold.

Colegio Calasanz. (2017). Reseña Histórica. Recuperado de <http://www.calasanzcucuta.edu.co/index.php?p=111>

Coll, C. (2004b). "Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista", *Sinéctica*, 25, 1–24.

Coll, C. & Martí, E. (2011). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. 2. Psicología de la educación escolar (pp. 623-655). Madrid: Alianza.

Colmenares, E. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Recuperado de <https://vocesysilencios.uniandes.edu.co/>

Colombia Aprende. (2006). ¿Qué es un ambiente de aprendizaje? Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-288989.html>

DANE. (2015). Demografía y Población Cúcuta. Recuperado de
<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion>

Dankhe, G. (1989). Investigación y Comunicación. México: McGraw Hill.

De Basterrechea, J; Lázaro, O. (2005) Influencia de los recursos digitales y los sistemas de comunicación en el modelo de enseñanza de ELE. Recuperado de
http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape/juan_basterrenechea.pdf

De Luca, C. (2009). Implicaciones de la formación en la autonomía del estudiante universitario. *Electronic Journal of Research In Educational Psychology*, 7(18), 901-922.

De Munck, C. & Sobo, E. (Eds.) (1998). *Using methods in the field: a practical introduction and casebook*. California: AltaMira Press.

Denzin, N; Lincoln, Y. (2015). Métodos de recolección y análisis de datos. Barcelona: Gedisa Editorial.

Díaz, T. (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Fundación Santillana.

Dillenbourgh, P. (2000). *Learning in the new millennium: Building New Education Strategies for School*. Genova: Universidad de Genova.

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), (29), 97-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>

Duderstand, J. (1997, agosto). “The future of the university in an age of knowledge”. *Journal of Asynchronous Learning Networks* [artículo en línea] (vol. 1, nº 2). Sloan Consortium. Recuperado de <http://www.aln.org/alnweb/journal/issue2/duderstadt.htm>

Education First EF. (2014). Informe EF EPI. Recuperado de <http://www.portafolio.co/tendencias/razones-por-las-que-debe-dejar-su-trabajo-504365>

Escandel, V. (2011). La pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/58213134/VICTORIA-ESCANDELL-VIDAL-La-pragmatica-en-la-ensenanza-de-lenguas-extranjeras>

Fernández Chaves, F; (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales* (Cr), II. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604>

Ferreiro, R; Calderón, E. (2005). *ABC del Aprendizaje Cooperativo. Trabajo en Equipo para Enseñar y Aprender*. México: Trillas.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.

Feuerstein, R. (1994). *Mediated Learning Experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications*. Israel: Freund Publishing House Ltd.

Gutiérrez, C. y Prieto, A. (1992). *La mediación pedagógica*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.

Gilbert, M. (2014). *Pragmática de la Interlingua: Desarrollo de un Test de Nivel de Comprensión Pragmática*. Madrid: Universitat Rovira I Virgili.

Govantes Oviedo, A. (2001). Retos y posibilidades que imponen las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones a la educación en los países del tercer mundo. Recuperado de <http://www.contextoeducativo.com.ar/2001/2/nota-04.htm>

Gutiérrez Oduber, O I; Miquilena Matos, R J; (2009). Retroalimentación oral correctiva en el aula de Inglés como Lengua Extranjera (ILE). *Laurus*, 15() 339-367. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120642016>

Habermas, J. (1982). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Ed. Península.

Heidegger, M. (2002). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, R.; Fernández, C; Baptista, L. (2013). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.

Hudson, T.; Detmer, E.; & Brown, J. (1995). Developing prototypic measures of cross-cultural pragmatics (Technical Report #7). Honolulu: University of Hawai.

Hymes, D. (1971). *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. London: International Journal of Cross.

Jiménez G; Castillo; A. (2016). ¿Es adecuado el enfoque de los libros de texto para el desarrollo de la comprensión lectora? Análisis crítico de materiales de Educación Primaria. *Opción*, 32() 437-454. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048480024>

Kasper, G. (1997). Can pragmatic competence be taught? Recuperado de <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>

Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.

Lave, J; Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press

LeCompte, M.D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Relieve*, vol. 1, n. 1. Recuperado de <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm> en (10-11-2006)

Legorreta, B. (2010). Fundamentos teóricos-metodológicos para incorporar las tic. Mediaciones pedagógicas. Recuperado de <http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/DirEducCont/FundamentosMet/Unidad%202/mediaciones%20pedagogicas.pdf>

Ley 115. (1994). Ley General de Educación. [En Línea]. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Londoño, D. y Castañeda, L. (2010). La comprensión como método en las ciencias sociales. *Revista Virtual de la Universidad Católica del Norte* (31), 227-252.

Lopera, S. (2011). *La enseñanza del acto de habla de los cumplidos a estudiantes de inglés como lengua extranjera*. Núcleo, 28, 145-166.

MCER. (1971). Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Mestre Gomez, U., & Fuentes Gonzalez, H., & Alvarez Valiente, I. (2004). Didáctica Como Ciencia: Una Necesidad De La Educación Superior En Nuestros Tiempos. *Praxis Educativa* (Arg), (8), 18-23.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés*. Bogotá: República de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). 2007. Propuesta de metodología para transformar programas presenciales a virtuales o e-learning. Bucaramanga: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Campos de Inmersión en Inglés. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilingue/Campos%20de%20Inmersion%20-%20resumen%20espanol.pdf>

Morrison, D. (2003). *E-learning strategies: How to get implementation and delivery right the first time*. New York: John Wiley.

Naranjo, D. (2014). Mediaciones Pedagógicas Brindados por las TICS. Bogotá: Universidad Nueva Granada. Recuperado de <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/11567/1/MEDIACIONES%20PEDAGOGICAS%20BRINDADOS%20POR%20LAS%20TIC.pdf>

Navarro, P; Díaz, C. (1998). Métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Síntesis.

Norato, C; Ramos, J. (2015). Estrategia de interacción para el desarrollo de la producción oral en inglés de los estudiantes del curso 602 de la I.E.D Nydia Quintero de Turbay. Recuperado de <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8414/ESTRATEGIA%20DE%20INTE>

RACCI% C3% 93N% 20PARA% 20EL% 20DESARROLLO% 20DE% 20LA% 20PRODUCCION
% 20ORAL% 20.pdf?sequence=1

Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. Recuperado de
https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/452/452

Padilla, S. (2006). Gestión de ambientes de aprendizaje constructivistas apoyados en la zona de desarrollo próximo. Recuperado de
http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/disenos_cursos_linea/unidad_33/ambientes_aprendizaje_constructivista.pdf

Padilla, L, y Espinoza, L. (2015). *La práctica docente del profesor de inglés en secundaria: Un estudio de casos en escuelas públicas*. Sináptica, (44), 1-18.

Parra, T. (2002). *Mediaciones pedagógicas y nuevas tecnologías. En nuevas tecnologías aplicadas a la educación superior*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Parra, F. y Keila N. (2010). El docente de aula y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, Enero-Junio, 117-143.

Parra, D. (2014). Estrategias para el aprendizaje del inglés frente al bajo rendimiento académico. Recuperado de <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistahumanidades/article/view/4431>

- Peláez, A. (2014). La Entrevista. Madrid: Universidad Complutense. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Entrevista.pdf
- Perera, L. y Veciana, M; (2013). Las TIC como instrumento de mediación pedagógica y las competencias profesionales de los profesores. *VARONA*, Enero-Junio, 15-22.
- Peralta, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Revista Límite* (7), 54-66.
- Pérez, M. (2007). Saber hablar para comunicar. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122243.html>
- Pérez, A. y Telleria, M. (2012). Las TIC en la educación: nuevos ambientes de aprendizaje para la interacción educativa. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Enero-Diciembre, 83-112.
- Pizarro, G. y Cordero, D. (2013). Las TIC: Una herramienta tecnológica para el desarrollo de las competencias lingüísticas en estudiantes universitarios de una segunda lengua. *Revista Electrónica Educare*, septiembre-diciembre, 277-29.

Prensky, M. (2001). Nativos e inmigrantes digitales. Estados Unidos: Distribuidora SEK S.A.

Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky->

[NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)

Raichvarg, D. (1994). La educación relativa al ambiente: Algunas dificultades para la puesta en marcha. Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela. Santafé de Bogotá, Serie Documentos Especiales MEN: 2-28.

Rangel, R. (2015). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje del inglés con el uso de la herramienta Rosseta Stone. *Quaest.disput*, Vol. 8 (16), 190-209.

Rees-Miller J. (1994). American students' questioning behavior and its implications for ESL. Pragmatics and language learning. *Monograph series* (5), 125-145.

Rico Yate, J P; Ramirez Montoya, M S; Montiel Bautista, S; (2016). Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos. *Apertura*, 8() 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68845366006>

Reyzábal, M. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 63-77.

Ricoeur, P., (2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica,

Rosales, B, Zarate, J y Lozano, A. (2013). Desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés en una plataforma interactiva. *Sinéctica*, (41), 2-11.

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, Septiembre-Noviembre, 1-16.

Santiago, T. (2003). Estrategias Pedagógicas. Recuperado de http://huitoto.udea.edu.co/educacion/lectura_escritura/estrategias.html

Santos, O. C.; Boticario, J. G.; Raffenne, E.; Pastor, R. (2010). Why using dotLRN? UNED use cases. FLOSS International Conference.

Silva, J. (2011). Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Barcelona:UOC

Soler, R. (2007). Nuevo enfoque metodológico a través de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Estrategias de aprendizaje en el entorno virtual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (3), 183-196.

Suárez, R. (2005). *La Educación. Teorías Educativas. Estrategias de Enseñanza Aprendizaje*. Madrid: Trillas.

Tello, L. (2006). Análisis contrastivo e interlingüístico de peticiones en inglés y español. *IKALA, Revista de Lenguaje y Cultura*, 11, 89-116.

Torres, P (2012). Valoración de los procesos de aprendizaje abiertos en línea a través de cursos MOOC y su aporte a la economía del conocimiento. Bogotá: UNAD. Recuperado de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/100104/100104_EXE/leccin_6_investigacin__exploratori_a_descriptiva_correlacional_y_explicativa.htm

Trespalacios, J; Vasquez, R; Bello, L. (2005). Investigación de Mercados. Madrid: Editorial Thompson.

Triana, J. (2008). Pragmática y castellana. Bogotá. Universidad Santo Tomás de Aquino.

UNAD. (2010). Metodología de la investigación. Bogotá: UNAD. Recuperado de <http://datateca.unad.edu.co/contenidos/400001/104129581-COMO-HACER-INVESTIGACION-CUALITATIVA-VERSION-ACTUALIZADA-Agosto-2012.pdf>

UNESCO (2002). Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries. Final report. Paris: Unesco.

UNESCO. (2016). Si No entiendes ¿Cómo puedes aprender? Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002437/243713S.pdf>

Van Dijk, T. (1980). Introduction: Discourse analysis as a new discipline. *Handbook in discourse analysis. Disciplines of discourse*. Vol. 1. Nueva York: Academic Press. 1-10.

Vásquez, E. (2001). Una contribución teórico metodológica al estudio del proceso de asimilación tecnológica. *Revista Espacios*. Vol. 12. (1), 1-3.

Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.

Anexos

Anexo 1. Prueba Diagnóstica

Objetivo: valorar en los estudiantes de octavo grado su nivel de expresión oral considerando las categorías de corrección gramatical, fluidez, interacción y coherencia.

En un primer momento se plantea una dinámica con el estudiante por parte del investigador, quien realizará las siguientes preguntas:

Good morning/afternoon/evening.

How are you? [answer according to the candidates' response]

I am ... and this is ... We are going to start with the exam.

You are going to be candidate A and you are going to be candidate B.

Candidate A/B, what's your name, please? And your surname? [if needed]

A: Where do you live? Where do you come from?

A: Do you work or are you a student? What do you do? What do you study?

B: Do you think that English will be useful for you in the future?

B: Will you use English in the future in your daily life?

A: What do you like doing in your free time?

Thank you very much. Let's start now with the monologue.

En un segundo momento se plantearán una serie de temas al estudiante para que elija uno y realice un monólogo de tres minutos de duración:

Read the title of the topic and the suggestions. Choose one or more ideas to include in your monologue. Of course you can add ideas of your own too. Talk to your partner about this topic for about 3 minutes.

Themes: Past experiences/In the future, Purposes: Working? Studying?, Destination, Free time, Making Friends, Public institutions, The city/The town, Landscapes, Weather, Food.

Thanks for your participation!

Anexo 2. Prueba Evaluación Final Estrategia

Objetivo: evaluar la expresión oral en inglés de los estudiantes de octavo grado del Colegio Calasanz considerando los aspectos de corrección gramatical, fluidez, interacción y coherencia.

Esta prueba planteará una situación de diálogo entre los estudiantes, además de una encuesta.

Now you will have a conversation with your partner about an imaginary situation for about 5 to 6 minutes. Your partner has the same topic but different information. If possible, try to reach an agreement at the end of the conversation.

Situation A

PLANNING A WEEKEND WITH FRIENDS

Some foreign friends are coming to stay for the weekend. This is their first visit to your country and you want to plan some activities for their stay. Talk to your partner and decide where you will take them.

Your suggestion:

Travelling all around Colombia

Your reasons:

Your city/other cities

Means of transport

Food

Sightseeing

Their first time in Colombia

2. Encuesta

Component		
Monologues	Yes	Not
I make short presentations and essays on daily and personal topics.		
I narrate short stories by linking my ideas appropriately.		
I explain and briefly justify my plans and actions.		
I make simple descriptions on various everyday matters of my		

environment.		
I make essay and brief expositions on some academic subject of my interest		
Conversation	Yes	Not
I participate in a conversation when my interlocutor gives me the time to think the answers.		
I talk with my classmates and the teacher about past experiences and future plans.		
I risk participating in a conversation with my classmates and my teacher.		
I interact with my classmates and teacher to make decisions on specific topics that I know.		
I use formal or informal language in improvised role-playing games, depending on context.		
Monitoring the taking of shifts between the participants in discussions on topics prepared previously.		

Lista basada en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006) para los grados Octavo a Noveno (Nivel B I.I Pre intermedio 1).

Anexo 3. Ficha de Observación

Objetivo: efectuar las actividades adelantadas por el docente en el marco del diagnóstico y la implementación de la estrategia con los estudiantes.

Ficha de Observación	
Nº Ficha	
Elabora:	
Lugar:	
Palabras clave:	
Registro	
Comunicación oral	
Mediación Pedagógica	
Ambientes de Aprendizaje	

Anexo 4. Material Estrategia ‘Narración Digital de Historias’

	pig
	monkey
	sheep

	cheese
	butter
	egg



school bus



double-decker



train



snow



storm

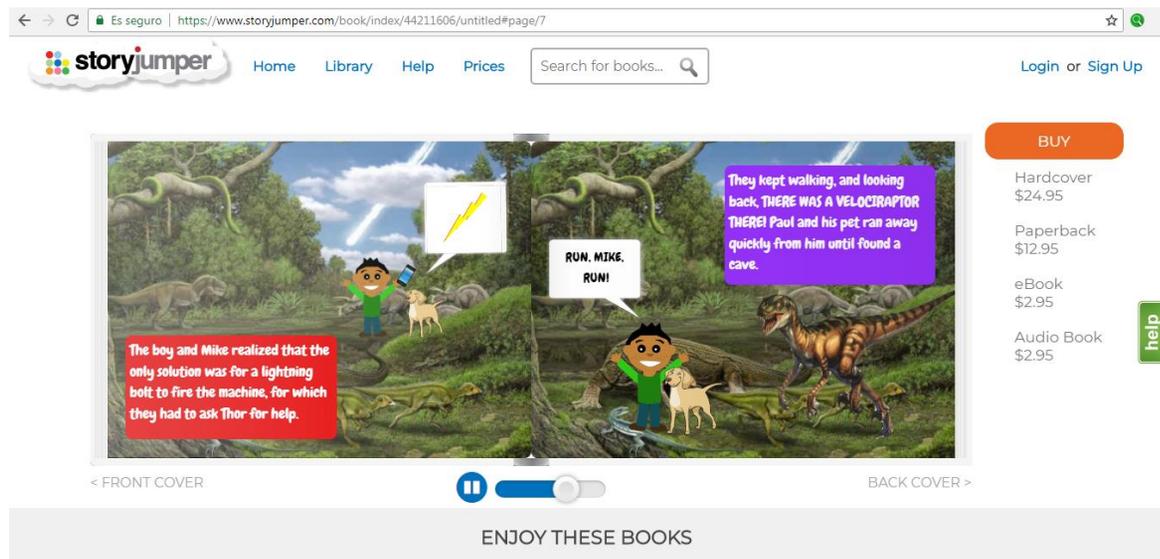


rainbow

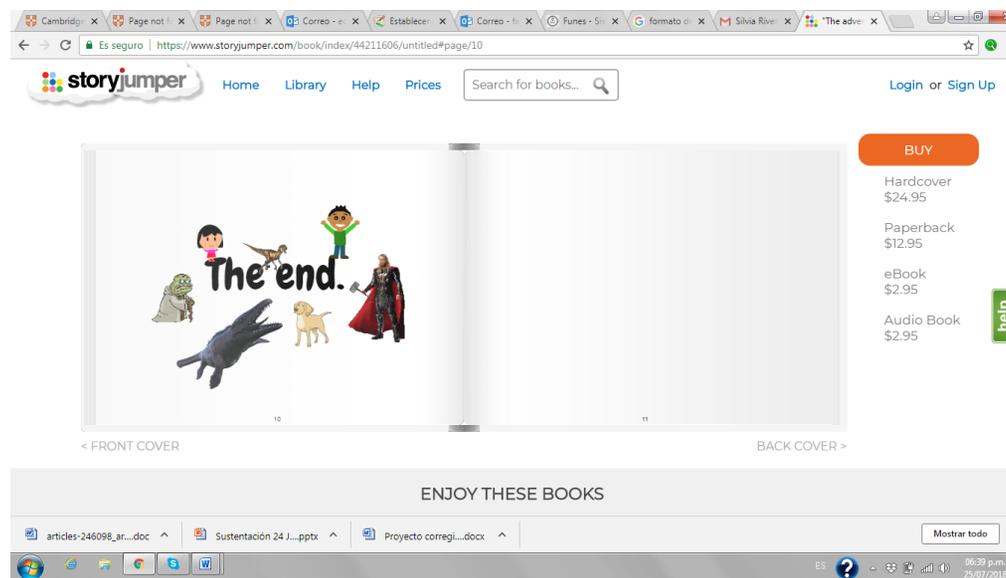
Anexo 5. Evidencias Estrategia ‘Narración Digital de Historias’

The screenshot shows the StoryJumper website interface. At the top, there is a navigation bar with the StoryJumper logo, links for Home, Library, Help, and Prices, a search bar, and a 'Login or Sign Up' link. The main content area features a large book cover for 'The adventures on time of Paul and Mike' by Gilberto Alvarez, Silvia Rivera, and Santiago Herrera. The cover art depicts a boy and a dog standing next to a large, glowing clock. A 'PREVIEW' button is visible above the book cover. To the right of the book cover, there is a 'BUY' button and a list of purchase options: Hardcover (\$24.95), Paperback (\$12.95), eBook (\$2.95), and Audio Book (\$2.95). Below the book cover, there are icons for 'LIKE', 'COMMENT', 'SHARE', and 'Translate'. A vertical 'help' button is located on the right side of the page.

This screenshot shows a digital story viewer interface on the StoryJumper website. The URL in the browser is 'https://www.storyjumper.com/book/index/44211606/untitled#page/3'. The interface includes the same navigation bar as the previous screenshot. The main content area is divided into two panels. The left panel, labeled '< FRONT COVER', shows a boy and a dog next to a time machine. The right panel, labeled 'BACK COVER >', shows the boy and dog in a prehistoric landscape. A text box on the right panel reads: 'When they arrived, they were very happy because the machine had worked, and they began to explore the place, which was just as Paul had imagined it.' Below the panels is a play/pause button and a slider. To the right, there is a 'BUY' button and the same list of purchase options as in the previous screenshot. A vertical 'help' button is also present.



Taken from: www.storyjumper.com



Anexo 6. Evidencias Fichas de Observación Diligenciadas

ENCUESTA- COLEGIO CALASANZ CÚCUTA
 LICENCIADO FABIAN CACERES VELASQUEZ
 Maestrante- Comunicación Multilingüe y Gestión Del Conocimiento
 UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
 2017

Ficha de Observación

Objetivo: efectuar las actividades adelantadas por el docente en el marco del diagnóstico y la implementación de la estrategia con los estudiantes.

Ficha de Observación	
Nº Ficha	02
Elabora:	Observador Fabian Cáceres
Lugar:	Salón de clase 8B
Palabras clave:	Verbs (past), linking words,
Registro	
Comunicación oral	los estudiantes iniciaron la narración (escrita) en sus cuadernos, los integrantes del grupo iban agregando información a las historias. En algunas ocasiones no saben algunas palabras lo que hace que hablen en español.
Mediación Pedagógica	Se les mostro mediante proyección el instructivo para registrar en la aplicación "Storyjumper" mediante paso a paso se les mostro un ejemplo de como debía quedar el libro virtual.
Ambientes de Aprendizaje	los estudiantes se sintieron un poco inseguros al momento de crear sus historias debido al vocabulario y conectores pues no sabian como escribir en english algunos.

ENCUESTA- COLEGIO CALASANZ CÚCUTA
 LICENCIADO FABIAN CACERES VELASQUEZ
 Maestrante- Comunicación Multilingüe y Gestión Del Conocimiento
 UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
 2017

Ficha de Observación

Objetivo: efectuar las actividades adelantadas por el docente en el marco del diagnóstico y la implementación de la estrategia con los estudiantes.

Ficha de Observación	
Nº Ficha	010
Elabora:	Observador Fabián Cáceres
Lugar:	Salón de clase 8B
Palabras clave:	Family - transports - places - jobs - clothes weather - food - animals
Registro	
Comunicación oral	los estudiantes entendieron las instrucciones dadas por el maestro, iban repitiendo las diferentes palabras del vocabulario. Un estudiante dio inicio de forma clara la historia, seguidamente fue creciendo con mas vocabulario
Mediación Pedagógica	Se explicó con claridad las instrucciones los estudiantes comprendieron el vocabulario en las diferentes diapositivas, se hizo un pre calentamiento.
Ambientes de Aprendizaje	Al principio se mostraron un poco nerviosos porque no sabían quien iba a empezar con la historia, luego de mostrarle las palabras se sintieron mas cómodos al final de la clase estaban mas tranquilos y cómodos