

**IMPLICACIÓN DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA EN EL DESARROLLO DE
TAREAS PEDAGÓGICAS PARA PRODUCIR DISCURSOS CORTOS EN INGLÉS EN
TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE NARIÑO**

INTEGRANTES:

VIVIAN DAYULEY BENAVIDES DÍAZ

DIANA CAROLINA DELGADO RIAÑO

EDUARDO ALFONSO MORALES SANTACRUZ

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SAN JUAN DE PASTO

2023

**IMPLICACIÓN DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA EN EL DESARROLLO DE
TAREAS PEDAGÓGICAS PARA PRODUCIR DISCURSOS CORTOS EN INGLÉS EN
TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE NARIÑO**

INTEGRANTES:

VIVIAN DAYULEY BENAVIDES DÍAZ

DIANA CAROLINA DELGADO RIAÑO

EDUARDO ALFONSO MORALES SANTACRUZ

ASESORA:

DRA. ANA CLARA SÁNCHEZ SOLARTE

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

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SAN JUAN DE PASTO

2023

Nota de Responsabilidad

Las ideas y conclusiones aportadas en este Trabajo de Grado son Responsabilidad de los autores.

Artículo 1 del Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966, emanado por el Honorable Concejo Directivo de la Universidad de Nariño.

Nota de Aceptación

Fecha de sustentación: 1 de noviembre de 2023

Puntaje: 90

Mg. MAGDA CAICEDO VELA

Jurado

Mg. PAULA GOYES DORADO

Jurado

Mg. DEISY IMBAJOA DIAZ

Jurado

San Juan de Pasto, Noviembre de 2023

AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos a Dios por la vida y darnos la oportunidad de continuar nuestro proceso formativo. A nuestra familia por brindarnos todos los días su voz de aliento e impulsarnos a seguir en un proceso de superación personal. A la Dra. Ana Clara Sánchez por compartirnos sus conocimientos y su dedicación para desarrollar este proyecto. A los estudiantes y docentes de las tres instituciones educativas por permitirnos descubrir que con los elementos adecuados se puede realizar cosas grandiosas. Y a todas las personas quienes de alguna u otra forma aportaron su granito de arena para llevar a cabo este trabajo. ¡Gracias totales!

Lic. Vivian Benavides Díaz

Lic. Carolina Delgado Riaño

Lic. Eduardo Morales Santacruz

RESUMEN

La presente investigación denominada “Implicación de Estudiantes de Primaria en el Desarrollo de Tareas Pedagógicas para Producir Discursos Cortos en Inglés en Tres Instituciones Educativas Públicas de Nariño” se focalizó en identificar el nivel de implicación alcanzada por la población objeto de estudio al estar expuesta a tareas pedagógicas que precisan la producción oral de discursos cortos en el idioma extranjero inglés.

Se fundamentó en el paradigma mixto, al considerar datos tanto cualitativos como cuantitativos que se complementaron mutuamente para dar solidez a la misma; igualmente, el proyecto se cimentó en el enfoque constructivista y el método de investigación acción. En relación a la recolección de datos se utilizó la observación como técnica y como instrumentos, el esquema de observación COLT, encuesta de implicación y las tareas pedagógicas. Cada uno de estos instrumentos fueron orientados por un tipo de observación que arrojaron datos acordes al propósito de la investigación. Al concluir con este trabajo, los resultados muestran que los estudiantes alcanzaron un alto grado de implicación hacia las tareas pedagógicas propuestas logrando con ello la producción oral de discursos cortos en la lengua extranjera. Los resultados obtenidos con los participantes de este estudio, sugiere que es posible desarrollar la competencia oral en inglés, incluso dentro de un nivel básico si se unen metas claras, una serie de elementos estructurados y un diseño cuidadoso de tareas pedagógicas que implique a los estudiantes.

Palabras clave: Implicación, tareas pedagógicas, producción oral, discursos cortos, lengua extranjera LE

ABSTRACT

The study "Engagement of primary students in the development of pedagogical tasks that allow the production of short oral discourses in English in three public schools in Nariño" focused on identifying the engagement level displayed by the population under study when exposed to pedagogical tasks that required the oral production of short discourse samples in English.

The study was conducted using a mixed paradigm, considering both qualitative and quantitative data that complement each other and provide richer and deeper data. Additionally, the project took into account the constructivist approach and the action research method. In regard to data collection, three instruments were used: classroom observation, done through a COLT-based observation scheme, a survey on engagement, and the pedagogical tasks. Each of these instruments aimed at collecting information and data needed to achieve the goal of the study. The results suggest that the students' engagement increased after the implementation of the proposed pedagogical tasks, and that learners could, indeed, produce short excerpts in English. The results obtained with the participants in this sample, suggest that it is possible to develop oral competence in English, even at a basic level, if clear goals and a series of and structured elements are brought together into carefully designed engaging pedagogical tasks.

Keywords: Engagement, pedagogical tasks, oral production, short speeches, foreign language LE.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	13
TEMA	14
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	15
1.1 Descripción del Problema de Investigación	15
1.2 Formulación del Problema de Investigación	21
2. OBJETIVOS	22
2.1 Objetivo General	22
2.2 Objetivos Específicos	22
3. JUSTIFICACIÓN	23
4. MARCO REFERENCIAL	26
4.1 Marco de Antecedentes	26
4.2 Marco Contextual	40
4.3 Marco Teórico	42
4.3.1 <i>Implicación (Engagement)</i>	42
4.3.2 <i>Tareas para la Enseñanza</i>	47
4.3.3 <i>Tareas para el Habla de Respuesta</i>	50
4.3.4 <i>Tareas para el Habla Interactiva</i>	51
4.3.5 <i>Habilidades del inglés</i>	52
4.3.6 <i>Habilidades Receptivas y Productivas</i>	53

4.3.7 Habilidades para el Aprendizaje de una LE	54
4.3.8 Habilidades Macro y Micro del Habla.....	56
4.3.9 Interacción.....	58
5. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	60
5.1 Muestra.....	63
5.2 Recolección de Datos	64
5.2.1 Técnica de Observación	64
5.2.2 Procedimiento.....	75
5.3 Cronograma.....	76
6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	78
DISCUSIÓN	83
CONCLUSIONES	95
RECOMENDACIONES.....	99
REFERENCIAS.....	101
ANEXOS	111

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Cronograma de actividades de la investigación.....	76
Tabla 2. Observaciones a las clases de inglés de los docentes titulares	78
Tabla 3. Observaciones a las clases de inglés de los docentes especializados	80

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Niveles de implicación de la primera encuesta por dimensiones	79
Figura 2. Niveles de implicación de la segunda encuesta por dimensiones	81
Figura 3. Comparación de encuestas sobre implicación antes y después de aplicación de tareas pedagógicas.....	82

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Esquema de observación Colt (adaptado de Allen et al., 1983).....	111
Anexo B: Encuesta Implicación de los Estudiantes con la Clase de Inglés (adaptado de Sánchez Solarte, 2021).....	112
Anexo C: Tarea Pedagógica 1. My Family Dice	113
Anexo D: Tarea Pedagógica 2. Animals.....	116
Anexo E: Tarea Pedagógica 3. Things plants need.....	119
Anexo F: Tarea Pedagógica 4. What do you eat?	122

INTRODUCCIÓN

En un mundo globalizado, la interacción se hace indispensable para quienes desean sobrepasar los bordes locales y sumergirse en la vasta variedad de lugares, saberes, costumbres y formas de pensar que ofrece el mundo en su totalidad. En ese sentido, para facilitar dicho proceso de intercambio de conocimientos, se encuentra el idioma inglés como medio masivo de comunicación y su aprendizaje ha pasado de ser de un privilegio de pocos a una necesidad de muchos. En consecuencia, tal y como se establece en el Programa Nacional de Inglés (2014), el dominio de un idioma extranjero es considerado como un elemento fundamental teniendo en cuenta las dinámicas mundiales en los ámbitos económico, académico, tecnológico y cultural. De igual manera, la capacitación y mejoramiento de la competencia comunicativa en dicha lengua dentro de una sociedad implica la creación de más oportunidades, reconocimiento de otras culturas y crecimiento personal y grupal (Ministerio de Educación Nacional, 2001). En resumen, la influencia del idioma inglés como lengua universal predomina sobre diversos contextos sociales y es generadora de una banda amplia de oportunidades formativas y laborales para quienes poseen la habilidad de usarlo en situaciones reales cotidianas.

TEMA

Implicación de Estudiantes de Primaria en el Desarrollo de Tareas Pedagógicas para Producir Discursos Cortos en Inglés en Tres Instituciones Educativas Públicas de Nariño.

Línea de Investigación: Grupo de Investigación de/para el Desarrollo de la Educación y Pedagogía GIDEP.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Los investigadores han observado a través de la experiencia docente la baja frecuencia en el desarrollo de actividades pedagógicas que fomenten la producción de discursos orales cortos en inglés en estudiantes de primaria en tres instituciones educativas públicas de Nariño.

1.1 Descripción del Problema de Investigación

El conocimiento de nuestra investigación nace como producto de la acción-reflexión compartida, dirigida a visualizar la situación que viven algunas instituciones educativas públicas con respecto a la enseñanza y aprendizaje del idioma extranjero inglés en la básica primaria, en cuanto a la habilidad comunicativa oral. Como resultado, los investigadores exponen las posibles realidades sociales y educativas relacionadas con el bajo desempeño del proceso formativo de una lengua extranjera en Colombia.

Primero, la deficiencia de conocimientos en el idioma inglés, dentro de algunas instituciones en el territorio colombiano, radica en la falta de oportunidades auténticas para su empleo de manera natural; es decir, se evidencia la ausencia de contextos reales (académicos de inmersión en una lengua extranjera (LE), comerciales, sociales y culturales) y de un contexto de uso obligatorio para el inglés que impliquen el uso de este idioma en la vida cotidiana, siendo el ambiente educativo el único espacio para su aprendizaje (Fandiño et al., 2012). A pesar de la falta de oportunidades para la interacción, la lengua extranjera se establece como una asignatura más del currículo como se plasma en la Ley General de Educación, en la cual se la establece como área fundamental y obligatoria desde las humanidades (Ley 115, 1994, art. 23). Por lo tanto, es necesario buscar mecanismos que reconcilien la realidad de las aulas y los lineamientos y metas del gobierno nacional.

Para llevar a cabo lo establecido en la Ley 115, el gobierno ha implementado una serie de planes y programas cuyo éxito ha sido limitado (Gómez Sará, 2017). De estos programas se desprenden varias herramientas pedagógicas de apoyo, entre las cuales están: los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006), Derechos Básicos de Aprendizajes (DBA) y el Currículo Sugerido para la Asignatura de Inglés (Ministerio Nacional de Colombia, 2016). El limitado éxito de las iniciativas del gobierno respecto al aprendizaje del inglés tiene varias explicaciones. Una de ellas puede ser la concepción errónea de padres, administrativos, estudiantes e incluso de algunos docentes, al pensar que la asignatura de inglés puede funcionar si se desarrolla permanentemente en castellano, generando una baja práctica de la LE. En ese sentido, Cook (2001) sugiere que en el aprendizaje de idiomas extranjeros se debe evitar el uso de la lengua materna (L1) dado que el objetivo es exponer más al estudiante a una LE, para potenciarla mediante un contacto constante y directo.

Segundo, la asignación de docentes no especializados en el área (especialmente en la básica primaria) lógicamente afecta los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje, porque no se puede enseñar un idioma sin contar con un nivel suficiente de eficiencia comunicativa en este. Lo evidente de esta realidad no debería requerir de una investigación para entenderla, simplemente no se puede enseñar lo que no se sabe. El tener docentes no licenciados en idiomas a cargo de la enseñanza de inglés en primaria, trae como consecuencia que en las etapas iniciales de escolarización a los niños se les enseñe listas de vocabulario aislado, canciones descontextualizadas o reglas de gramática en lengua materna, lo que contraviene de forma directa la teoría y los hallazgos de investigación en el aprendizaje de una lengua extranjera. Si bien estos contenidos buscan responder de la mejor forma a las necesidades de los estudiantes en Colombia, el resultado de la aplicación de estas estrategias genera un conocimiento limitado de la lengua

extranjera que no puede usarse en situaciones reales y tampoco sirve para ningún fin comunicativo. La baja exposición de los estudiantes a la LE, la falta de interacción, la planeación de clase por parte de una persona no calificada, que no habla el idioma extranjero, no puede posicionar a Colombia como un país bilingüe. No es sorprendente que el British Council (2015) indique que la mayoría de los docentes de primaria de las escuelas públicas en Colombia no cuentan con un nivel idóneo, incluso algunos no llegan al nivel A1 y además están encargados de enseñar todas las materias. A pesar del compromiso y responsabilidad que pueda existir en los docentes de primaria, la motivación, las habilidades y la competencia comunicativa para la enseñanza del inglés pueden ser insuficientes al momento de enseñar esta asignatura y de aplicar pedagogías pertenecientes a la enseñanza de idiomas extranjeros que solamente los maestros especializados conocen y entienden.

Tercero, las instituciones educativas se enfocan en la calidad académica que se mide mediante los resultados de exámenes de estado, pruebas que se enfocan en evaluar lectura, gramática y vocabulario. Como lo ratifica Moreira (2017): “Lo que importa es preparar a los estudiantes para dar respuestas correctas, aprendidas mecánicamente, en tests locales, nacionales e internacionales” (p. 2), sin tener en cuenta las verdaderas necesidades, contextos e intereses de los estudiantes. La falta de coherencia entre las metas del gobierno, los exámenes de estado y las condiciones educativas puede ocasionar que en algunas instituciones se enseñe y se aprenda de forma mecánica sin dar sentido a los contenidos o lo que Freire (2005) denomina la educación bancaria, que tiene como propósito transmitir y depositar unos conocimientos aislados que no generan un aprendizaje real. En el estudio realizado por López et al. (2011), estos hechos son visibles en Colombia con la aplicación de las pruebas saber 11 porque se prepara a los estudiantes desde el aula de clase o con cursos de entrenamiento para responder adecuadamente a esta

evaluación que no tiene en consideración todas las habilidades del inglés, entre ellas la escritura, la escucha y el habla; tanto que la preparación se enfoca en aplicar exámenes que siguen el modelo de las pruebas saber para que el estudiante obtenga un resultado cuantitativo prominente, mas no se extiende hacia un verdadero aprendizaje del uso de la lengua extranjera. Cabe mencionar que los exámenes de estado no miden la capacidad comunicativa de los estudiantes en Colombia, a pesar de que las políticas gubernamentales propendan por el desarrollo del bilingüismo. Esta desconexión entre las normativas educativas y la estructura del examen obliga al docente a decidir si debe preparar a los estudiantes para un examen mecánico y orientado a las estructuras gramaticales y vocabulario o si debe enseñar para desarrollar habilidades comunicativas que apunten al bilingüismo. Desde nuestra experiencia como practicantes, observadores y docentes se puede decir que a menudo los educadores escogen preparar a los estudiantes para los exámenes de estado (Vasco Uribe, 2006).

Cuarto, McDougald (2009) indica que la reducida capacitación orientada hacia metodologías propias para la enseñanza de la lengua extranjera inglés y la limitada dotación de espacios y equipos siguen siendo unos de los principales problemas para el aprendizaje del inglés en Colombia. En consecuencia, las prácticas pedagógicas son poco eficientes, la exposición de los educandos al idioma objeto de estudio es reducida y el aprendizaje de conocimientos es insuficiente porque no permiten hacer un uso de todas las habilidades de la LE en contextos diversos, ni siquiera a nivel básico.

Quinto, las condiciones de aprendizaje limitan las posibilidades de llegar a niveles de manejo de una LE cercanas al bilingüismo (Sánchez Solarte & Obando Guerrero, 2008). Por ejemplo, en las Orientaciones y Principios Pedagógicos Currículo Sugerido de Inglés del Ministerio de Educación Nacional (2016), la intensidad horaria para la enseñanza del inglés dentro

de las aulas de clase en la sección de primaria es mínima o nula porque hay instituciones educativas que sólo designan una hora a la semana para esta asignatura o en casos más críticos, este tiempo se emplea para trabajar otras áreas. Así, es casi imposible, aun contando con docentes idóneos, llevar a los estudiantes a metas de comunicación esperadas. Además, a esta baja cantidad de horas para la enseñanza del idioma se suma la existencia de situaciones que se presentan a diario y que se convierten en causales para la pérdida de clase (e.g., izadas de bandera, actividades extracurriculares); por tanto, durante el año los estudiantes terminan recibiendo una reducida exposición de la lengua extranjera.

En este sentido, se requiere que las instituciones educativas se concienticen del valor que ha cobrado la enseñanza y aprendizaje del inglés y destinen un tiempo considerable para poder llevar a cabo este proceso de una manera eficiente y eficaz porque es necesario crear una conexión entre el estudiante y el idioma extranjero para obtener un rendimiento elevado como se evidencia en el estudio realizado por Arroyo Resino et al. (2020) “Los resultados revelan que a mayor tiempo de enseñanza en inglés, mejores son los niveles de logro” (p. 387).

Sexto, los colegios en Colombia no tienen acceso uniforme a la conectividad a internet creando limitantes en el aula como la ausencia de espacios en los cuales se pueda descargar o acceder a aplicaciones o programas diseñados para la enseñanza de idiomas extranjeros. Como muestra de lo mencionado, cerca del 60% de los colegios colombianos se encuentran en zonas campestres y más de la mitad no tiene conectividad a la web (Ministerio de Tecnologías de Información y Comunicación TIC Colombia, 2019). Adicionalmente, a la fecha varias de las instituciones educativas oficiales (especialmente rurales) cuentan con un mínimo de herramientas tecnológicas (computadores, televisores, tabletas y otras) suministradas para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las áreas en general y la posibilidad de dotar a dichos colegios de

lugares especializados (como laboratorios, mediatecas o ludotecas) únicamente para el área de inglés, no es muy factible por motivos técnicos, presupuestales y de ubicación geográfica (Espinal Duque, 2018). También, hace falta más capacitación y divulgación por parte del MEN a los docentes sobre la existencia y el manejo de plataformas educativas para la enseñanza y aprendizaje del inglés. Un caso a mencionar es la plataforma Eco Web 2.0 la cual ofrece una gran variedad de contenidos (recursos y herramientas multimedia) tanto para docentes como estudiantes. Sin embargo, los educadores, particularmente los de primaria, desconocen estos recursos en términos de aplicación y uso.

Séptimo, la cantidad de estudiantes por clase atenta contra el equilibrio de un buen ambiente escolar a causa del decreto 3020 (2002) emitido por el Congreso Nacional de Colombia, el cual dictamina que el número promedio de alumnos por docente en la entidad territorial sea como mínimo 32 en la zona urbana y 22 en la zona rural, sin especificar un máximo de estudiantes por aula de clase. Esto conlleva a dos situaciones: por un lado, Quintero (2015) resalta que en algunas instituciones educativas hay hacinamiento de estudiantes y el sobrecupo en las aulas (50 en promedio) tiene consecuencias negativas, afectando la convivencia y la higiene debido a que estudiantes y docentes tienen que acomodarse en un salón reducido. Por otro lado, se encuentra la situación del área rural donde el número de estudiantes inscritos a cada nivel es bajo, llevando en algunas ocasiones, a unir dos o tres grados en un mismo salón generando una práctica pedagógica incompatible con las etapas de desarrollo para cada edad. Como Piaget (1984) expresa, el desarrollo cognitivo evoluciona en diferentes etapas de acuerdo a la edad y es considerado en el campo educativo para un adecuado diseño curricular.

Para finalizar, es importante mencionar que en pleno siglo XXI, en muchas instituciones educativas se continúa replicando rituales, tradiciones y concepciones de hace más de un siglo

enfocados más en los contenidos que en el propio estudiante. De esta manera, las propuestas dirigidas para la reforma educativa difícilmente se materializan o tienden a desaparecer tras pocos años, volviendo a estados iniciales. Para el caso de la enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros, se siguen aplicando métodos tradicionales que giran en torno a la traducción, repetición y/o memorización de estructuras gramaticales, vocabulario y textos (Farrell et al., 2017) y Colombia no escapa a esta realidad.

En consecuencia, la presente investigación puede contribuir a cambiar la concepción de los factores mencionados mediante la realización de cambios positivos en la enseñanza y aprendizaje de la LE. Por tanto, el proyecto se centró en una intervención pertinente con la implementación de tareas pedagógicas (tasks) que buscó la implicación (engagement) de estudiantes de primaria en la producción de discursos orales cortos en inglés.

1.2 Formulación del Problema de Investigación

¿Cuál es el nivel de implicación de los estudiantes de grados cuarto y quinto en el desarrollo de tareas pedagógicas centradas en la producción de discursos orales cortos en inglés en tres instituciones educativas públicas de Nariño?

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo General

Identificar el nivel de implicación de estudiantes de grados cuarto y quinto en el desarrollo de tareas pedagógicas que requieran la producción de discursos orales cortos en inglés.

2.2 Objetivos Específicos

- Diagnosticar la implicación de los estudiantes con el desarrollo de tareas para la asignatura de inglés que emplea el docente titular.
- Diseñar tareas pedagógicas que impliquen a los estudiantes de grados cuarto y quinto con la producción de discursos orales cortos en inglés.
- Aplicar tareas pedagógicas que impliquen a los estudiantes de grados cuarto y quinto en la producción de discursos orales cortos en el idioma inglés.
- Comparar los niveles de implicación antes y después de la implementación de las tareas (Tasks) pedagógicas.

3. JUSTIFICACIÓN

El desarrollo de la presente investigación resulta de suma importancia porque su finalidad radica en comprender mejor las problemáticas previamente mencionadas y sugerir alternativas al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en las instituciones educativas que serán objeto de estudio. En ese sentido, los objetivos planteados se dirigen hacia un tratamiento continuo, riguroso, cuidadoso y práctico, para ser ejecutados con estudiantes de grados cuarto y quinto, porque ellos se encuentran en el rango inicial de escolarización, un período en el cual los educandos tienen disposición y facilidad en la aprehensión de conocimientos tal como lo ratifica Ruiz Calatrava (2009) al expresar que en una edad temprana se logra mayor efectividad en el aprendizaje de lenguas, por cuanto en el cerebro del niño se están formando redes neuronales, se inclinan en obtener nuevos saberes y están interesados en aprender.

Además, este proyecto es pertinente porque intenta llevar a la praxis tareas significativas que según Woolfolk (2016) son la base para que los estudiantes puedan hacer conexiones entre el conocimiento ya existente con el nuevo y adicionalmente dichos saberes permanezcan en la memoria a largo plazo. Siguiendo esta premisa, las tareas propuestas se cimentan en temáticas ya estudiadas para poder introducir un nuevo reto en el aprendizaje del inglés, que para el caso se enfoca en trabajar la habilidad oral. Para lograr esta meta, se sigue los principios propuestos por Woolfolk (2016) acerca del conocimiento duradero; primero, la elaboración donde se mantienen activos los esquemas cognitivos vigentes para propiciar la integración con la información reciente y a partir de allí darle sentido; segundo, la organización que brinda a los aprendices claridad para la realización de la tarea, iniciando desde los saberes básicos e ir avanzado hacia los más complejos; tercero, la representación de imágenes para posibilitar la comprensión mediante el vínculo de la parte visual con la verbal y finalmente, el contexto para que las tareas se aproximen

a las situaciones de su diario vivir y se cree un ambiente agradable donde se condensa tanto lo cognitivo como emocional en pro de un aprendizaje armónico.

Asimismo, la investigación se visualiza con un impacto positivo dentro del campo educativo puesto que se pretende proveer un conocimiento de forma atractiva del inglés como lengua extranjera para que lo aprendido se convierta en parte esencial de distintos ámbitos de la vida y el saber no se quede dentro del aula, sino que trascienda a otros contextos. Para ello, las tareas a aplicar buscan involucrar a los estudiantes para que sientan mayor afinidad hacia el material que se propone y logre potenciar las destrezas en el inglés, especialmente en la producción de discursos cortos. Por eso, el generar oportunidades de aprendizaje se convierte en un eje fundamental para el desarrollo eficiente de la habilidad oral del inglés tal como lo ratifica Arguedas Negrini (2010) al mencionar que, si no se crea un espacio para implicar a los estudiantes, ellos mostrarán una actitud negativa; por el contrario, si se facilita una interacción activa en clase, ellos manifiestan una actitud positiva hacia la nueva información. En esta línea, las tareas se plantean teniendo en cuenta al estudiante como un ser integral para generar una implicación conductual, emocional y cognitiva, aspectos entre los cuales hay una relación estrecha y dinámica que estimula el aprendizaje.

Adicionalmente, con la investigación se procura incorporar el trabajo de la habilidad oral en inglés en las aulas de clase y crear posibilidades de interacción a través de situaciones cercanas a la realidad de la población atendida porque según Ortega-García (2016) el realizar un estudio del contexto como punto de partida para crear oportunidades de aprendizaje, se convierte en un elemento esencial que permite responder a las características y necesidades de los aprendices; es decir, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe estar fundamentado en el entorno propio y no

en modelos extranjeros porque existe un desconocimiento de estos hacia las condiciones y situaciones de un medio externo.

Finalmente, este trabajo de investigación es relevante y significativo puesto que se origina de la reflexión sobre los procesos pedagógicos y las limitaciones observados en el aula de clase. Con ello se percibe que en las instituciones educativas los docentes y estudiantes objeto de estudio se enfrentan a diversas problemáticas y dificultades como son: cursos compartidos, asignación de docentes no especializados, horario reducido de clases, hacinamiento, ausencia de aulas especializadas para la enseñanza del inglés, falta de capacitación en manejo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), baja cobertura de conectividad a internet y tareas memorísticas y gramaticales. Frente a esto, el presente estudio no sólo busca observar, sino abordar el problema y poder contribuir a la identificación, caracterización y posible solución mediante algunas tareas que permiten el acercamiento a dicho idioma desde una perspectiva dinámica e interactiva, dejando atrás los métodos tradicionales y en su lugar seguir las premisas de la línea de investigación para el desarrollo de la educación y pedagogía que buscan la innovación en las prácticas pedagógicas.

4. MARCO REFERENCIAL

4.1 Marco de Antecedentes

Los siguientes trabajos dan razón del impacto que han tenido en el campo de la enseñanza y aprendizaje del inglés en el ámbito regional, nacional e internacional; por ello, son sustento para este proyecto.

A nivel local se cita la primera investigación de maestría titulada: “Desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés a través del enfoque comunicativo y el juego de roles” realizado por Lady Karolina García Benavides con estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad de Nariño (sede Ipiales) en 2020, cuyo planteamiento del problema parte de algunas dificultades observadas en el aula universitaria como son: la enseñanza tradicional, el énfasis hacia ciertas habilidades comunicativas, mínima capacitación docente, la descontextualización de contenidos con realidades próximas, la baja motivación por aprender una lengua extranjera, el menudo rendimiento en la parte académica y la deserción escolar. En consecuencia, su objetivo radica en invitar a una revisión profunda de la ejecución del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, para ofrecer mejores oportunidades de interacción, en las cuales se simulan las realidades cercanas por medio de actividades que promueven la mejora de la competencia comunicativa oral de una forma más dinámica.

Con relación a la metodología se menciona su paradigma cualitativo, con enfoque etnográfico y diseño de tipo investigación-acción. Su proceso investigativo está constituido en dos fases; una *preparatoria* para identificar las problemáticas dentro del grupo de estudio seleccionado, y otra *interpretativa* en la cual se desarrolló el análisis, interpretación e inferencia de resultados obtenidos después de la aplicación de encuestas a una población para el estudio conformada inicialmente por 317 alumnos y 7 profesores del Centro de Idiomas de la Universidad

de Nariño sede Ipiales, de la cual se escogió una muestra constituida por 20 estudiantes de nivel IV de inglés para facultades y su respectiva docente. Por otra parte, las actividades, técnicas y estrategias de enseñanza, aprendizaje y valoración necesarias en el Enfoque Comunicativo y juego de roles, se realizaron por medio de clases que incluyen juegos, canciones, videos, entre otras, y que posteriormente continuaron con la participación individual y grupal de los aprendices por medio de una tarea comunicativa en la cual ellos pudieron expresar sus ideas y opiniones con respecto a temas de la cotidianidad de tipo sociocultural local.

Respecto a los resultados y conclusiones, se aprecia el logro de la meta propuesta con el desarrollo de la investigación puesto que, las actividades aplicadas demostraron ser de gran interés para los aprendices, se acoplaron al contexto, propiciaron la interacción entre pares y con el docente y se consiguió la trascendencia a espacios distintos al escolar, visualizando así, el acogimiento, el deseo por aprender una L2 y usar lo aprendido en la vida cotidiana. Asimismo, se destaca la cartilla *English and Culture – Authentic texts* como producto de una recopilación de textos con temas regionales creados por los mismos estudiantes la cual se mostró como una estrategia importante y pertinente en la facilitación de una competencia comunicativa oral clara y espontánea.

Finalmente, la importancia del estudio mencionado con la presente investigación está en que ambos trabajos reconocen la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como un agente protagónico para interactuar con otras ideologías y culturas. Adicionalmente, con la ayuda de métodos y estrategias como el enfoque comunicativo y las tareas pedagógicas, se busca favorecer, enriquecer, implicar y actualizar el conocimiento y las prácticas en la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas de todo el mundo.

La segunda investigación correspondiente a una tesis de maestría de la Universidad Mariana (sede Valledupar), llamada “Enfoque comunicativo como estrategia didáctica para fortalecer el speaking en estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Técnico UPAR jornada tarde”, desarrollada por Fabián Mejía y Oscar Negrete en el año 2021. Su objetivo se basó en promover la enseñanza y aprendizaje del idioma extranjero inglés mediante la aplicación del enfoque comunicativo como eje principal.

Dentro de este informe con enfoque cualitativo y con diseño investigación-acción se menciona la implementación de una unidad didáctica dirigida a 32 estudiantes la cual fue de tipo transversal y diseñada mediante elementos como la prueba oral y escrita, las estrategias didácticas para motivar el aprendizaje del inglés con mayor énfasis en la habilidad del habla. Adicionalmente, se basó en los principios del enfoque comunicativo con el propósito de fortalecer y promover el aprendizaje significativo del idioma inglés en el nivel de educación secundaria.

En relación a sus resultados y conclusiones, se alude las buenas metas logradas después de la aplicación de dicha unidad didáctica con la ayuda de un pretest y un posttest, pruebas que se validaron utilizando la ganancia de Hake la cual se categorizó como “alta”, demostrando igualmente un aumento en la efectividad de la estrategia empleada después de haber realizado una respectiva comparación en los diferentes momentos de intervención investigativa.

En consecuencia, esta investigación es relevante para el presente estudio porque se muestra como una guía clara y coherente dentro del proceso investigativo, con sus fundamentos teóricos y la puesta en marcha de actividades de interacción gracias a sus actividades de juego de roles y el enfoque comunicativo como aspecto incentivador de discursos en inglés, evidenciando así la relevancia de este tipo de estrategias en la obtención de beneficios hacia el desarrollo de la habilidad comunicativa oral (speaking) dentro del ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras.

A nivel nacional, se cita el trabajo de investigación denominado “Fortalecimiento de la producción oral a través del enfoque Responsive Classroom en estudiantes de grado sexto de los cursos de refuerzo de inglés en el colegio Corazonista de Bogotá”, desarrollado por Yulieth Paulin Ariza en el año 2021. En dicho estudio se expresó las dificultades que atraviesa la enseñanza del inglés como lengua extranjera y en particular la expresión oral; esto como consecuencia de conocimientos limitados de la lengua, el contexto y la escasa interacción; por eso, el objetivo general se centra en fortalecer la producción oral en inglés de la población mencionada a través del enfoque Responsive Classroom.

Para llevar a cabo dicho estudio se tuvo en cuenta la pertinencia y necesidades de la población con el fin de diseñar actividades lúdicas basadas en los conceptos desarrollados dentro del libro “The first six weeks of school” de Paula Denton y Roxann Kriete fundamento en el enfoque expuesto. Para cada actividad el tiempo establecido fue de dos horas siguiendo la secuencia estructurada: tema del día, objetivo, Morning Meeting (saludo, intercambio, una actividad de “warming up” relacionado al tema y un mensaje del docente a estudiantes), Academic choice (el qué y el cómo se va aprender con diferentes opciones de trabajo), el plan (pregunta abierta, lección corta y la ejecución), el trabajo y finalmente la reflexión (autoevaluación).

En este orden de ideas, los resultados exponen la satisfacción de haber alcanzado los objetivos planteados en este estudio, todos enfocados en mejorar la producción oral en inglés por medio de actividades teniendo en cuenta como herramienta el plan de clases para crear un ambiente óptimo y atractivo buscando que los estudiantes aprendieran de forma divertida, logrando un aprendizaje más significativo y fortaleciendo la habilidad comunicativa. Así, se manifestó la importancia de este tipo de actividades que involucren a los estudiantes en un ambiente donde pudieron expresarse, desarrollar su creatividad, activar y potenciar sus habilidades intelectuales,

emocionales y sociales para ponerlas en práctica en función del aprendizaje de una lengua extranjera.

El enlace de este proyecto con la presente investigación se basa en que el enfoque Responsive Classroom y la implicación (engagement) tienen en cuenta las destrezas académicas y socioemocionales de los estudiantes y perciben la necesidad de desarrollar tareas pedagógicas o actividades para fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes en una lengua extranjera como lo es el inglés, sin dejar atrás el contexto y las diversas situaciones en el aula de clase.

Adicionalmente, se encuentra la investigación “Enhancing Language Learning Engagement through Critical Literacy Practices” como producto del trabajo de maestría realizado por Arlin Yisela Prada Arias, Marly Alexandra Trujillo Rodríguez y Leonardo Herrera Mosquera en el año 2022. El estudio se llevó a cabo con 34 estudiantes de una escuela pública de Caquetá, Colombia y su objetivo radicó en analizar la implicación de los estudiantes en el aprendizaje del idioma extranjero inglés haciendo uso de una alfabetización crítica. Además, resaltó la inclusión de la implicación no únicamente en la dimensión cognitiva, sino también en lo emocional y social, como componentes esenciales para alcanzar un resultado efectivo en el aprendizaje del idioma.

En este trabajo se expone que la implicación emocional y social se han visto relegadas a un segundo plano porque los entes educativos no han percibido su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje y sólo se ha trabajado desde la implicación cognitiva; por ello, la investigación se enmarca en desarrollar una estrategia pedagógica con actividades que permitan la conexión entre estos tres tipos de implicación con temáticas contextualizadas y uso de un ejercicio reflexivo crítico para promover el aprendizaje de la LE. Así, las tareas propuestas se apoyan en dinámicas de lecturas y escritura de un diario en inglés con un contenido de las problemáticas

sociales presentes en el contexto próximo de los aprendices, con las cuales tienen la posibilidad de interactuar, trabajar en equipo, analizar, reflexionar de manera crítica y lograr mejoras en las habilidades lingüísticas en la lengua extranjera.

En cuanto a los resultados y conclusiones se menciona que con la aplicación de la entrevista a grupo focal se evidencia un bajo nivel de implicación de los educandos hacia el aprendizaje de la lengua extranjera por razones como: falta de interés, no encontrar la relevancia del mismo dentro de su contexto, miedo a cometer errores, visualización de una asignatura para obtener una nota, cumplimiento con las labores académicas y uso de métodos tradicionales que generan apatía hacia la misma. Posteriormente, se lleva a cabo las actividades donde se muestra actitudes tanto positivas como negativas; las primeras en el sentido que la lectura permite conocer lo desconocido, ampliar las percepciones, ser más conscientes de sus realidades, crear un desafío frente a la criticidad requerida para la aprehensión del conocimiento y mejorar la competencia lingüística en la LE; las segundas se vinculan con la falta del hábito lector que genera desinterés, desidia y pasividad. Con esto, se refleja que a medida que los aprendices logran implicarse en la actividad de lectura de forma crítica, alcanzan un cierto nivel en el aprendizaje de la lengua, a más implicación, mayores y mejores resultados.

La relación entre esta investigación y la propuesta en curso se basa en la búsqueda de tareas que desde las distintas dimensiones de implicación logren involucrar a los aprendices, generen un entorno armónico, exponga a la mayor cantidad de LE y cree oportunidades de hacer uso de la lengua en contexto. Adicionalmente, se toman temas sobre los cuales los educandos poseen conocimientos previos con el fin de construir a partir de ellos y conducir al estudiante a retos superiores para un aprendizaje real de la lengua extranjera.

Se presenta a continuación el estudio titulado “Engagement, agency and learning in an English as a Foreign Language Virtual Learning Environment: an interaction analysis”, desarrollado por David Hernando Rojas Rodríguez en Bogotá, Colombia en el año 2021. Este trabajo tuvo la participación de 18 estudiantes del programa de licenciatura de educación bilingüe quienes contaban con un nivel de dominio entre B2 y C1, logrando observar como las formas de interacción social mediadas por clases virtuales influenciaron la implicación de los estudiantes y que además, contaron con una gama amplia de recursos de aprendizaje que se ajustaron a los tiempos y estilos de los educandos, facilitando la discusión de ideas y llegando a acuerdos con la mediación de significados.

Para alcanzar tales fines, este estudio se realizó bajo el enfoque cualitativo y para el desarrollo de las actividades se usaron tres plataformas: Cambridge Viewpoint Online Course, Workbook 2 y Google Meet, en las cuales se brindó el contenido del curso. En ese sentido, se observó que, al asignar actividades colaborativas, la comunicación entre los estudiantes aumentó, lo que resultó en un mayor uso del idioma y una mejoría de las habilidades. Al finalizar la investigación, se evaluó la competencia comunicativa de los estudiantes, obteniendo resultados favorables en comparación con la prueba diagnóstica que se realizó al inicio del curso. Por lo tanto, trabajar en un ambiente virtual de aprendizaje permitió que los aprendices participaran activamente en tareas colaborativas generando interacciones significativas y construcción de conocimiento entre pares.

Los resultados ofrecen una perspectiva a las múltiples formas en las que se configura el significado y se construye el conocimiento a través de las interacciones sociales mediadas por la virtualidad y con la ayuda de estrategias empleadas para promover acciones que llevan a los estudiantes a implicarse con su proceso de aprendizaje. En este sentido, los entornos virtuales

fueron de gran acogida porque permitieron que los estudiantes tuvieran un papel activo en las diferentes tareas de interacción.

Este antecedente resulta valioso para la presente investigación puesto que hace énfasis en fomentar las interacciones sociales a través de tareas que favorezcan la implicación de los estudiantes con una participación activa en pro de un aprendizaje real. De ahí que la participación activa de los estudiantes permite que haya implicación en la construcción de su conocimiento logrando un aprendizaje efectivo en una lengua extranjera.

A nivel internacional, se presenta la tesis de maestría “Developing oral proficiency and motivation through script-based and improvisational drama” elaborada por Muhammet Çağrı Güzel en San Bernardino, California en el año 2017. Esta expresa que el inglés es una de las lenguas de mayor uso en diversos contextos del diario vivir debido a la necesidad que ha creado al catalogarse como la lengua universal, de allí la relevancia que ella ha adquirido en el campo de la enseñanza y aprendizaje en los distintos países, entre ellos Turquía, escenario tomado como referencia para la investigación. Sin embargo, el problema radica en que algunas naciones como la mencionada presentan oportunidades limitadas para la utilización de la LE, reduciendo su práctica al entorno académico donde existen dificultades por la forma en la cual se la pretende enseñar con el uso de métodos tradicionales que no permiten captar el interés de los estudiantes, llevándolos a trabajar en la asignatura como una responsabilidad académica obligatoria, mas no, con el fin de alcanzar un verdadero aprendizaje.

Así mismo, manifiesta que la escuela se centra en la enseñanza de gramática y olvida algunas habilidades como el habla; por ello, el objetivo de la investigación se enfocó en analizar y comprender el beneficio de los dramas con guion e improvisados para el desarrollo de la habilidad oral en inglés. El estudio se llevó a cabo con 12 estudiantes de once países en una universidad

pública del Sur de California. Ellos realizaron las actividades sugeridas por el investigador quien propuso en primera instancia el drama con guion elaborado para crear un ambiente de preparación y posteriormente, se plantearon temas y situaciones para que de forma espontánea los aprendices interactúen. Esta es una metodología orientada hacia el estudiante, con la cual se aprende de forma colaborativa, se considera las motivaciones, se tiene libertad, se adquiere autoconfianza y se estimula el uso de la habilidad oral del inglés.

Con relación a las conclusiones, se menciona un logro positivo porque la estrategia planteada permite una transformación de las perspectivas personales y conocimientos de la población intervenida. Inicialmente, algunos aprendices mostraron una actitud poco favorable frente a las actividades de drama y sus saberes respecto a la lengua se situaron en un nivel básico, no obstante, a medida que estas tareas se desarrollaron se fue captando la atención y creando disposición hacia las mismas. Esto finalmente evidenció un cambio y una mejora en ambos aspectos, dado que los estudiantes se involucraron, se motivaron y alcanzaron un desenvolvimiento sobresaliente en el uso de la lengua, logrando demostrar un gran progreso respecto a la competencia oral porque su nivel en esta habilidad después de la aplicación de las actividades sugeridas se ubicó en un grado superior al inicial.

Esta tesis establece un vínculo con la presente investigación porque percibe el mismo problema de investigación respecto al aprendizaje de la habilidad oral del idioma inglés. Igualmente, visualiza dos de los posibles factores que ocasionan esta dificultad: la primera referida a las oportunidades limitadas para su uso en contexto y la segunda en relación a la utilización de métodos tradicionales para su enseñanza. La relevancia de la misma reside en la búsqueda de actividades que permitan el desarrollo de la habilidad oral, teniendo como fundamento la

interacción, puesto que se dirige hacia un aprendizaje del inglés de forma amena, efectiva y eficiente dentro de un mundo globalizado.

En este nivel también se encuentra el trabajo denominado "Engaging L2 Learners in Information-gap Tasks: How Task Type and Topic Familiarity Affect Learner Engagement" realizado por Jian Xu y Xuyan Qiu en el año 2021. En este se expone un estudio efectuado con 28 estudiantes chinos de primer año, quienes realizaban un curso de inglés, particularmente para alcanzar un progreso en cuanto a la habilidad de habla y escucha. El objetivo de la investigación se centró en examinar las dimensiones: comportamental, cognitiva, emocional y social de la implicación que tienen los estudiantes en la ejecución de tareas pedagógicas enfocadas en el desarrollo de la habilidad comunicativa oral. Además, su finalidad se encaminó en visualizar el efecto generado por los distintos tipos de tareas y la familiaridad de las mismas respecto a los temas propuestos.

Para constatar el objetivo, se aplicó una serie de tareas pedagógicas interactivas que buscaron la implicación de los estudiantes porque en la medida en que ellos se involucraron en estas, se evidenció un logro mayor en el aprendizaje de la lengua. Adicionalmente, para estas tareas se consideró el método de aprendizaje de idiomas basado en tareas (TBLT) ya que aportó hacia la consecución de mejores resultados, especialmente, para aquellos quienes tienen pocas posibilidades de hablar en el idioma extranjero fuera del aula de clase. Las primeras tareas se relacionaron con la búsqueda de información a partir de indicaciones textuales y las segundas correspondieron a dar instrucciones usando como insumo imágenes; en ambos casos los educandos tomaron turnos tanto de producir como de recibir información. Por último, las tareas se realizaron de acuerdo a un orden, primero las familiares y de búsqueda de información, segundo, las

desconocidas y de dar instrucciones siguiendo la hipótesis cognitiva de Robinson y la prueba de comprensión auditiva IELTS respectivamente.

En cuanto a los resultados y conclusiones, se puede decir que en las tareas de búsqueda de información los aprendices se desempeñaron mejor en temas desconocidos que familiares debido a la necesidad de expandirse e intentar explicarse para ser entendido por su interlocutor y entre ambos completar efectivamente la tarea; sin embargo, como las tareas desconocidas fueron aplicadas en un segundo momento, probablemente las tareas familiares materializadas en un primer momento pudieron influir positivamente hacia este desenlace. En relación a las tareas de dar instrucción, no se mostró un impacto significativo de la familiaridad con los temas, posiblemente porque estas dan más libertad para que el alumno genere contenido con facilidad empleando los conocimientos previos que posee. También, se visibiliza una mayor implicación emocional hacia los temas familiares, pero la familiaridad de las tareas no afecta la implicación cognitiva y social. Finalmente, el tipo de tareas impacta directamente la implicación dado que se muestra más afinidad por las tareas de dar direcciones, que por aquellas que requerían buscar información tomando indicaciones textuales.

El estudio se relaciona con la presente investigación en cuanto trabaja con las dimensiones de implicación, fundamentales para evidenciar el grado de participación de la población a intervenir al aplicar tareas pedagógicas. Así mismo, se propone una serie de tareas con temas familiares dado que permiten dar paso a retos complejos en el uso del idioma. Para finalizar, el estudio permite visualizar la importancia del tipo de tareas porque de ello depende el nivel de implicación, en ese sentido, las tareas propuestas en la investigación en curso están orientadas hacia el estudiante, con recursos innovadores, temas conocidos que conllevan desafíos mayores y

el empleo de la interacción, elementos fundamentales para el desarrollo de la habilidad oral del idioma extranjero.

Igualmente, se cita el trabajo de investigación denominado: “Language Learner Engagement During Speaking Tasks: A Longitudinal Study” desarrollado por Scott Aubrey, Jim King y Haydab Almukhaild en 2020. En él se reporta un estudio de exploración llevado a cabo en una universidad de Japón con 37 estudiantes de sociología y su objetivo general se centró en investigar sobre los factores que contribuyen a la implicación y el desinterés de los estudiantes durante el desarrollo de algunas tareas diseñadas para clases de inglés como lengua extranjera.

Las tareas se estructuraron para trabajar mayormente las habilidades de escucha y habla y los temas incluyeron campos de estudio vistos en la carrera de sociología (e.g., migración humana). Cada tarea consistió en una lectura dirigida a toda la clase, una práctica de vocabulario y expresiones preestablecidas y una conversación final de 10 a 15 minutos. Para cada unidad el nuevo glosario de palabras y la gramática se enseñaron de manera explícita, mientras que, las actividades para la escucha y el habla fueron guiadas por el maestro. Además, se desarrollaron de manera cooperativa a modo de plenaria. Con relación a la implicación, ésta se midió mediante un cuestionario sobre los niveles de ansiedad, confianza, concentración y deseo de hablar, percibidos en los alumnos posterior a la aplicación de dichas tareas.

En sus resultados se muestra una variedad de factores a nivel de estudiante, clase, tarea y post-tarea, los cuales contribuyeron a la implicación y desinterés en su desarrollo basados en ciertas características como la naturaleza, el propósito, la repetición, y temas familiares y sencillos, dentro de las tareas que llevaron a una participación exitosa. Por otro lado, la falta de conexión social y el bagaje motivacional, ambos factores internos, aparecen como elementos determinantes en los silencios y desinterés de los aprendices hacia las tareas. Entre sus conclusiones se menciona

la importancia de hacer que los estudiantes diseñen sus propias tareas o generen su propio contenido y la necesidad de crear oportunidades para prácticas exploratorias en las cuales el profesor y los alumnos trabajen juntos para comprender mutuamente un problema de clase.

La cohesión de este estudio con la presente investigación se encuentra en el papel protagónico que se desea dar a la implicación como un aspecto fundamental que facilite el aprendizaje de un idioma extranjero en contextos educativos. En ese sentido, los dos trabajos describen la implicación del alumno como un vínculo fuerte con los resultados y rendimiento académico deseables. Además, define la interacción y participación como factores cruciales dentro de las clases de LE en términos de crear y activar procesos cognitivos de aprendizaje como observar y establecer conexiones entre forma y significado, lo cual permitiría a los educandos aprender una lengua extranjera con mayor eficacia. Finalmente, ambas investigaciones muestran algunas problemáticas vistas en los entornos educativos, entre ellas la escasa importancia hacia la implicación como aspecto indispensable en el desarrollo de tareas pedagógicas, la descontextualización de las mismas, clases con gran número de estudiantes, uso excesivo del idioma nativo y la creencia tradicional de los maestros al concebir que la enseñanza de idiomas es una simple transmisión de conocimientos, no como una generación de oportunidades de interacción social. Todas las anteriores se convierten en posibles causas que afectan el aprendizaje eficaz de idiomas extranjeros.

Finalmente, Zhang (2022) presenta su trabajo de investigación titulado: “Learner engagement and language learning: a narrative inquiry of a successful language learner” el cual expresa que el concepto de implicación dentro del campo educativo ha obtenido resultados positivos, de ahí que, esta investigación examinó la importancia de los vínculos entre las variables cognitivas, afectivas y sociales, permitiendo obtener un marco más complejo para analizar de

manera holística y sistemática como los estudiantes de una segunda lengua mejoraron su desempeño y participación en su aprendizaje.

Este estudio buscó dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo fue la implicación del estudiante en el aprendizaje de un idioma desde el punto de vista conductual, emocional y cognitivo? y ¿Qué factores individuales y contextuales influyeron en la implicación del estudiante? Dicha investigación tuvo en cuenta la indagación narrativa como método para recopilar datos y conceptualizarlos, resultando apropiado para investigar la participación del estudiante cantonés en sus dimensiones emocionales, cognitivas y sociales del proceso de aprendizaje de la L2.

El estudiante pasó por tres etapas en su proceso de aprendizaje las cuales son: el período de silencio, el período de producción y experimentación temprana, y el período de continuo desarrollo y competencia comunicativa. En cada etapa se observó tres tipos principales de implicación: conductual, afectiva y cognitiva. También se identificó los factores individuales y contextuales que influyeron en la implicación del alumno con el aprendizaje de idiomas. Los hallazgos de este estudio sugieren que la integración de los tres tipos de implicación del alumno con los objetivos, las tareas y el contexto de aprendizaje de la L2, condujo a un aprendizaje efectivo del idioma.

El estudio concluye que la implicación es importante porque tiene en cuenta cómo los estudiantes se comportan, sienten y piensan en el aprendizaje de idiomas cuando interactúan con los objetivos, las tareas y el contexto, logrando una mayor implicación, esencial para el éxito en el aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que hay un vínculo entre los dos proyectos de investigación porque la implicación se convierte en el eje para aprender nuevas habilidades

comunicativas, potenciar los recursos de aprendizaje y llevar a cabo tareas pedagógicas contextualizadas que generan mayor eficacia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.2 Marco Contextual

La Primera Institución Educativa pertenece al Municipio de Sapuyes Nariño y se caracteriza por estar localizada en una zona rural, cerca al páramo de Paja Blanca a 3600 metros sobre el nivel del mar. Es un colegio oficial de jornada única (7:45 a.m. a 1:45 p.m.), de carácter mixto, el cual ofrece los niveles educativos de básica primaria, básica secundaria y educación media técnica. En el momento cuenta con 87 estudiantes inscritos en los diferentes niveles. La mayoría de estas personas trabajan en el campo, específicamente para la industria lechera. Con respecto a su horizonte institucional, está basado en un enfoque de tipo humanista-constructivista y busca formar personas de manera integral, con sentido crítico, con principios éticos y morales, quienes puedan transformar su realidad próxima (PEI Institución Educativa 1, 2023).

La Segunda Institución Educativa se encuentra ubicada en la ciudad de San Juan de Pasto, en el Departamento de Nariño, al sur de Colombia. Ofrece los servicios educativos desde el grado preescolar hasta el grado undécimo, bachillerato académico, adscritos alrededor de 1420 estudiantes, en el calendario A, en jornada única de 6:55 a.m. a 1:00 p.m. Esta institución tiene como objetivo básico responder a principios y fines formativos del país y a las necesidades y expectativas de la IEM y de su entorno con lo cual se pretende transformar la realidad y lograr la formación de una sociedad más equitativa, basada en la convivencia responsable entre seres humanos educados de forma innovadora para los saberes y la alternatividad, constructores de hitos de paz, respetuosos de la pluralidad, la identidad y herencia cultural, la responsabilidad democrática y complementariedad, la colectividad, la reciprocidad, la hermandad y la valoración de la diferencia a favor de la construcción de condiciones para construir una paz sostenible; se

trata de diseñar la educación de la IEM desde el pensamiento propio mestizo y el cuidado ambiental. Por ende, el modelo pedagógico está orientado por la corriente pedagógica activa que busca la formación integral del estudiante conjugado con la pedagogía del amor y del servicio al ser humano a través de su lema “formando con amor buenos cristianos y honestos ciudadanos” (PEI Institución Educativa 2, 2023).

La Tercera Institución Educativa se ubica en el sector oriental del municipio de La Florida, Departamento de Nariño, al sur occidente de Colombia, a 30 kilómetros de la ciudad de Pasto, sobre la vía circunvalar al Volcán Galeras. Esta cuenta con dos sedes educativas donde se atiende a los estudiantes de preescolar y estudiantes de grados 1° a 5° de básica primaria. Además, vincula tres centros asociados. Así, la Institución y sus enlaces atienden a 521 estudiantes, quienes se encuentran entre los estratos uno a tres. El plantel educativo maneja la modalidad académica y en grados décimo y undécimo se incluye la modalidad técnica, actualmente en mantenimiento de equipos de cómputo. Cabe destacar que este colegio, en su preocupación por asistir a poblaciones vulnerables del municipio y de zonas aledañas a este, incorporó la educación por ciclos para jóvenes y adultos, desarrollada los fines de semana. En la misión de la Institución se concibe una educación pertinente, incluyente y resiliente para lograr la formación integral; en su visión considera garantizar una educación cualificada y de gestión que comprenda todas las dimensiones del ser humano y aporte a la construcción de una sociedad equitativa y sensible al entorno; respecto al modelo pedagógico adopta los principios de la escuela activa y dentro de este, se amplía la óptica hacia el constructivismo, pedagogía dialogante y aprendizaje significativo (PEI Institución Educativa 3, 2023).

Teniendo en cuenta los tres PEIs de las instituciones educativas mencionadas y la fundamentación del presente estudio, se destaca el modelo constructivista que hace parte del

horizonte institucional de los tres colegios y del enfoque metodológico de esta investigación, relacionado con la meta del trabajo que se orienta en construir conocimientos a partir de la interacción. Adicionalmente, se considera trabajar en las tres IE para tener una muestra considerable de estudiantes lo cual puede generar mayor validez y permite conocer las variables en cuanto a comportamientos en zonas rurales y urbanas del sector educativo oficial. Por último, se elige la sección primaria de estos planteles debido a que generalmente no cuentan con docentes especializados en el área de inglés, por tanto, es de suma relevancia para los investigadores poder aportar de manera positiva a dicha población estudiantil desde su rol como docentes críticos y reflexivos frente a dichas situaciones.

4.3 Marco Teórico

La presente investigación abarca tres conceptos fundamentales: primero, la implicación como forma de participación activa; segundo, las tareas pedagógicas como medio para implicar a los estudiantes en la producción de discursos cortos en inglés; y tercero, las habilidades comunicativas (profundizando en la habilidad oral) y la interacción como elemento necesario para dicha producción.

4.3.1 Implicación (*Engagement*)

La Implicación (o *Engagement* en inglés) se define como un constructo multidimensional que incluye cuatro dimensiones cognitiva, conductual, social y emocional, las cuales suceden dentro del proceso de aprendizaje de idiomas maternos y de idiomas adicionales en el aula de clase. Este término frecuentemente se aplica para hablar sobre el interés y la participación evidenciados en los aprendices en cualquier actividad. Desde otra perspectiva, la implicación se manifiesta no únicamente en la dimensión conductual, sino también en demostraciones de participación a través

de las facetas cognitivas y sociales, de igual manera, en las respuestas emocionales de los estudiantes hacia sus compañeros y a las tareas de aprendizaje (Hiver et al., 2021).

Adicionalmente, Philp y Duchesne (2016) aseguran que las descripciones sobre la implicación tienden a ubicar en primer plano ciertas características como son el interés, el esfuerzo, la concentración, la participación activa y la conciencia emocional. En ese sentido, la implicación dentro del contexto de la participación activa es de suma importancia para la presente investigación porque es considerada como facilitador del aprendizaje en el desarrollo de tareas pedagógicas enfocadas en producir discursos orales cortos en inglés. Seguidamente, se citan aportes de diferentes autores que profundizan en dicho concepto. Este constructo envuelve cuatro contextos de forma jerárquica desde la escuela, la comunidad y el aula de clases, hasta una actividad de aprendizaje y se refiere a un elevado estado de atención y participación reflejada en las dimensiones mencionadas.

Skinner y Pitzer (2012) caracterizan la implicación como “una participación activa de tipo constructiva, emocionante, entusiasta, emocionalmente y cognitivamente positiva que se ofrecen dentro de actividades de aprendizaje en la escuela”. Hiver et al. (2021) exponen que, en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, la implicación se refiere a la cantidad y el tipo (calidad) de la participación activa de los alumnos en una tarea o actividad de idiomas. Así, la característica central de la implicación en el aprendizaje es la noción de acción. Zhou y Hiver (2022) ratifican la idea previa al mencionar que la acción es una característica definitoria en la implicación porque el aprendizaje requiere una participación activa por parte del alumno. Adicionalmente, exponen que la implicación incluye comportamientos en los cuales los estudiantes se sumergen en el proceso de aprendizaje, demostrando una dedicación y un compromiso más activos, y empleando más tiempo en sus actividades de aprendizaje.

En dichos aspectos, la implicación se muestra como un precursor del aprendizaje; es decir, cuando las personas están implicadas en una actividad de aprendizaje y sus estados afectivos también son incentivados, la experiencia es más significativa y memorable. Por el contrario, el estudiante desinteresado o aburrido sobre una tarea está emocionalmente desacoplado, ocasionando eventualmente aislamiento dentro de un grupo, ausencia de participación y de interacción, puntajes bajos en las pruebas de rendimiento escolar e incluso evasión de clases (Philp & Duchesne, 2016). Para generar una idea más completa de este constructo, enseguida se exponen las características y clases existentes:

Implicación Cognitiva. Envuelve ciertos procesos como el esfuerzo mental y atención constante, y a menudo incluye estrategias de autorregulación. Helme y Clarke (2001) identificaron un rango de indicadores de la implicación cognitiva en actividades colaborativas, interrogación, complemento de discursos entre pares, intercambio de ideas, elaboración de comentarios valorativos, dando instrucciones, clarificaciones o información, justificación de argumentos, y uso de expresiones corporales y faciales. Mercer y Dawes (2008) mencionan otros indicadores que podrían incluir discursos privados y exploratorios.

Este tipo de implicación puede ser demostrada en frases como; “(Yo) pienso,” en conectores de causa “porque,” y en preguntas. Además, podría haber evidencias de este tipo de implicación en la creación de argumentos o discrepancias reflejadas en el razonamiento o ejemplificación. Dentro del discurso oral se muestran en pausas, titubeos, reformulación y repetición de frases las cuales se generan sobre las sugerencias de otros, cada una respondiendo con nuevas ideas y dando razones. La implicación cognitiva no sólo se manifiesta de forma verbal, sino también puede ser vista en expresiones faciales y posicionamiento del cuerpo; sin embargo,

la verbalización de los procesos mentales permite que sean más evidentes al observador (Philp & Duchesne, 2016).

Implicación Conductual. Está descrita generalmente como la participación voluntaria de los alumnos al hablar, la iniciativa en la interacción, el tiempo dedicado a una actividad, la cantidad de contenido semántico producido y la persistencia durante una tarea sin necesidad de apoyo o asesoría. Igualmente, estudios más recientes evidencian este tipo de implicación como la inversión de esfuerzo de los estudiantes en las tareas, la calidad y el grado de participación activa en el proceso de aprendizaje (Hiver et al., 2021).

Philp y Duchesne (2016) incluyen la implicación conductual en el aprendizaje de una L2 en términos del tiempo usado conscientemente y de manera voluntaria en las tareas o participación. La cantidad de tiempo en el cual los estudiantes están activamente involucrados predice los logros académicos y la implicación está directamente relacionada a los resultados de aprendizaje. Además, se percibe la implicación conductual como una dicotomía: estado implicado cuando se presenta un comportamiento dirigido a realizar la tarea y estado no implicado cuando se observa un comportamiento fuera de la tarea.

Implicación Emocional. Yazzie-Mintz (2009) la describe como “la conexión (o desconexión) de sentimientos, sensaciones o emociones” de los estudiantes dentro de la escuela; es decir, cómo ellos se sienten acerca de estar o pertenecer a un centro educativo, sobre las diferentes formas de trabajo y las actividades. Las personas dentro de su escuela definen esta clase de implicación como un involucramiento motivado que se hace presente durante las actividades de aprendizaje y como indicadores claves se identificaron el entusiasmo, el interés y el goce.

Es relevante mencionar que, dentro de este ámbito, ciertos factores afectivos juegan un papel importante. Un ejemplo de ello se cita en Horwitz y Oxford (1991) quienes aseguran que el

lado afectivo del aprendiz (sus emociones, la autoconfianza, la empatía, la ansiedad, la actitud y la motivación) es probablemente uno de los factores más importantes, ya sea en el éxito o fracaso del aprendizaje de idiomas. Asimismo, Brown (1994) menciona que el aprendizaje de un idioma extranjero es un proceso complejo susceptible a la ansiedad humana asociada a sentimientos de inquietud, frustración, duda y prejuicio. Hablar en un idioma extranjero en público, particularmente con hablantes nativos, provoca a menudo ansiedad, y en algunas ocasiones genera situaciones en las cuales no se puede hablar o simplemente las palabras se pierden lo que conlleva a vivir sentimientos de desánimo y fracaso.

De esta manera, la motivación es considerada como uno de los factores delicados que determinan el nivel de éxito en cualquier proceso de aprendizaje, como también los maestros educadores motivadores, quienes representan una parte crucial dentro de dicho proceso porque deben ser individuos motivadores en su práctica pedagógica diaria mediante la aplicación de actividades pertinentes, contextualizadas, desafiantes y estrechamente relacionadas con las necesidades e intereses de los estudiantes (Li, 2020).

Implicación Social. Está relacionada con los aspectos de mutualidad y reciprocidad. Además, se describe como la interactividad, el apoyo, la amistad, la confianza e inclusión dentro del ámbito escolar. En dicho sentido, un creciente número de investigadores (Moranski & Toth, 2016; Sato & Ballinger, 2012; Storch, 2008; Toth et al., 2013 citados en Philp & Duchesne, 2016) han postulado que los aprendices son probablemente más eficaces en el aprendizaje de idiomas cuando están socialmente comprometidos; es decir, cuando entre ellos se escuchan, tienen en cuenta las experiencias e ideas de otros y se brindan retroalimentación.

Otro aspecto de esta dimensión se define como las formas sociales dentro de la participación y actividades, la cuales son prominentes en las comunidades de aprendizaje y uso de

idiomas, incluida la interacción con los interlocutores y la calidad de dichas interacciones sociales. Además, la implicación social subyace a las conexiones entre los alumnos en términos de la asociación entre compañeros dentro del aula de clase o con su comunidad, el nivel de voluntad para participar en momentos de interacción, desempeño y desarrollo de temas, y actividades de colaboración con otros. Finalmente, esta clase de implicación también está vinculada a fenómenos como la reciprocidad, la mutualidad y otras expresiones prosociales de afiliación que se manifiestan en acciones del discurso empático como la disposición de los alumnos al escucharse unos a otros o prestar atención al discurso del profesor (Hiver et al., 2021).

Toda esta implicación se hace necesaria en el desarrollo de tareas para la enseñanza del idioma extranjero, especialmente en la producción oral porque es mediante la participación activa donde se pone en práctica los conocimientos y se adquiere la facultad para ser un usuario competente de la lengua en estudio.

4.3.2 Tareas para la Enseñanza

El concepto de tarea (task) en la literatura relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua y lengua extranjera no es fácil de precisar, por lo tanto, existen varias definiciones (Oxford, 2006). Long (1985) define la tarea relacionándola con la autenticidad al sugerir que esta se refiere a todas las cosas que se hacen en la vida diaria, en el trabajo, y en todo momento; es decir, las tareas forman parte de todos los aspectos de la existencia del ser humano. Así, investigaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001) expresan que “Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo” (p.10). Siguiendo esta definición se adopta el concepto de tarea dentro del campo educativo y en particular en la enseñanza de una lengua extranjera. La

tarea con una naturaleza pedagógica que permite centrarse en el aprendizaje de la LE partiendo del diario vivir de la población estudiantil para poder activar las capacidades con las que cuentan y guiarlos hacia la ejecución de una serie de acciones que los lleve a la consecución de mayores habilidades y la construcción de conocimientos más complejos, hasta llegar a ser competentes en el idioma extranjero.

Desde este punto, Prabhu (1987) definió una tarea desde la enseñanza de idiomas y afirma que es una actividad que requiere que los estudiantes alcancen una meta a partir de la información brindada y de procesos cognitivos, además, manifiesta que este tipo de actividades son reguladas y acompañadas por los docentes. Asimismo, Oxford (2006) concluye que una tarea es una actividad en el aula de la cual se deriva un resultado o producto y que puede ser vista como una estructura que apoya el aprendizaje y la investigación. En general, una tarea requiere que los estudiantes utilicen el idioma que están aprendiendo en un contexto auténtico o tan cercano a lo real como sea posible para tener un uso legítimo y que apunte a alcanzar una meta comunicativa. Frente a este planteamiento, una tarea requiere que los estudiantes comprendan, manipulen, produzcan mensajes en una lengua extranjera y que se comuniquen con otros haciendo uso de cualquiera de las habilidades del lenguaje, siempre centrándose en el significado de lo que se está comunicando (Ellis, 2003).

En ese mismo campo educativo, Nunan (2004) expone que la tarea es una parte del trabajo desarrollado dentro del salón de clase y su finalidad radica en involucrar a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua objeto de estudio, donde se usa los recursos gramaticales del idioma para poder movilizarse hacia la expresión de significado, como la esencia principal en el aprendizaje de una lengua; además, manifiesta que estas tareas adquieren la característica de pedagógicas, al ser realizadas en clase como parte del proceso de

enseñanza y aprendizaje para incentivar la interacción con el idioma extranjero de manera que, conduzca a los estudiantes a un aprendizaje completo, atractivo y significativo, mediante la inmersión en situaciones cercanas a la realidad; finalmente, el autor enuncia que las tareas pedagógicas deben contar con los siguientes principios y prácticas para poder alcanzar un aprendizaje real:

- Un enfoque basado en las necesidades para la selección de contenido.
- Un énfasis en aprender a comunicarse a través de la interacción en el idioma objeto de estudio.
- La introducción de textos auténticos en la situación de aprendizaje.
- La provisión de oportunidades para que los alumnos se concentren no sólo en el idioma, sino también en el proceso de aprendizaje en sí.
- Una mejora de las propias experiencias personales del alumno como elementos importantes que contribuyen al aprendizaje en el aula.
- La vinculación del aprendizaje de idiomas en el aula con su uso fuera del aula.

En ese sentido, las tareas se convierten en un recurso útil dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje; por ello, las tareas propuestas para el desarrollo de la habilidad oral, deben generar entornos óptimos y con oportunidades diversas para que los estudiantes puedan poner en práctica los conocimientos aprendidos e interactuar verbalmente con el educador y los pares, como lo confirma Hughes y Reed (2017) al plantear que, las tareas fundamentadas en el habla deben planearse y aplicarse con rigurosidad por parte del docente; de manera que, estimulen la producción de discursos orales por parte de los estudiantes y Cubero Vásquez (2014) lo reafirma cuando expresa que “El reconsiderar el acto de asignar tareas más allá de ejercicios tradicionales

implica facilitar oportunidades para que los estudiantes desarrollen habilidades y capacidades que les permitan desenvolverse efectivamente en un entorno dinámico” (p.32).

Considerando lo anterior, se debe implementar tareas pedagógicas que generen un proceso de enseñanza y aprendizaje de la habilidad oral del idioma extranjero de una forma pertinente. Por eso, se remite a Brown y Abeywickrama (2016) quienes proponen varias tareas que potencian la producción oral y las denominan tareas para el habla de respuesta y habla interactiva.

4.3.3 Tareas para el Habla de Respuesta

En este tipo de tarea se requiere intervenciones breves con un interlocutor, entre ellas se mencionan los siguientes tres ejemplos:

Preguntas y Respuestas. En esta tarea se realiza una entrevista donde participa un examinador y por lo menos dos examinados, el primero hace una o varias preguntas de diferente complejidad y los segundos responden de forma oral y pueden crear una interacción dado que tienen la oportunidad de hacer preguntas entre ellos.

Dar Instrucciones y Direcciones. En esta actividad el entrevistador plantea una situación problema que el entrevistado debe resolver haciendo uso de los saberes que posee sobre la lengua para poder generar un discurso corto. Para crear la situación, el entrevistador debe considerar temas familiares y el nivel de conocimiento del entrevistado para evitar poner a este bajo condiciones complejas, ante las cuales no cuente con la preparación para afrontar.

Parafrasear. En esta actividad los estudiantes se centran en recibir una información, especialmente una historia que es leída o escuchada y como destinatario le corresponde retener ideas y reconstruirlas para luego expresarlas en sus propias palabras.

4.3.4 Tareas para el Habla Interactiva

En estas tareas se procura mantener un discurso interactivo más extenso entre los participantes de una situación comunicativa. Las siguientes son tareas de este tipo:

Entrevista. Esta actividad necesita un entrevistador experto y uno o dos examinados a quienes se les realiza una serie de preguntas que deben responder individualmente, pero también, tienen la posibilidad de interactuar entre ellos frente a la situación expuesta. Además, en ésta se sigue cuatro etapas para permitir a los aprendices alcanzar un mejor desempeño durante la entrevista; lo primero es hacer un calentamiento que consta en proveer un ambiente introductorio de preparación para que el estudiante sienta afinidad y comodidad para iniciar su participación; después se realiza un reconocimiento del nivel que poseen los aprendices por medio de preguntas donde ellos tienen la oportunidad de mostrar la disposición, preparación y determinación al momento de dar las respuestas; seguidamente se efectúa el sondeo para verificar a través de preguntas y situaciones con alto nivel de dificultad, la competencia que tiene el aprendiz en el manejo de la lengua en todos sus aspectos y por último se crea un espacio de relajación con preguntas sencillas para impulsar al educando en su proceso de aprendizaje y dar a conocer detalles de los resultados de la entrevista.

Juego de Roles. Esta actividad intenta representar situaciones cercanas a la realidad vivida por la población estudiantil, dando la posibilidad de usar la lengua en un ejercicio auténtico y creando un ambiente armónico para lograr una participación de forma natural y sin temor alguno, para ello los educandos pueden disponer de un tiempo prudente para preparar su intervención.

Discusiones y Conversaciones. Esta es una forma espontánea y auténtica en que los interlocutores participan activamente, poniendo en práctica los conocimientos de los elementos que conforman la lengua, permitiendo que el discurso sea entendible y se prolongue por un tiempo

considerable. Esta suele ser calificada teniendo en cuenta aspectos como la gramática, vocabulario, comprensión, fluidez, pronunciación y el desarrollo de la tarea, por cuanto el nivel de complejidad de esta producción oral es elevado y requiere que los aprendices posean unas aptitudes favorables para alcanzar la meta comunicativa.

Juegos. Son un tipo de actividad que compromete al estudiantado en actos de interacción por medio del lenguaje hablado y cumplen un papel fundamental dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje por los múltiples beneficios que le aportan. En dicho sentido, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018) expone que el juego es agradable, por lo tanto, el niño aprende con goce en un medio armonioso, permite que haga relaciones entre el conocimiento previo y nuevo, promueve la participación activa donde se enfoca la atención y capacidades en el reto planteado, propicia la evolución de las cualidades intelectuales, construye conocimientos cada vez más complejos y se convierte en un sistema de interacción social en el cual se comunican ideas y sentimientos, se pretende comprender a los demás para llegar a consensos y obtener más saberes.

Los conceptos previos de implicación y tareas se unen para dar cumplimiento al propósito de este proyecto de investigación dentro del aula de clase; puesto que, sirven como pilar o vínculo para poder impulsar el desarrollo de las habilidades del inglés, particularmente de la destreza oral. En ese orden de ideas, se presenta un recorrido por las habilidades del inglés hasta llegar al tercer concepto básico de esta investigación, el habla (speaking).

4.3.5 Habilidades del inglés

El aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, implica el desarrollo de destrezas o habilidades para poder adquirir y desenvolverse con facilidad en el uso del idioma objeto de estudio. El inglés cuenta con cuatro destrezas que son leer (reading), escuchar (listening), escribir (writing) y hablar (speaking). Estas se clasifican en dos grandes grupos: receptivas y productivas

como Domínguez Gonzáles (2008) lo expone “habilidades que a su vez se subdividen en receptivas o interpretativas (escuchar, leer) y productivas o expresivas (hablar, escribir)” (p.8). A continuación, se hace énfasis sobre esta categorización para ampliar la comprensión.

4.3.6 Habilidades Receptivas y Productivas

Las habilidades receptivas son aquellas que se centran en recibir información de forma oral o escrita, esta es procesada, comprendida e interpretada, pero no precisa que el sujeto haga una producción propia, en tanto las habilidades productivas se caracterizan por la creación de un acto comunicativo desde la escritura u oralidad, así lo ratifica Harmer (2001) al exponer que las habilidades receptivas son las formas en las cuales las personas extraen el significado de un discurso que miran o escuchan; mientras que las habilidades productivas son aquellas que precisan una producción del lenguaje, ya sea de forma oral o escrita; es decir, los estudiantes tienen la necesidad de elaborar coherente y cohesivamente un producto que les permita exponer a otros sus pensamientos, ideas, interpretaciones y sentimientos. En palabras de Harmer (2007), se expresa que son las habilidades con las cuales los aprendices tienen que producir un lenguaje por sí mismos.

Estas destrezas receptivas y productivas no se encuentran aisladas, sino que trabajan en conjunto, en tanto que los aprendices de la LE alcancen un dominio satisfactorio del idioma a aprender como lo reafirma Nan (2018) al mencionar que la comprensión antecede a la producción; es decir, la primera se convierte en la base para la segunda y mantienen una relación complementaria donde cada parte es esencial dentro de un todo. También, Krashen (1985) lo afirma al declarar que el habla no puede ser enseñada de forma directa, sino que emerge como resultado de la construcción de competencias suministradas por la información comprensible. De esta manera, se evidencia la conexión entre destrezas como es el caso de escuchar y hablar,

habilidades que, desde una mirada pragmática dentro de una interacción recíproca entre interlocutores, están íntimamente relacionadas y la una no se puede dar sin la otra (Brown & Abeywickrama, 2016). Finalmente, el trabajo se enfoca en las cuatro habilidades del inglés porque es indispensable su fusión dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

4.3.7 Habilidades para el Aprendizaje de una LE

Leer. Se relaciona con la capacidad de percibir los signos escritos y descifrarlos en sus niveles literal, inferencial y crítico de forma agrupada y natural; al respecto, Anderson (2003) expone que la lectura es un proceso en el cual los lectores integran la información de un texto y su conocimiento previo con el fin de construir significado y avanzar hacia un grado superior de comprensión.

Escuchar. Es la facultad de prestar atención al lenguaje hablado que proviene de los interlocutores u otros medios auditivos, para procesar y dar sentido a los datos obtenidos; como Helgesen (2003) lo expone, en tanto que, en el acto de escuchar, las personas no sólo se limitan a la escucha, sino que la conectan con la información ya conocida para modificar las estructuras mentales y dar cabida a los nuevos significados.

Escribir. Es la representación gráfica de signos que se trazan para expresar las ideas, pensamientos o sentimientos de un individuo hacia otros. En palabras de Sokolik (2003), la escritura es un acto tanto manual como mental dado que en un nivel básico el propósito de escribir se encauza hacia la comunicación de palabras o nociones a través de un medio físico o magnético; y en un nivel avanzado, el escribir es un trabajo que requiere habilidades cognitivas, así que quien escribe inventa ideas, piensa en la forma de expresarlas y organizarlas de tal manera que sean asequibles para el destinatario.

Hablar. Es comunicarse por medio de la voz, expresar un mensaje con sonidos articulados y comprensibles hacia los oyentes, con la intención de entablar un diálogo recíproco con los participantes de la situación en desarrollo. En otra definición, el habla como un proceso oral de elaboración y manifestación de significados. Considerando que, esta destreza es el centro de la actual investigación, es vital mencionar los tipos básicos de habla (speaking), entre ellos se encuentran los propuestos por Brown y Abeywickrama (2016) los cuales se pueden resumir de la siguiente forma:

Extenso (monólogo). En este tipo de discurso las tareas de producción son extensas y sin interacción porque se producen en forma de un monólogo donde la audiencia no interviene y se limita a escuchar.

Imitativo. En este tipo de discurso el hablante expresa palabras, frases u oraciones y el destinatario retiene dicha información por un corto plazo para posteriormente poder realizar la imitación que consiste en la reproducción de estos datos de forma tradicional, centrándose en la pronunciación; es decir, únicamente se basa en la repetición más no le compete entender, transmitir un significado o ser partícipe de una conversación interactiva.

Intensivo. Aquí hay una producción de discursos cortos con los cuales se demuestra la competencia en el uso de la lengua, incluyendo aspectos gramaticales, frasales, léxicos y fonológicos. Este tipo de discurso es usado para hacer evaluación por cuanto un evaluador presenta situaciones que el evaluado debe resolver para evidenciar su conocimiento, es él quien más produce y por consiguiente, la interacción con el administrador de la sección es mínima.

Respuesta. Este tipo de discurso se caracteriza por entablar conversaciones muy cortas y con un nivel básico, pero que demandan la interacción entre los interlocutores y la comprensión de los mensajes para que la charla tenga lugar.

Interactivo. En este discurso, la duración y complejidad de la interacción es mayor, por cuanto considera la conexión entre el intercambio de información y las relaciones sociales que emergen; así que, en este discurso se necesitan habilidades que le permitan comprender las intenciones comunicativas de los diferentes interlocutores en contextos diversos.

Después de hacer un estudio de estos tipos de habla, analizar la situación de la población estudiantil a intervenir y revisar el objetivo de la investigación, se precisa que ésta se centra en implicar a los estudiantes en el desarrollo de tareas pedagógicas orientadas hacia los discursos de respuesta e interactivo, dado que estos promueven la producción oral mediante la interacción donde se fomenta el interés y el disfrute para que los estudiantes sientan la libertad de participar activamente en la construcción del aprendizaje de la habilidad oral de la lengua extranjera.

Adicionalmente, el análisis permite visualizar que, para lograr esa producción efectiva y eficiente de discursos orales, los investigadores se ven en la necesidad de usar los dos tipos de habla mencionados adaptándolos al contexto y nivel de inglés de los educandos para lo cual es vital tener en cuenta las habilidades macro y micro del habla.

4.3.8 Habilidades Macro y Micro del Habla

Dentro de la destreza oral es necesario considerar las habilidades macro y micro del habla porque son los aspectos constitutivos de la lengua y permiten determinar el grado de avance de los estudiantes en lo referente al uso de la lengua de forma oral. Por un lado, las habilidades micro se refieren a producciones orales pequeñas con sus elementos básicos y, por otro lado, las habilidades macro se centran en elementos superiores de dicha producción, requiriendo mayor competencia para su realización como Brown y Abeywickrama (2016) refieren al mencionar que las habilidades micro se vinculan con aquellos elementos cortos de la producción de la lengua entre los cuales están los fonemas, morfemas, palabras, las colocaciones y unidades frasales; entre tanto, las

habilidades macro tienen en cuenta componentes más amplios como la fluidez, el discurso elaborado, frases, función, estilo, cohesión y comunicación no verbal.

Siguiendo esta premisa y al hacer un acercamiento a la población estudiantil con la que se trabajó, se visualizaron dificultades en cuanto a la producción oral, incluso en discursos cortos; por tanto, tener en cuenta las macro habilidades no es pedagógico porque se somete a los estudiantes a metas inalcanzables que pueden frustrar su proceso de aprendizaje. Es así que, se determina considerar las micro habilidades del habla que conduzcan hacia logros realizables que potencien el desarrollo de la habilidad oral. De igual manera, dentro de las micro habilidades se seleccionan aquellas que se acoplan a las características de la población estudiada; la primera, es la producción de fragmentos de lenguaje en diferentes extensiones, eligiendo de esta la producción de discursos cortos; y la segunda, es el uso de clases de palabras gramaticales, sistemas, orden de las palabras, patrones, reglas y formas elípticas, recursos necesarios para que se produzcan discursos cortos comprensibles y sujetos a respuesta de los interlocutores (Brown & Abeywickrama, 2016).

Por último, otro aspecto relevante para facilitar la producción de discursos orales cortos en inglés es la interacción que se convierte en una base clave pensando en las relaciones que se presentan dentro del salón de clase entre profesor y estudiantes y entre pares. En este sentido, el aula es una de las principales fuentes de intercambio de conocimiento y uso de la lengua meta como lo ratifica Richards (2002) al exponer que la interacción entre aprendices de una lengua extranjera, permite recibir suficiente información que favorece su aprendizaje.

4.3.9 Interacción

La interacción es la relación mutua que se genera en el proceso de comunicación entre varias personas. Brown (2000) confirma la idea al plantear que la interacción es un acto recíproco porque se genera un intercambio de pensamientos, emociones o concepciones en forma colaborativa entre dos o más interlocutores. En dicha interacción, los sujetos entran en contacto directo, espontáneo y dinamizan la comunicación para conseguir concertaciones, naturalidad en la conversación y cumplir con el objetivo comunicativo; en palabras expresadas por Brown (2000) se dice que en dicha articulación se envía y recibe mensajes, se interpreta en contexto, se negocia los significados y se contribuye a la consecución de unas finalidades determinadas.

Consecuentemente, para desarrollar la habilidad del habla, se hace sustancial interactuar con los sujetos que están alrededor en los distintos contextos en que una persona se desenvuelve porque de esa manera el individuo puede obtener elementos lingüísticos y la práctica real que le facilitan el aprendizaje del idioma extranjero, esto de acuerdo a Harmer (2001) quien expone que los discursos implican la interacción entre uno o más sujetos y se debe caracterizar por su asertividad; es decir, el individuo no solo habla sino que también escucha, tiene en consideración la parte afectiva de los demás y respeta la alternancia de participación para que todos puedan aportar.

Siguiendo esta idea, en dicho proceso de socialización los participantes deben tener conocimiento de la lengua que se desea aprender y de las reglas sociolingüísticas para que el acto comunicativo sea satisfactorio para todas las partes involucradas, por ello se toma turnos para organizar la conversación y dar la posibilidad a cada uno de los interlocutores de expresarse, compartir saberes, puntos de vista, y sentimientos. Así, el tomar turnos implica la toma de la palabra para transmitir un mensaje y generar el espacio para que otra persona intervenga en la

construcción de significados porque permite manejar coherente y cohesivamente el discurso (Andaluz Pinedo, 2016).

En conclusión, los conceptos de implicación, tareas pedagógicas y habilidad oral con todas sus características, están íntimamente relacionados porque trabajan uno en función del otro para alcanzar el objetivo de la investigación.

5. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A continuación, se presenta la fundamentación metodológica que da soporte al presente estudio el cual se describe en tres partes: en la primera se enuncia el paradigma de investigación, en la segunda se presenta el tipo de enfoque y en la tercera se expone el método de investigación acción.

Primero, se consideró como fundamento epistemológico el paradigma mixto porque esta investigación buscó comprender a profundidad los factores presentes en un fenómeno determinado, especialmente dentro del campo educativo; puesto que, al asociar dos paradigmas de investigación, tanto el cualitativo como el cuantitativo son valiosos y realizan grandes aportes a la búsqueda de conocimiento y se complementan para satisfacer de manera integral los interrogantes que nacen en el desarrollo de la investigación, como afirman Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) con el uso de este paradigma mixto se plantea una estrategia combinada para lograr la obtención completa y más profunda de información, al igual para permitir un análisis contextual de la información recaudada y de los resultados con mayor sujeción a la realidad.

Por lo tanto, el objetivo de la presente investigación se enfocó en una estructura de trabajo basada en la aplicación de una metodología mixta la cual consta de un proceso de análisis tanto cuantitativo como cualitativo, del cual derivan una serie de ejercicios permanentes de validación. Es así como, las técnicas, instrumentos y procedimientos son necesarios para avanzar en esta investigación que emergen o se crean durante dicho proceso, aunque no se descuidan los aspectos teóricos, epistemológicos y formales que se encuentran implícitos en el quehacer investigativo.

Preocupados por esta situación, el equipo investigador decidió indagar para comprender los procesos por los que este fenómeno ocurre y hasta qué punto ocurre. Para ellos se planteó un estudio que se enmarca dentro del *paradigma cuantitativo* y para respaldar esta afirmación, se

utilizó instrumentos y técnicas de recolección de información: observaciones de clases mediante esquema de observación COLT, tareas pedagógicas y encuestas de satisfacción, los cuales generaron validez y fiabilidad en tamaños muestrales (Maxwell, 2013) obteniendo un diagnóstico y posteriormente conllevando a un análisis reflexivo sobre las distintas cuestiones que aborda la presente investigación.

Asimismo, se consideró como fundamento epistemológico el *paradigma cualitativo* para comprender a profundidad los factores presentes en un fenómeno determinado, especialmente dentro del campo educativo; puesto que, el paradigma cualitativo según Deslauriers (2004) invita a concebir el aula como un medio de intervención. De dicho entorno se pueden obtener “el conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes” (Sandoval, 1996, p.28). Para esta participación se recurre a la subjetividad e intersubjetividad porque permite tener un acercamiento directo con la población objeto de estudio, para interpretar la situación real de su contexto (Sandoval, 1996).

Teniendo en cuenta la parte cualitativa de la investigación, se buscó ser participantes activos del salón de clase, para analizar la situación actual de los estudiantes de los grados cuarto y quinto en la producción de discursos orales cortos en inglés en tres colegios públicos de Nariño para “concebir y mirar las distintas realidades que componen el orden de lo humano, así como también comprender la lógica de los caminos que se han construido para producir intencionada y metódicamente conocimiento sobre ello” (Sandoval, 1996, p. 27) y a partir de allí, generar unas acciones desde diversas dimensiones, enfocadas a influir positivamente en el mejoramiento y potenciamiento de esta habilidad.

Segundo, para la presente investigación se usó el enfoque constructivista porque precisa de la construcción dinámica que se logre hacer con la actuación del investigador y de la población

intervenida, como lo concibe Guba y Lincoln (2002); el desarrollo de la investigación insta de un vínculo entre investigador e investigado para que el desenlace de esta, sea obra de los aportes de cada uno de los implicados hacia una meta común. Asimismo, en el constructivismo de acuerdo a Serrano Gonzáles et al. (2011) el proceso de enseñanza y aprendizaje es participativo y por medio de éste se facilita la construcción gradual y continua de estructuras mentales que llegan a ser cada vez más complejas.

También, lo corrobora Coll (1996) cuando expone que, bajo la concepción constructivista, el aprendizaje es producto de una serie de correspondencias que se da entre los aprendices, el docente y lo que se quiere aprender, donde el maestro guía los saberes para dar oportunidad a los estudiantes a intervenir en la construcción de los mismos. Además, la relación entre el enfoque constructivista y el presente estudio giraron en torno a grupos de individuos en contextos de aprendizaje. Serrano Gonzáles et al. (2011) profundizan en el concepto previo al definir las comunidades de aprendizaje como las personas que aprenden gracias a su implicación de tipo participativa en actividades auténticas y culturalmente significativas, las cuales se facilitan por medio de la interacción; es decir, la colaboración que establecen entre pares conlleva a una construcción colectiva del conocimiento y pretende crear un sujeto socialmente competente.

Y tercero, de acuerdo con los objetivos de la investigación, en el presente trabajo se tuvo en cuenta los principios básicos del método de la *investigación-acción* (IA), el cual es esencial en el quehacer profesional docente, puesto que a partir de ella, se pueden obtener hallazgos que permiten transformar la práctica docente, analizar una problemática desde una perspectiva social que involucra un proceso de sensibilización hacia el contexto real, con el fin de promover cambios sociales y mantener a los profesores investigadores en una dinámica constante de planeación, acción, observación y reflexión de sus prácticas de enseñanza, encaminados a revelar puntos clave

en sus praxis, que permitan asumir este reto pedagógico en busca de su transformación. Elliott (2005) reafirma dichos conceptos al exponer que “el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él” (p.67). Es decir, desde el marco de la presente investigación se buscó, en primera instancia, identificar las tareas relacionadas con la producción de discursos cortos en inglés que emplean los docentes de las instituciones educativas que fueron objeto de estudio, en segunda instancia, después de realizar el diagnóstico de la implicación de los estudiantes a partir de las tareas de los docentes titulares, se diseñó una serie de tareas pedagógicas para facilitar el desarrollo de la habilidad mencionada, en tercera instancia, se dio lugar a la aplicación de las tareas en el aula de clase y finalmente, se pudo determinar el grado de implicación de las tareas en la producción de discursos cortos en inglés.

5.1 Muestra

Los participantes incluidos para el presente estudio cursan su grado cuarto y quinto de primaria en las tres instituciones educativas públicas:

La primera cuenta con 12 estudiantes (7 hombres y 5 mujeres entre 9 y 13 años) quienes viven en la zona rural y pertenecen a un estrato medio bajo. Estas personas además de asistir al colegio dedican parte de su día a labores del campo como son; el ordeño, la producción y venta de derivados lácteos, la ganadería, el cultivo y cosecha de diferentes productos alimenticios.

La segunda pertenece al sector urbano de la ciudad de Pasto en donde se encuentran matriculados al grado 4-3 un total de 37 estudiantes (18 mujeres y 19 hombres) quienes cuentan con un estrato socioeconómico entre 1 y 2.

Y la tercera tiene 7 estudiantes en total; 3 mujeres y 1 hombre de grado cuarto y 1 mujer y 2 hombres de grado quinto. Estos niños y niñas viven en la zona rural y se encuentran en un estrato medio bajo, por cuanto muchos de ellos deben destinar tiempo para colaborar en las labores de campo que realizan sus padres. Finalmente, se menciona que la unión de dos grados se debe al número reducido de estudiantes y dado que la ley estipula una cantidad mínima de educandos por salón, se mira la necesidad de fusión.

5.2 Recolección de Datos

La presente investigación incluye como técnica de recolección de datos la observación, y se utilizaron los siguientes instrumentos:

El primer instrumento es un formato modificado de observación COLT (Allen et al., 1983; Spada & Fröhlich, 1995) para diagnosticar la interacción que ocurre al interior del aula enfocándose en la comunicación. El segundo instrumento es una encuesta que mide la implicación de los estudiantes con relación a las clases de inglés en las diferentes dimensiones. Este instrumento está basado en el de Reeve (2013) y en el de Sánchez Solarte (2021). El tercer instrumento que permitió recoger datos en este estudio son las tareas pedagógicas que fueron diseñadas, aplicadas y analizadas para medir la implicación de los estudiantes en la producción de discursos cortos en inglés.

5.2.1 Técnica de Observación

En el presente proyecto se llevó a cabo un proceso de investigación enfocado en el aprendizaje de una lengua extranjera; por ello, en primera instancia se utilizó como herramienta de recolección de información la observación, con el fin de determinar el nivel de implicación de los estudiantes en la clase de inglés, lo cual arrojó unos datos medibles con un conteo objetivo, la

información obtenida se utilizó para elaborar y posteriormente aplicar tareas pedagógicas que permitieron el desarrollo de la habilidad oral.

De ahí que, la observación en clase es fundamental para la recopilación y el análisis de evidencia investigativa sobre contextos de aprendizaje. Haynes (1978) (citado en Hernández-Sampieri, 2018) menciona que las herramientas que se usan en la observación están personalizadas para diagnosticar, obtener datos, seleccionar lo que se quiere investigar, registrar sistemáticamente y objetivamente lo que sucede en el aula escolar. De esta manera, se brinda a los investigadores ejemplos específicos y evidencia objetiva para que sea estudiada e interpretada.

Por lo tanto, en este proyecto de investigación la observación se percibe como:

Una técnica ya que es aplicable al área de estudio, está a la expectativa frente al fenómeno, del cual se toma y se registra información para su posterior análisis; en ella se apoya el investigador para obtener el mayor número de datos (Stracuzzi, 2012, p.126).

Es importante tener en cuenta que, para desarrollar esta técnica de observación, existen siete pasos, aunque esta relación secuencial puede variar según el momento que se vaya a utilizar:

- Planteamiento del problema
- Selección de aquello que se observará
- La entrada en la comunidad
- El contacto cotidiano
- La observación y el registro de la información
- La finalización de la observación
- El análisis

Para tener una adecuada recolección de datos se utilizan tres tipos de categorías correspondientes a la observación; la primera categoría es la observación participante que dicha

en palabras de Guber (2008) consiste en observar de modo continuo y sistemático la población a estudiar desde adentro, sin olvidar la gestión observadora; la segunda categoría es la observación no participante, la cual Campos y Martínez (2012) determinan que se realiza sin tener contacto con los sujetos investigados y el investigador es un espectador de lo que sucede y quien toma nota de lo que ocurre para lograr sus fines y la última categoría es la observación estructurada la cual es sistemática y recurre a instrumentos para la recolección de los datos o hechos observados.

En este sentido, la técnica de este estudio fue la observación y se utilizaron tres instrumentos de recolección de datos: el esquema de observación COLT, encuesta de implicación y tareas pedagógicas. Para la observación COLT y la encuesta de implicación, se consideró la observación estructurada y no participativa porque permitió la recolección de información sin hacer intervención en el grupo de estudio y se utilizó elementos técnicos con el fin de poder obtener información controlada, clasificada y sistemática. En cuanto a las tareas pedagógicas, se usó la observación estructurada y participativa con los cuales se recolectaron datos de naturaleza especialmente descriptiva, participando en la vida cotidiana del grupo.

Esquema de Observación COLT. La mayoría de los esquemas de observación se relacionan con la interacción entre profesores y estudiantes en el aula de clases, y pueden estudiar aspectos como el clima escolar, el nivel de influencia directa o indirecta del docente, los roles de los participantes de la clase respecto a los movimientos que ejercen y los significados que pueden ser expresados por cada movimiento, el nivel cognitivo de interacción, y la naturalidad del discurso empleado en clases (Allen et al., 1983; Spada & Fröhlich, 1995).

El esquema de observación denominado Orientación Comunicativa para la Enseñanza de Idiomas (en inglés *Communicative Orientation of Language Teaching COLT*) está desarrollado a partir de algunos acercamientos teóricos para la enseñanza y aprendizaje de segundos idiomas

entre los que se destacan la competencia comunicativa (*Communicative Competence*), enseñanza comunicativa de idiomas (*Communicative Language Teaching CLT*) y adquisición de primeros y segundos idiomas. Además, incluye un número de cuestiones relacionadas con la naturaleza de la habilidad comunicativa y su contexto educacional para niños que aprenden un segundo idioma (Allen et al., 1983; Spada & Fröhlich, 1995).

El esquema de observación COLT se divide en dos partes:

Parte A. Describe eventos dentro del aula de clases a nivel de actividades y formula los siguientes campos para la observación:

Tipo de Actividad. Este parámetro es de clase abierta, es decir, no presenta descriptores predeterminados; en cambio, cada actividad es descrita individualmente (traducción, canto, conversaciones, dramatizaciones, lectura a voz alta, etc.), y con frecuencia dichas actividades consisten de dos o más partes, por ejemplo, el profesor lee las palabras de una canción en voz alta o los alumnos repiten palabras después del maestro o los estudiantes cantan una canción. Otra medida puede estar basada en una diferenciación entre tareas auténticas y no auténticas, siendo las primeras las cuales simulan situaciones de comunicación de tipo vida real (Allen et al., 1983).

Organización del participante. Esta variable enuncia tres patrones básicos de organización con respecto a la interacción en clase; 1. *Clase Completa*: a) interacción desde el docente hacia el estudiante o viceversa, b) desde un alumno hacia otro alumno, de un alumno hacia la clase o al contrario y c) participación por parte de toda la clase, 2. *Grupos*: a) todos los miembros del grupo trabajando en una misma tarea y b) cada grupo trabajando en una misma tarea, y 3. *Individual*: a) lugar de trabajo individual y b) organización grupal pero cada miembro trabajando individualmente. (Allen et al., 1983).

Contenido. Es un factor específico de los temas de las actividades, es decir, aquello de lo que el profesor y los alumnos están hablando, leyendo, escribiendo o escuchando. Aquí se postulan cuatro patrones; 1. *Manejo*: a) procedimientos de clase y b) hábitos de disciplina, 2. *Enfoque explícito en el idioma*: a) forma (gramática, pronunciación y vocabulario), b) función (actos ilocucionarios como solicitud, disculpas o explicación), c) discurso (la manera como las oraciones se combinan para crear secuencias cohesivas y coherentes) y d) sociolingüística (características de los usos y aplicaciones apropiadas para cada situación social), 3. *Manejo del Tema*: a) por parte del docente, b) compartido (profesor y estudiante) y c) por parte del alumno, y 4. *Otros temas*: a) rango reducido de referencia (se refiere al entorno inmediato de clase y a intercambios comunes los cuales tienen valores fácticos pero poco contenido conceptual; expresiones de saludos o despedidas. Se incluye en esta categoría referencias habituales de clase; fecha, día de la semana, clima o el uso de otra información que puede ser fácilmente verificable o recordada), b) rango limitado de referencia (relacionado con la información que sale del contexto académico; películas, pasatiempos, paseos, asuntos académicos, igualmente asuntos personales y familiares y otros), y c) rango amplio de referencia (va mucho más del contexto escolar y familiar e incluye asuntos públicos controvertidos, eventos cotidianos globales, ideas abstractas e información personal reflexiva, consciente y original y otros) (Allen et al., 1983).

Modalidad del Estudiante. Esta sección reconoce las diferentes habilidades que pueden estar involucradas en una actividad escolar. Se centra en el aprendiz y su propósito se centra en descubrir si las habilidades comunicativas; escucha, habla, lectura o escritura acontecen de forma individual o en combinación. En otras modalidades se encuentran algunas actividades como dibujo, presentación, dramatización u organización de elementos del salón de clase. (Allen et al., 1983).

Materiales. Este parámetro incluye algunas categorías para describir los materiales aplicados y adaptados a las actividades del aula de clases. En este campo se enuncian tres patrones; 1. *Tipo de materiales:* a) texto, b) audio y c) visual, 2. *Extensión del texto:* a) mínimo (títulos, oraciones aisladas, listas de palabras), b) extendido (historietas, diálogos, párrafos conectados), y 3. *Procedencia y propósito de los materiales:* a) pedagógicos (diseñados específicamente para la enseñanza de L2), b) semi-pedagógicos (aplica textos y objetos de la vida cotidiana), c) no pedagógicos (destinados para otros propósitos), y 4. *Aplicación de los materiales:* a) altamente controlados (preguntas y respuestas muy adheridos al texto), b) semi-controlado (sale ocasionalmente de los esquemas impuestos por un texto) y c) mínimamente controlado (brinda un punto de partida y de él se derivan una serie de temas que surge de manera espontánea por parte de los aportes de los estudiantes) (Allen et al., 1983).

Parte B. Consiste en el análisis de las características comunicativas que ocurren dentro de una actividad:

Uso del Idioma Estudiado. Esta categoría es utilizada para medir el rango de empleo del idioma objeto de estudio. Está compuesta por dos subcategorías; 1. *L1* está relacionada con el uso de una primera lengua o lengua materna, y 2. *L2* o *LE* relacionada con la práctica de un segundo idioma, idioma no materno o idioma extranjero (Allen et al., 1983; Spada & Fröhlich, 1995).

Brecha de Información. Se refiere al grado en el cual la información requerida es desconocida o impredecible, es decir, el intercambio del mensaje no es conocido con anticipación. Aquí se enuncian dos clases de patrones; 1. *Solicitud de información:* a) pseudo-solicitudes (el hablante ya posee la información requerida) y b) solicitudes genuinas (la información requerida no es conocida con anticipación), y 2. *Proporción de información:* a) relativamente predecible (el significado del mensaje es fácilmente anticipado debido a la existencia de un rango muy limitado

de información que puede ser generado. En el caso de las respuestas, puede haber semánticamente una posible, aunque se podría dar diferentes realizaciones gramaticales correctas) y b) relativamente impredecible (el sentido del mensaje presenta dificultad para ser anticipado a causa de un nivel amplio de información que puede ser ofrecida. Si un número extenso de respuestas son posibles, ellas darán datos variados) (Allen et al., 1983).

Discurso Sostenido. Esta característica de comunicación se refiere a la medida en la cual los practicantes de una lengua se involucran en un discurso prolongado o por el contrario, restringen su práctica a duraciones mínimas desde una oración, cláusula a palabras. La base de este rasgo es principalmente de clase pedagógica. En este caso se citan tres tipos de discurso; 1. *Ultra-mínimo*: enunciados constituidos por una sola palabra), 2. *Mínimo*: declaraciones de una oración o cláusula y 3. *Sostenido*: lemas formados con más de una oración o al menos de dos cláusulas principales (Allen et al., 1983; Spada & Fröhlich, 1995).

Reacción al Código o Mensaje. Está relacionado estrechamente con el parámetro de contenido de la parte A. Definido como la corrección u otro tipo de declaración explícita que da cuenta de la incorrección lingüística de una declaración. En este caso, el punto en cuestión está en si el propósito de intercambio de mensaje se centra en el código del idioma (corrección gramatical) o en el mensaje o significado compartido. (Allen et al., 1983).

Incorporación de Enunciados Precedentes. Aquí se menciona que en una conversación existen muchas maneras de cómo los interlocutores pueden reaccionar a las ideas de otros. De esta manera, una persona puede agregar un comentario o generar una declaración sobre un enunciado precedente, otra puede igualmente cuestionar sobre una pregunta o tal vez no puede haber reacción en absoluto. Enseguida se muestran sus patrones derivados; 1. *Sin incorporación*: ninguna reacción o retroalimentación es creada, 2. *Repetición*: completa o parcial de una declaración

previa, 3. *Parafraseo*: realización o reformulación de enunciados previos, 4. *Comentario*: positivo o negativo (sin corrección) sobre afirmaciones anteriores, 5. *Expansión*: extensión de contenido sobre declaraciones precedentes a través de la adición de información relacionada, y 6. *Elaboración*: solicitudes para buscar más información con respecto a temas relacionados al tópico de estudio o de enunciados previos (Allen et al., 1983).

Iniciación de Discurso. Parámetro aplicado para medir la frecuencia de discursos autoiniciados por los alumnos. Dentro de la comunicación en el idioma nativo entre los hablantes adultos como también entre niños y adultos, los interlocutores generalmente tienen los mismos derechos y roles discursivos; es decir, no sólo responden a elicitaciones sino también pueden hablar espontáneamente. Se ha evidenciado que, en muchas interacciones entre madre e hijo, es el niño quien inicia los intercambios de mensajes, y la madre (como el profesor en clases) quien responde (Allen et al., 1983).

Restricción Relativa de la Forma Lingüística. (Sólo para estudiantes) En la comunicación en el idioma materno, los hablantes usan una gran variedad de formas lingüísticas para expresar los significados que ellos quieren transmitir. A excepción de las restricciones sociolingüísticas impuestas como por ejemplo en la situación o estatus relativo de los actores de interacción, las estructuras gramaticales o las alternativas semánticas no tienen restricción. Por el contrario, de los aprendices de un segundo idioma se espera una imitación específica de patrones gramaticales en ejercicios de repetición y sustitución, y se encuentran raramente motivados a experimentar o utilizar el idioma libremente. Este modelo comparte los siguientes patrones; 1. *Uso restringido*: la producción o manipulación de una forma específica es esperada, igual que en una actividad de transformación o sustitución, 2. *Restricción limitada*: se presenta más de una forma lingüística pero el rango es muy reducido (e.g., Respuesta de si o no, declaraciones sobre la fecha, momento

del día, etc.) y 3. *Uso no restringido*: no hay expectativa de ninguna forma lingüística particular, como en conversaciones libres, reportes orales, o escritura cotidiana (Allen et al., 1983).

Procedimiento de codificación. Toda la codificación de la Parte A la realizan en tiempo real dos observadores quienes están presentes en el aula durante el período de observación. Las actividades están cronometradas y la hora de inicio de cada actividad se ingresa en el margen izquierdo del formulario de codificación. Además de una descripción escrita del tipo de actividad (por ejemplo, ejercicio, diálogo, repetición, conversación), los observadores colocan una marca de verificación en las casillas correspondientes debajo de cada uno de los cuatro encabezados principales: organización de los participantes, contenido, modalidad del estudiante, y materiales.

En el transcurso de una sola actividad, se pueden marcar varias subsecciones. Por ejemplo, bajo la categoría de organización del participante se pueden presentar momentos de interacción de estudiante a estudiante, de profesor a estudiante e interacción de profesor con la clase. En casos como el anterior, se colocan marcas de verificación en las casillas apropiadas para cada uno de estos tipos de interacción de los participantes y se dibuja un círculo alrededor de la marca de verificación en la casilla que representa el enfoque principal o la característica predominante de la actividad. Este procedimiento es el recomendado para codificar todas las categorías de esta sección (Allen et al., 1983).

Por otro lado, con respecto a la codificación de la Parte B, se tiene que llevar a cabo después de la actividad en clase y se puede basar en una grabación de audio de cada una de las clases observadas. Se sigue un procedimiento de muestreo de tiempo dentro de los tipos de actividad. La codificación se da al comienzo de cada actividad durante un minuto y se reanuda después de un intervalo de dos minutos. Durante los períodos de codificación de un minuto, dos codificadores

registran la frecuencia de ocurrencia de cada subcategoría de las características comunicativas (Allen et al., 1983).

Relacionando el esquema de observación a utilizar en la presente investigación (ver Anexo A), se diseñó teniendo en cuenta las dos partes del esquema COLT original con sus respectivas categorías (Allen et al., 1983), organizado en las siguientes áreas; Habilidades, Interacción, Uso de L1-LE, Micro habilidades del habla, Actitud, Recursos y Características de las tareas y cada una deriva a su vez, aspectos previamente seleccionados pensando en la pertinencia para el este estudio.

Encuesta. Según Brinkmann & Kvale (2015) el propósito de las encuestas es obtener datos cualitativos reales. Así, cuando se aplica una encuesta los investigadores recolectan información de manera organizada y sistemática sobre las características de interés de algunos o todos los individuos utilizando algunos conceptos, métodos y procedimientos previamente definidos; además, donde hay nulidad o insuficiencia de datos, las encuestas son instrumentos adecuados para encontrar información sobre lo que se necesita saber. Scheuren (2004) establece que la palabra “encuesta” generalmente se usa para describir un método de recopilación de información de una muestra que generalmente es sólo una fracción de la población que se estudia.

Existen dos clases de encuesta: La primera de tipo transversal, la cual se utiliza para recopilar información de una muestra en un solo período de tiempo; esto significa, que esta clase de instrumento emplea cuestionarios que tratan sobre temas particulares en un momento dado, y en algunas veces, se usa para comparar dos variables. La segunda de tipo longitudinal, la cual recopila datos a lo largo de un período de tiempo, es decir, va de un punto en el tiempo a otro. Su objetivo principal se ocupa de examinar y analizar los cambios en la información recopilada.

Para el caso particular de este estudio, se desea emplear una encuesta transversal en dos momentos específicos, y en ella se incluyen preguntas preestablecidas que pueden ser respondidas a través de una escala de números (1 a 6), cada uno representando una expresión de satisfacción (De 1=completamente falso en mi caso, a 6=completamente cierto en mi caso) (ver Anexo B).

Tareas Pedagógicas. Las tareas pedagógicas siguen la secuencia propuesta por Willis (1994) (citado por Harmer 2007) quien la divide en: tarea previa, ciclo de la tarea y énfasis en la lengua, un procedimiento organizado y coherente para dar continuidad a cada una de las fases. En la fase de la tarea previa la finalidad es introducir al estudiante en el tema, resaltar vocabulario y frases útiles, captar la atención y disposición del estudiante y prepararlo para la tarea central. La fase del ciclo de la tarea abarca tres subetapas; en la primera, los estudiantes trabajan en binas o grupo para el desarrollo de la tarea donde tienen autonomía y pueden construir su propio conocimiento y la labor del docente consiste en monitorear; en la segunda, ellos se preparan para compartir su producto con los demás; y finalmente, los estudiantes hacen la presentación. En la fase de énfasis en la lengua se reflexiona sobre la tarea; destacando aspectos de la lengua, con los cuales se realiza una práctica dirigida para reforzar el conocimiento.

Se adopta este modelo porque la realización de estas tareas pedagógicas es central en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras; adicionalmente, Sholeh et al. (2020) refiere que el aprendizaje basado en tareas es una forma diferente de enseñar idiomas y puede ayudar al estudiante a alcanzar mayores habilidades, al hacerlos partícipes de situaciones próximas al mundo real, en las cuales la comunicación oral es esencial para hacer una tarea específica y donde se aprenda la lengua a través de una auténtica acción de participación interactiva que permite a los estudiantes llegar a una producción en la LE (Ver anexos C, D y E).

5.2.2 Procedimiento

El procedimiento de la presente propuesta de investigación se llevó a cabo en varios momentos:

Primer momento: redacción y entrega de formatos sobre consentimientos informados dirigidos a los rectores de los colegios mencionados, a los docentes encargados de grados cuarto y quinto de primaria y a los padres de familia o acudientes de los estudiantes de dichos grados.

Segundo momento: aplicación de dos observaciones de clase dirigidas por los docentes titulares de los grados cuarto y quinto mediante esquema de observación COLT para determinar el estado actual del uso de actividades que fomenten el uso de la LE de forma oral.

Tercer momento: se empleó una encuesta de satisfacción sobre los niveles de implicación a los estudiantes de grados cuarto y quinto dentro de la clase de inglés dirigida por los maestros encargados.

Cuarto momento: se realizó la intervención por parte de los docentes investigadores con algunas tareas pedagógicas diseñadas y planeadas previamente, enfocadas en la producción de discursos orales cortos en el idioma inglés.

Quinto momento: se aplicó la segunda encuesta de los niveles de implicación después de la intervención con las tareas pedagógicas orientadas por los docentes especialistas.

Finalmente, las respectivas interpretaciones y análisis se hicieron al comparar los resultados de las observaciones entre los docentes titulares y especialistas. También, se identificó el nivel de implicación mediante el contraste de las encuestas antes y después del desarrollo de las tareas pedagógicas.

5.3 Cronograma

Tabla 1

Cronograma de actividades de la investigación

Año	2023		
Actividades	Desde	Hasta	Tiempo
Observación Colt a grados 4to y 5to	13 marzo	17 marzo	1 semana
Encuesta de implicación a estudiantes #1	21 marzo	24 abril	1 semana
Actividad #1	27 marzo	31 marzo	1 semana
Observación Colt Actividad #1	10 abril	14 abril	1 semana
Actividad #2	17 abril	21 abril	1 semana
Observación Colt Actividad #2	24 abril	28 abril	1 semana
Actividad #3	2 mayo	5 mayo	1 semana
Observación Colt Actividad #3	8 mayo	12 mayo	1 semana
Actividad #4	15 mayo	19 mayo	1 semana

Observación Colt Actividad #4	23 mayo	26 mayo	1 semana
Encuesta de implicación a estudiantes	29 mayo	2 junio	1 semana
#2			

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Después de haber aplicado los instrumentos de recolección de datos de acuerdo al procedimiento de esta investigación, se obtuvieron los valores cuantitativos para cada etapa. Así, la fase diagnóstica consistió en la realización de observaciones COLT dirigidas a los docentes titulares y el empleo de una encuesta que midió los niveles de implicación de los estudiantes de grados cuarto y quinto hacia el desarrollo de las tareas empleadas por los docentes titulares para la enseñanza y aprendizaje del inglés. En el primer instrumento de recolección de datos, esquema de observación COLT (ver anexo A), se puede visualizar los siguientes resultados con relación a los componentes que estructuran la actividad y las características comunicativas.

Tabla 2

Observaciones a las clases de inglés de los docentes titulares

						Parte A: Análisis de la actividad														Parte B: Análisis de las características comunicativas																									
						Recursos						Características de las tareas								Habilidades						Interacción						Uso de L1-LE						Micro habilidad del habla				Actitud frente al aprendizaje de la LE			
Ítem #	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41				
Observación 1	3	0	3	1	0	0	0	0	10	0	0	10	10	0	0	1	1	1	0	1	10	0	1	1	1	1	1	10	1	10	1	1	0	0	0	0	1	10	0	0	1				
Observación 2	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	10	0	10	0	1	0	0	10	0	10	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0				
Observación 3	0	1	8	1	0	1	0	0	3	0	0	1	1	1	0	1	1	0	5	0	5	0	1	0	10	1	2	10	2	5	1	1	0	1	0	0	2	4	0	1	2				
Observación 4	0	1	3	1	0	1	1	0	10	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	10	10	0	8	0	10	4	2	10	2	7	2	1	0	0	0	0	3	2	0	2	1				
Observación 5	0	0	6	0	0	0	0	0	6	0	0	1	0	0	0	1	4	0	7	0	8	1	2	0	8	1	2	10	6	7	2	3	0	1	2	0	3	3	0	2	3				
Observación 6	0	0	7	0	0	0	0	0	6	0	0	2	0	0	0	1	3	0	8	0	10	0	2	0	8	1	3	10	5	5	1	4	0	2	2	0	3	3	0	2	3				
Total	3	2	28	3	1	2	1	0	36	0	0	16	13	2	0	5	11	3	20	11	53	1	24	1	38	8	10	60	16	44	8	10	0	4	4	0	13	23	0	7	10				

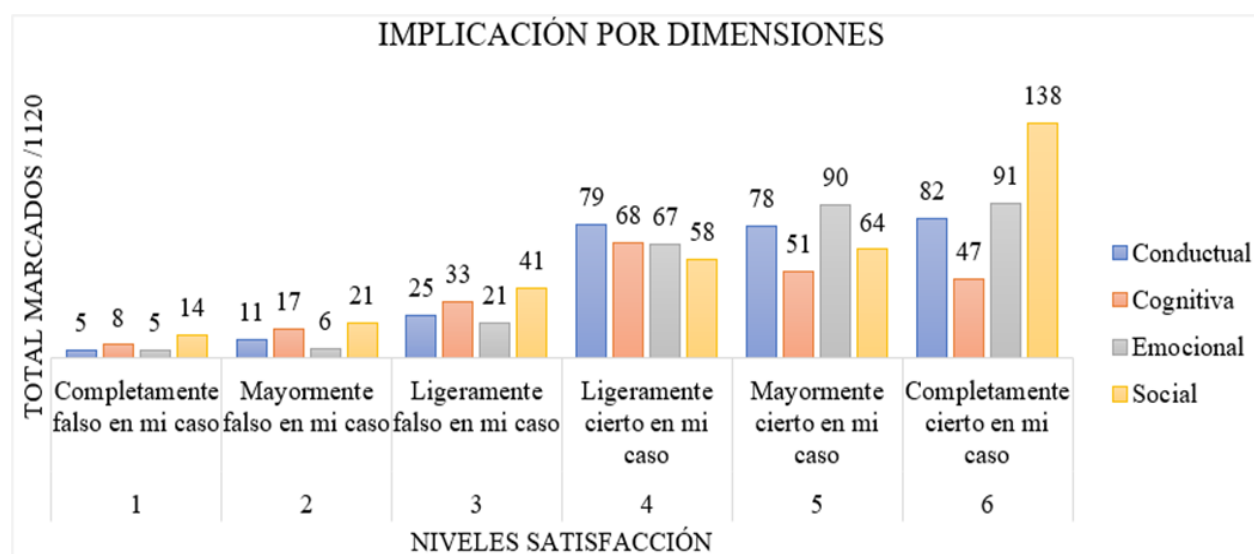
En las observaciones realizadas a las clases de los docentes titulares, se registró algunos ítems con un puntaje de 0: tareas dinámicas (8), inclusión de las cuatro habilidades comunicativas (10), trabajo en equipo (11), habilidad de lectura (15), producción de discursos orales cortos (33), uso de formas elípticas (36) e interés por medio de estrategias lúdicas (39). Lo anterior significa que ninguno de los docentes consideró estos elementos a la hora de impartir sus clases. Por otra parte, los ítems como: tareas repetitivas y de memorización (9), interacción iniciada por el docente

(21), turnos de habla por parte del docente (25), uso de la L1 por el docente (28) y uso de la L1 por el estudiante (30), revelaron un constante empleo de dichos aspectos.

El segundo instrumento de recolección de datos usado se centró en la aplicación de una primera encuesta (ver anexo B) para conocer los niveles de implicación de los 56 estudiantes con relación a su percepción frente a la clase de inglés del docente encargado.

Figura 1

Niveles de implicación de la primera encuesta por dimensiones



En la gráfica se observa el total de casillas marcadas para cada dimensión. Se muestra una mayor puntuación entre los niveles: ligeramente cierto en mi caso (4), mayormente cierto en mi caso (5) y completamente cierto en mi caso (6) y la diferencia entre las dimensiones de implicación es levemente equilibrado. En el caso de los niveles: completamente falso en mi caso (1); mayormente falso en mi caso (2) y ligeramente falso en mi caso (3) exhiben los valores más bajos.

Para la siguiente fase, se aplicaron los mismos instrumentos de recolección de datos, pero en esta oportunidad, las observaciones COLT estuvieron orientadas hacia los docentes especializados en inglés y la encuesta de implicación se efectuó después del desarrollo de las tareas pedagógicas propuestas.

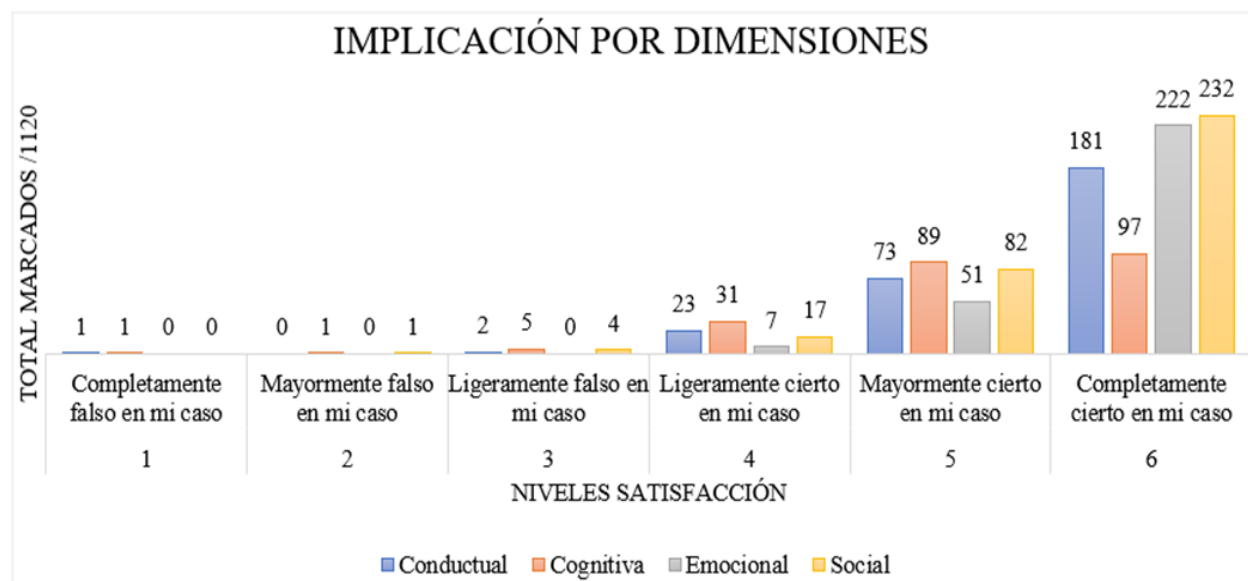
Tabla 3*Observaciones a las clases de inglés de los docentes especializados*

Parte A: Análisis de la actividad														Parte B: Análisis de las características comunicativas																											
Recursos						Características de las tareas								Habilidades						Interacción						Uso de L1-LE				Micro habilidad del habla				Actitud frente al aprendizaje de la LE							
Ítem #	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41
Observación 1	2	1	3	0	0	3	10	10	1	10	10	0	0	10	10	10	1	10	0	0	10	3	10	10	10	10	10	3	10	10	10	10	10	10	0	1	10	1	10	10	10
Observación 2	6	10	6	0	0	3	10	10	10	10	10	1	0	10	10	10	1	10	0	0	10	2	10	10	10	10	10	3	10	5	10	10	10	10	0	1	10	2	10	10	10
Observación 3	2	3	3	1	0	2	10	10	10	10	10	5	0	10	5	7	3	10	1	0	10	5	10	3	10	7	10	10	10	10	5	10	10	0	1	10	2	10	10	10	
Observación 4	2	7	3	1	0	2	10	10	10	10	10	1	0	10	4	10	3	10	0	0	10	1	10	10	10	10	7	10	10	10	10	7	10	6	0	1	10	5	10	10	10
Observación 5	7	5	5	0	0	2	10	7	1	0	0	1	0	10	0	9	0	7	2	1	8	2	10	5	10	8	5	2	10	4	7	4	6	6	0	2	5	2	1	4	6
Observación 6	4	4	2	2	0	1	10	10	2	0	1	1	0	10	1	10	0	8	1	1	10	0	9	6	10	5	5	2	10	5	6	2	5	3	0	2	6	1	1	5	5
Observación 7	6	3	0	3	0	1	10	6	1	1	1	7	0	10	0	4	3	8	2	5	6	6	5	7	5	5	2	7	10	5	5	3	6	2	0	1	6	1	5	10	7
Observación 8	3	2	1	1	0	5	10	10	1	1	2	1	0	10	2	10	1	7	1	2	5	4	5	4	5	5	3	10	10	4	5	2	4	4	0	4	10	1	4	3	10
Observación 9	3	3	2	1	0	1	10	10	3	2	2	2	0	10	1	8	2	8	1	2	8	1	7	2	10	4	3	3	10	6	4	3	6	4	0	1	6	3	2	6	6
Observación 10	4	4	4	2	0	1	9	9	1	3	3	2	0	9	3	7	3	7	2	1	8	3	8	3	8	4	3	5	10	8	4	2	6	3	0	1	8	2	5	6	6
Observación 11	6	6	3	1	0	3	10	10	3	2	2	2	0	10	1	8	2	8	1	2	8	1	7	2	10	4	3	3	10	6	4	3	6	4	0	1	6	4	4	6	6
Observación 12	5	5	4	2	0	2	9	9	1	3	3	2	0	9	3	7	3	7	2	1	8	3	8	2	10	4	3	6	10	8	4	2	6	3	0	1	8	2	5	6	6
Total	50	53	36	14	0	26	118	111	44	52	54	25	0	118	40	100	22	100	13	15	101	31	99	64	108	76	64	64	120	81	79	53	85	65	0	17	95	26	67	86	92

En la anterior tabla se visualizan los ítems: se sigue un libro de estudio (5), tareas no pedagógicas (13) y categorías gramaticales (35) con valores en cero, lo cual refleja una baja utilización de dichos elementos en las clases impartidas. En contraste, los ítems: tareas lúdicas (7), tareas dinámicas (8), tareas pedagógicas (14), habilidad de escucha (16), habilidad de habla (18), interacción iniciada por docente (21), interacción de profesor a estudiante (23), interacción entre pares (24), turnos de habla por parte del docente (25), turnos de habla por parte del estudiante (26), retroalimentación (27), uso de L1 por el docente (28), uso de LE por el docente (29), uso de L1 por el estudiante (30), uso de LE por el estudiante (31), producción de discursos orales cortos por el estudiante (33), uso correcto de la gramática para la producción de discursos orales cortos por el estudiante (34), actitud positiva (37), se capta el interés mediante estrategias lúdicas (39), agrado por la clase (40) y participación activa (41) representan un empleo recurrente dentro de las clases de inglés.

Figura 2

Niveles de implicación de la segunda encuesta por dimensiones

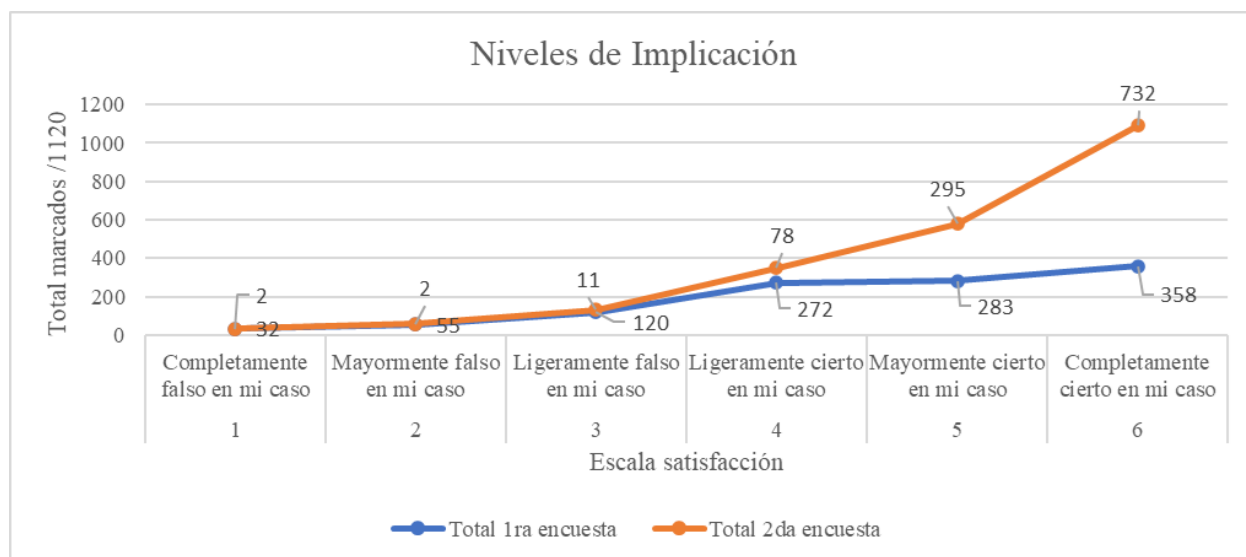


En este gráfico se percibe una concentración de las casillas marcadas entre los niveles de satisfacción: mayormente cierto en mi caso (5) y completamente cierto en mi caso (6), siendo el segundo el que tuvo mayor frecuencia de aceptación por parte de los estudiantes. Para los niveles: ligeramente falso en mi caso (3) y ligeramente cierto en mi caso (4) se obtuvo una puntuación baja, y para completamente falso en mi caso (1) y mayormente falso en mi caso (2) los valores fueron casi nulos.

Para la última fase y en cumplimiento al cuarto objetivo específico de este estudio de investigación, se hace la comparación entre las encuestas de satisfacción sobre la implicación (engagement) realizadas por los alumnos antes y después del desarrollo de las tareas pedagógicas.

Figura 3

Comparación de encuestas sobre implicación antes y después de aplicación de tareas pedagógicas



Esta figura expone la comparación del número total de casillas marcadas en los diferentes niveles de satisfacción sobre implicación como resultado de las dos aplicaciones de las encuestas; una efectuada antes del desarrollo de las tareas pedagógicas y la otra después de ellas. Se observa un ascenso entre los valores que indican una satisfacción positiva hacia las clases dirigidas por los docentes especialistas: mayormente cierto en mi caso (5) y completamente cierto en mi caso (6). De igual manera, las proporciones respecto a los niveles de satisfacción no favorable: completamente falso en mi caso (1) y mayormente falso en mi caso (2) exhiben unos valores casi nulos (2 y 2 respectivamente) a diferencia de las opciones marcadas en la primera aplicación que muestra rangos más elevados.

DISCUSIÓN

Para dar respuesta al primer objetivo específico que consistió en diagnosticar la implicación de los estudiantes en el desarrollo de tareas que se emplean en las clases de inglés por los docentes titulares, se analizaron los datos recogidos en el formato de observación COLT y de la encuesta sobre niveles de implicación.

En relación al instrumento de observación COLT, los resultados encontrados ayudaron en la comprensión de las distintas categorías (ver Tabla 2):

En la categoría de *recursos* se observa que la mayoría de los ítems tienen una puntuación baja por diferentes razones, por ejemplo, las dos instituciones educativas ubicadas en la zona rural carecen de una exposición a un ambiente de aprendizaje donde se haga uso de las tecnologías de la información y la comunicación porque no cuentan con dispositivos móviles, acceso a internet o plataformas tecnológicas. En el caso de la institución educativa de la zona urbana, las aulas de clase cuentan con televisores, pero no se aprovecha este recurso para el aprendizaje y la enseñanza del inglés. Además, existe una sala de bilingüismo accesible únicamente para bachillerato. Dichas situaciones se generan porque los docentes titulares cuentan con escasas competencias en el uso de herramientas tecnológicas por la reducida capacitación y preparación en el uso de dichos dispositivos dentro de su práctica pedagógica (McDougald, 2009). En esta categoría también se percibe un uso recurrente del tablero, marcador y borrador puesto que durante la clase los docentes emplearon estas herramientas para copiar oraciones o vocabulario con el fin de mostrar un contenido que posteriormente fue transcrito en un cuaderno generando pocas oportunidades de interrelación y dinamismo para el aprendizaje de una LE. Adicionalmente, dentro del salón de clase se presentó un patrón tradicional en la organización del aula, los estudiantes estuvieron

siempre sentados mirando a la mesa del profesor y el tablero, dando como resultado el frecuente trabajo individual y la limitada interacción entre pares.

La categoría *características de las tareas* utilizadas arrojó un valor elevado en ítems como actividades memorísticas y de repetición enfocadas en aprender vocabulario de forma aislada y gramática explícita, conocimiento que posteriormente fue usado para reproducir de forma tradicional. Así mismo, se percibió que para ejecutar las actividades se utilizó material descargado de internet sin considerar la integración de las habilidades de la LE y promoviendo el trabajo individual. Además, no se tuvo en cuenta las particularidades del entorno inmediato llevando a una educación descontextualizada (Llinás, 2014).

En la categoría de *habilidades* se evidenció un puntaje de cero en algunos ítems debido a que se relegó el uso de las destrezas comunicativas dedicando mayor parte de la clase a desarrollar actividades gramaticales y de vocabulario, llenando espacios en blanco y traduciendo palabras u oraciones del inglés al español y viceversa, mientras que, el profesor se dedicó a explicar reglas, conceptos y ejercicios en el idioma materno manteniendo una forma tradicional de enseñar y aprender la LE (Farrell et al., 2017). Por ello, la población de estudio presentó poca iniciativa, baja participación y escaso desarrollo de habilidades en el proceso de aprendizaje dando como resultado que el estudiante pasivamente se dedicó a seguir instrucciones para completar actividades rutinarias sin tener la oportunidad de participar en situaciones de comunicación real.

En cuanto a la categoría de *interacción* se presentó una puntuación elevada en algunos ítems, sin embargo, fue iniciada por los docentes titulares y tomaron la mayoría de turnos de habla al impartir sus clases. La participación e interacción entre pares o de los estudiantes hacia los docentes fue mínima porque el único momento de interrelación fue al hacer preguntas y dar respuestas sobre asuntos diferentes a las temáticas enseñadas. Adicionalmente, la interacción se

afectó por motivos como el manejo de grupos extensos o de distintos grados para un solo docente generando una reducción considerable de tiempo destinado a la enseñanza de la LE, impidiendo un desarrollo más personalizado de la clase.

En la categoría *uso de la L1 y la LE* se presentó una diferencia notable en el empleo de los dos idiomas. Por un lado, se percibió una utilización permanente de la L1 por parte de los estudiantes debido al manejo restringido de la LE, hecho que obligó a una comunicación y desarrollo de actividades en el idioma materno. Por otro lado, se evidenció en los docentes titulares una ausencia de habilidades comunicativas en inglés manifestado en actos como pronunciación incorrecta, explicación vaga, retroalimentación casi nula y en general una carencia de elementos propios y auténticos para poder enseñar este idioma. Este hecho es ratificado por el British Council (2015) al exponer que los docentes de primaria de las escuelas oficiales de Colombia carecen de un nivel competente para ofrecer una enseñanza más pertinente.

Con respecto a la categoría *micro habilidad del habla* por parte del estudiante, se presentaron ítems con valores de cero e inferiores al promedio requerido. Es así como, durante las clases de inglés la habilidad oral de los estudiantes fue relegada debido a la ausencia de tareas apropiadas que fueran de interés y promovieran la interacción con el docente y entre pares. En consecuencia, los aprendices recibieron información aislada de su realidad, más no, enfocada en desarrollar las competencias comunicativas para la producción de discursos orales cortos en la LE.

Como parte final de esta etapa de observación, la categoría *actitud del estudiante frente al aprendizaje de la LE* reflejó niveles de frecuencia bajos porque desde las actividades de los docentes titulares no se logró captar la atención de los alumnos de forma lúdica, en cambio, prevaleció el llamado de atención como medio para tener control sobre la clase. Además, en estas clases se evidenció poco agrado y disposición por la reducida participación activa y dinámica

debido al surgimiento de un sentimiento de apatía que condujo al estudiante a un desacople emocional hacia la asignatura (Philp & Duchesne, 2016).

Para complementar esta etapa diagnóstica, se analizaron los resultados del segundo instrumento de recolección de datos centrado en una primera encuesta sobre niveles de implicación, que se orientó a medir una escala de satisfacción de los estudiantes hacia las clases de los docentes titulares (ver Figura 1). En ella se puede visualizar que los alumnos tuvieron una percepción no tan favorable hacia estas, posiblemente por experiencias previas que crearon en ellos una atmosfera de miedo y desinterés frente al área. Igualmente, ese reducido grado de implicación es consecuencia de la manera en cómo el docente desarrolló las clases creando en los estudiantes imaginarios equivocados que llevan a percibir el aprender inglés como un acto aburrido y monótono. Para Skinner et al., (2009) lo anterior se trata de una implicación negativa que genera desconexión o desafecto por lo que se intenta aprender.

Así mismo, para dar cumplimiento al tercer objetivo específico relacionado con la aplicación de tareas pedagógicas que implicaron a los estudiantes en la producción de discursos cortos en inglés, se analizaron los resultados arrojados por los instrumentos de recolección de datos: observación COLT y encuesta de implicación enfocados en las clases de los docentes especializados en el área de inglés. Con el formato COLT se realizaron las observaciones a los docentes especialistas en cada una de sus clases empleando las tareas pedagógicas. De igual manera, al terminar con la implementación de dichas tareas, se realizó una segunda encuesta de implicación a los estudiantes con el fin de conocer su grado de satisfacción con la propuesta desarrollada.

En cuanto al instrumento COLT (ver Tabla 3), en los resultados se puede mencionar que existen algunos ítems como seguir libros, usar tareas no pedagógicas y explicar estructuras

gramaticales de forma descontextualizada con una puntuación de cero, dado que, durante la ejecución de las clases los docentes prescindieron de estos elementos porque no aportaron positivamente al desarrollo de las mismas. En contraposición, se evidenció una cantidad considerable de ítems en las distintas categorías con un puntaje alto, mostrando con ello su permanente utilización porque formaron parte esencial en el apoyo efectivo y eficiente de las tareas pedagógicas en función de implicar a los aprendices y lograr una producción de discursos orales cortos en la lengua extranjera así como lo afirma Hughes y Reed (2017) quienes exponen que las tareas deben planificarse y ejecutarse meticulosamente para impulsar a los estudiantes a elaborar una comunicación usando la LE. En el análisis de estas categorías con sus ítems más frecuentes se menciona lo siguiente:

La categoría de *recursos* es valiosa porque elementos como las herramientas audiovisuales, imágenes o flashcards, tablero, borrador y marcador utilizados con carácter pedagógico y la organización variada del salón en distintos momentos de la clase, formaron parte determinante para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la habilidad oral en inglés, puesto que permitieron pasar de las clases tradicionales a unas dinámicas logrando captar la atención, interés, motivación y disposición por parte de los estudiantes. En esa medida, se aprovechó las ventajas y potencial de estos medios para proveer exposición en la lengua extranjera, estimular el desarrollo de las habilidades comunicativas y brindar una experiencia significativa en cada una de las tareas pedagógicas aplicadas.

En cuanto a la categoría *características de las tareas*, se destacaron por ser lúdicas, dinámicas y pedagógicas puesto que se centraron en situaciones cercanas a la realidad de los aprendices para hacer una conexión entre la escuela y su diario vivir, esto gestó una actitud positiva e implicó a cada aprendiz en el desarrollo de las mismas para conseguir las metas propuestas y

progresar hacia retos más altos. Igualmente, los temas de las tareas fueron conocidos y condujeron a los estudiantes hacia desafíos superiores que contemplaron la articulación entre lo conocido y la nueva situación para conseguir un resultado sobresaliente en la producción de discursos orales cortos en inglés. Además, estas cualidades en dichas tareas crearon un ambiente armónico que dio tranquilidad a los aprendices para poder intervenir sin temor en un constante movimiento de saberes en la LE. Adicionalmente, las tareas pedagógicas siguieron la estructura de un aprendizaje basado en tareas exponiendo un antes, un durante y un después, para obtener una organización en cada una de las etapas e ir avanzando de lo básico a lo complejo. Esta ilación permitió a los alumnos seguir una ruta clara y precisa que favoreció su proceso de aprendizaje. Cubero Vázquez (2014) apoya la anterior idea al exponer que una tarea se debe caracterizar por salir de los esquemas tradicionales y enfocarse en acciones que generen oportunidades para incentivar el desarrollo de las habilidades que permitan actuar efectivamente en una situación determinada.

Con respecto a la categoría *habilidades* se puede apreciar la relación estrecha que mantienen entre sí, constatando con ello que, aunque la investigación se enfocó en la producción oral, esta no pudo aislarse de las otras habilidades, y por tanto, durante la realización de las tareas pedagógicas se incluyó las destrezas de escribir, leer, escuchar y hablar para ofrecer un proceso de enseñanza y aprendizaje pertinente que potencie todas las capacidades del estudiante. En las tareas propuestas, este nexo se hizo más visible entre la habilidad de escucha y habla porque si la una no está presente, la otra tampoco puede tener lugar (Brown & Abeywickrama, 2016); es decir, que se hizo necesario el estar en contacto con la lengua en todas sus dimensiones para que los aprendices recibieran una cantidad considerable de saberes sobre la LE y esto los facultó para activar las competencias productivas que llevaron a los educandos a alcanzar una pequeña pero significativa muestra de uso real del idioma inglés.

La categoría de *interacción* se presenta como una de las más sólidas puesto que la mayoría de los ítems obtuvieron una puntuación alta, un aspecto que desde el diseño de las tareas pedagógicas se instauró como uno de los principales debido a su contribución en el desarrollo de la habilidad oral. En esa medida, se crearon espacios donde los aprendices pudieron poner en práctica sus conocimientos en situaciones que ameritaron compartir con otros, entablando un intercambio que contribuyó a la movilización de saberes y el desarrollo de las capacidades humanas que le permitieron a esta población estudiantil entender la relación con el otro para ser comunicadores asertivos en la LE. Como lo reafirma Nunan (2004) al exponer que en las tareas pedagógicas el propósito radica en conducir a los aprendices hacia una interacción eficaz dentro de situaciones próximas a su vida cotidiana utilizando como medio la LE. Así, las tareas pedagógicas se centraron en un trabajo de interacción tanto de profesor a estudiante, como entre pares o grupos pequeños, donde cada uno pudo tener el rol de escucha y de productor para consolidar el acto comunicativo, tareas en las cuales el docente tomó la iniciativa para dar lugar a una interacción entre compañeros de clase y donde los turnos de habla mantuvieron una reciprocidad para dar mayor protagonismo a los educandos. Adicionalmente, dentro de la interacción tuvo lugar la retroalimentación que el maestro proporcionó a los estudiantes durante toda la clase a través de ejemplos, reestructuración de oraciones, preguntas o pequeños discursos. Esto permitió a los aprendices ser conscientes de sus fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje. En cuanto a los errores, de forma prudente los educadores intentaron hacerlos notar para impulsar al estudiante a corregirlos en su próxima intervención, no para obtener una nota cuantitativa superior, sino con el fin de mejorar gradualmente en el uso de la LE, como lo expone Espinoza Freire (2021) al decir que la retroalimentación debe ser constructiva para ayudar al aprendiz a fortalecer su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Igualmente, la categoría de *uso de la L1 y la LE* muestra una calificación alta en casi todos sus ítems, dado que, tanto docentes y estudiantes las consideraron durante el desarrollo de las tareas pedagógicas. Por un lado, los docentes recurrieron al uso de la lengua materna al observar confusión o falta de comprensión por parte de los aprendices, demostrando que la L1 es necesaria para hacer aclaraciones, complementar la información y facilitar el entendimiento. De igual manera, los estudiantes emplearon la L1 para reforzar la LE por deficiencia de conocimientos. Con esto, se hace visible que la lengua nativa es un recurso fundamental debido a que es una base para el aprendizaje de la lengua extranjera. En dicho sentido, Moreno Agurto (2020) asegura que, al introducir una nueva lengua, se activan las redes neuronales del idioma materno para dar cabida a más conexiones y permitir el aprendizaje de la LE. Por otro lado, los docentes especialistas en inglés hicieron uso continuo de la lengua extranjera durante toda la clase convirtiéndose en modelos de producción oral para que los estudiantes obtengan información suficiente en este idioma de forma natural y puedan mantener un contacto directo porque la finalidad es mantener una exposición a la LE para que su aprendizaje sea más efectivo (Cook, 2001). En consecuencia, el lenguaje oral se convirtió en un medio para el desenvolvimiento de la clase en todas sus etapas y para que los aprendices tuvieran la posibilidad de escuchar, realizar un esfuerzo por asimilar los datos, crear un vínculo entre sus conocimientos previos y los nuevos e involucrarse en la práctica de las competencias comunicativas en la lengua objeto de estudio.

En lo que respecta a la categoría *micro habilidad del habla* por parte del estudiante, los valores más altos se encontraron en la producción de discursos orales cortos y la gramática usada en función de los mismos. Para el primero, se conjugaron diversos elementos que dotaron a los educandos con las herramientas apropiadas para potenciar la producción de discursos orales cortos en inglés, evidenciando que las tareas pedagógicas realizadas surtieron un grado elevado de

implicación con lo cual fue posible desarrollar la habilidad oral. Para el segundo, se expone que conocer los elementos gramaticales fue vital para realizar actos comunicativos (Nunan, 2004). Sin embargo, la finalidad en este trabajo fue emplear la gramática sin estudiarla de forma explícita, convirtiéndose en un reto hipotético porque desde la experiencia el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta lengua siempre ha partido de una base gramatical que se comparte explícitamente de profesor a alumno. De esta manera, esta idea se materializó durante la aplicación de las tareas pedagógicas y se constató que efectivamente no hay necesidad de recurrir a la configuración estructural, combinaciones y reglas de la lengua de forma consciente y tradicional, por el contrario, con una práctica adecuada y permanente los niños y niñas demostraron tener la capacidad de usar correctamente la gramática al producir discursos orales cortos.

En lo concerniente a la categoría *actitud del estudiante frente al aprendizaje de la LE*, se apreció una disposición favorable hacia las tareas pedagógicas, puesto que, en el transcurso de las mismas los docentes procuraron captar la atención por medio de estrategias lúdicas que fueron llamativas para los aprendices y los involucraron de tal forma que ellos conservaron el optimismo, gusto y participación constante, indicando con ello un alto grado de implicación en las tareas propuestas y posibilitando al estudiantado la construcción de su propio aprendizaje. En ese sentido, Hiver et al. (2021) hablan de una participación voluntaria en la cual los alumnos toman la iniciativa en la interacción, dedican tiempo y esfuerzo y persisten en la consecución de una tarea sin necesidad de ser instruidos permanentemente. Así, los docentes dejaron atrás el modelo tradicional en el cual el educador es el centro de la clase y los estudiantes unos receptores pasivos, y en su lugar, su función se focalizó en servir como guía, orientador, mediador, monitor y facilitador de entornos óptimos donde los aprendices fueron los actores principales y lograron ser sujetos activos

del proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE, especialmente, en la habilidad oral con la elaboración de discursos orales cortos.

Para concluir con este objetivo, en la segunda encuesta sobre niveles de implicación (ver figura 2) dirigida a la interpretación de las clases de los docentes especializados, se destacó una alta puntuación en los niveles de satisfacción 5 y 6 en todas las dimensiones, con ello, se pudo comprobar que las tareas pedagógicas lograron implicar a los educandos de manera satisfactoria. En consecuencia, se visualizó una apreciación distinta hacia las tareas pedagógicas basadas en una planeación elaborada donde los docentes consideraron una serie de etapas y elementos indispensables para proveer un proceso de enseñanza y aprendizaje óptimo; un desarrollo de clase distinto al que habitualmente están acostumbrados, la utilización de recursos tecnológicos y pedagógicos que estimularon un ambiente diferente al usual y permitieron captar la atención e interés de los aprendices, la generación de oportunidades para impulsarlos a ser sujetos activos en una interacción recíproca, y por último, la manifestación de una actitud positiva para transmitirla a los estudiantes. Todos estos aspectos conllevaron a que los aprendices se sintieran cognitiva, conductual, social y emocionalmente involucrados en las tareas pedagógicas para iniciar un uso real de la lengua con la producción de discursos orales cortos en la LE. En ese orden de ideas, la implicación y todas sus dimensiones se complementan entre sí para lograr una interacción que aporta significativamente hacia el uso real de la lengua meta (Hiver et al., 2021).

Para lograr el último objetivo específico se hizo una comparación de resultados entre las encuestas sobre niveles de implicación antes y después de la aplicación de las tareas pedagógicas (ver Figura 3):

En primer lugar, se pudo constatar que los niveles de implicación de los estudiantes representados en el interés, el esfuerzo, la concentración, la participación activa y la conciencia

emocional (Philp & Duchesne, 2016) en el desarrollo de tareas pedagógicas en las clases de los docentes especialistas tuvo un incremento notable con relación a las clases impartidas por los profesores titulares. En dicho sentido, los resultados en la segunda aplicación de la encuesta muestran frecuencias más altas en los niveles de satisfacción positiva, y por el contrario, aquellos rangos no favorables son casi nulos, es decir, se logró que los aprendices sientan agrado por las actividades generando un cambio de concepción de una práctica pedagógica tradicional por una que incluyó aspectos de interacción continua y trató de generar más oportunidades de aprendizaje auténtico para que los interlocutores pudieran comunicarse de forma asertiva respetando los turnos de participación y considerando los aportes de los demás (Harmer, 2001).

En segundo lugar, el rol del docente como agente mediador entre el alumno y el nuevo conocimiento fue de vital importancia para generar un aprendizaje valioso, dinámico y de calidad. De hecho, parte del gusto por las tareas desarrolladas durante las clases dirigidas por los docentes especializados se generó por una orientación pertinente. Los niveles de aceptación en el desarrollo de las tareas pedagógicas aumentaron con la ayuda de una interacción constante entre los estudiantes y profesor usando el lenguaje como su instrumento mediador. Así, factores como la colectividad, la colaboración y la cooperación con otras personas y las experiencias sociales, constituyeron parte del éxito de un desarrollo intelectual de tipo voluntario y metacognitivo; en otras palabras, un aprendizaje potenciado en los niños gracias a la guía y apoyo permanente de una persona más idónea en el tema (Venet & Correa, 2014).

En tercer lugar, la aplicación de actividades de los docentes titulares en relación a las tareas pedagógicas de los educadores especializados permitió percibir esa brecha existente entre el ejercicio docente tradicional y el innovador. Por una parte, la falta de motivación e interés por las clases de los profesores encargados pudo deberse a una aplicación de enseñanza

descontextualizada que profundiza en la memoria y el procedimiento (Llinás, 2014). Por otra parte, desde el lado de los maestros especialistas, los niveles de aceptación por las tareas pedagógicas mejoraron a raíz de una organización y planeación oportuna, de dicha manera, se diseñaron tareas pedagógicas teniendo en cuenta el contexto de la población estudiantil escogida, buscaron crear oportunidades auténticas de aprendizaje, con temas y herramientas más vinculadas a la realidad próxima de los alumnos, dándoles el rol de protagonista en su propio proceso de formación educativa.

Finalmente, todas las etapas previamente abordadas permitieron avanzar hacia el objetivo general de esta investigación que consistió en identificar los niveles de implicación de los estudiantes de primaria en el desarrollo de tareas pedagógicas que requirieron la producción de discursos orales cortos. Así, se pudo constatar que los niveles más altos de implicación se encuentran en las escalas de mayor aceptación (ver figura 3) lo que significa que las tareas pedagógicas lograron que el aprendiz se involucre positivamente en el proceso de aprendizaje a través de una disposición superior para la realización de las mismas, hecho representado en la participación activa, el interés voluntario, la dedicación y el compromiso para alcanzar el objetivo de la tarea concentrado en generar discursos orales cortos en inglés (Zhou y Hiver, 2022).

CONCLUSIONES

Una vez realizado el procedimiento de la presente investigación, se generan las siguientes conclusiones:

El enseñar una lengua extranjera se convierte en un desafío para los docentes no especializados puesto que tienen conocimientos elementales en el idioma inglés. Por tanto, su quehacer pedagógico se torna complejo porque sus saberes sobre metodologías o estrategias didácticas propias del área son mínimos conllevando a que sus clases sean más instructivas que interactivas. De la misma manera, su rol es jerárquico al ser ellos quienes imparten y hablan todo el tiempo en las clases, presentan a los estudiantes tareas repetitivas, memorísticas y tradicionales generando una posición pasiva de los alumnos. Sin embargo, la responsabilidad no únicamente recae sobre estos maestros porque el sistema educativo colombiano, específicamente en el sector oficial, generalmente nombran docentes encargados de enseñar todas las áreas en la básica primaria. Desde esta perspectiva y según lo observado, cabe la posibilidad que los profesores no especialistas tengan la disposición, la vocación y el deseo por enseñar una clase de LE pero por falta de conocimientos en el área, dicha instrucción no sea de calidad.

El docente especialista en inglés es el eje principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje porque de él o ella depende que se creen las condiciones adecuadas de aprendizaje. Así, el educador debe tener conciencia de que su labor docente implica tener características idóneas en cuanto a actitud, preparación, planeación, disposición, innovación y conocimientos para impactar positivamente en la vida de los estudiantes como se visualizó en las tareas pedagógicas aplicadas donde los docentes demostraron vocación por la profesión y el deseo de contribuir al mejoramiento en el campo educativo, particularmente en la habilidad oral de la lengua extranjera. En ese orden de ideas, el educador se enfocó en brindar el apoyo a estudiantes de la sección primaria para que

tengan mayores oportunidades de uso real del idioma desde las primeras etapas de formación y logren alcanzar un nivel superior en la LE, además, fortaleció su praxis pedagógica para ofrecer un aprendizaje atractivo y agradable de tal forma que los aprendices se motiven, interactúen para que los saberes confluyan en un ambiente significativo.

El enseñar y aprender una lengua extranjera es un proceso que abarca múltiples aspectos los cuales trabajan en conjunto para desarrollar la competencia comunicativa. Por ello, la labor del docente reside en generar las oportunidades para que dichas habilidades sean integradas y así los estudiantes puedan expresarse con fluidez, coherencia y claridad, es decir, ser competentes en la LE. Dicho vínculo entre las habilidades de leer, escribir, escuchar y hablar se percibió en las tareas pedagógicas desarrolladas dando como resultado que los alumnos puedan hacer un uso efectivo de la lengua meta. Igualmente, cabe resaltar que, especialmente cuando se trata de trabajar con niños, la enseñanza de idiomas extranjeros debe seguir un proceso inductivo, es decir, que incluya en un inicio elementos básicos de una lengua (e.g., palabras, expresiones, sonidos cortos) hacia componentes más complejos (e.g., oraciones, párrafos, discursos) con el propósito de lograr metas alcanzables que estén de acuerdo con el nivel de saberes de los estudiantes y que se adapten a las realidades y necesidades de las comunidades a quienes se está enseñando.

La exposición continua y directa hacia una lengua extranjera hace que su aprendizaje sea más efectivo. Dicha práctica es similar al proceso de adquisición de la lengua materna cuando el niño desde el primer momento de su nacimiento empieza a tener un contacto constante con los sonidos cercanos, y en general, con todo lo que compone su entorno. En dicho orden de ideas, para desarrollar las competencias comunicativas en un idioma extranjero se debe adoptar parte de los procesos de aprendizaje del idioma nativo que radican prácticamente en estar expuestos el mayor

tiempo posible a un idioma que por naturaleza o por mejoramiento de nivel formativo se necesita hablar.

Un proceso óptimo de formación debe estar acompañado de diferentes recursos pedagógicos que se caractericen por ser lúdicos, interactivos y estimulantes debido a que estos son los encargados de crear condiciones para que los docentes y los estudiantes tengan una aproximación desde el salón de clase a la vida real. Estas ayudas didácticas desempeñan un papel crucial en la metodología de trabajo en el aula porque permiten que los aprendices interactúen y desarrollen la competencia comunicativa en pro de sus intereses y necesidades. De ahí, la importancia de tener en cuenta la variedad de estos medios que fomenten un desarrollo significativo, eficaz y real de los desempeños de aprendizaje apoyándose igualmente por medio de herramientas tecnológicas y comunicativas adaptadas al contexto, las vivencias, las realidades y las experiencias del alumnado facilitando el aprendizaje auténtico y natural de la LE.

Las tareas pedagógicas con una adecuada planeación, organización y elementos, se convierten en el medio esencial para fomentar e impulsar el aprendizaje de la lengua en su uso real porque están enfocadas en brindar experiencias próximas a la realidad de los educandos, son diferentes a las actividades tradicionales y dan prioridad por el significado para poder resolver una situación comunicativa similar a las que suceden en el diario vivir. En ese sentido, las tareas pedagógicas se alinean hacia un aprendizaje del idioma de forma natural, auténtico y generador de oportunidades para llevar a la práctica los saberes dentro de los diversos contextos donde se desenvuelve el aprendiz. Además, se basan en metas realizables, útiles y relevantes para que los estudiantes avancen progresivamente hacia objetivos mayores y cumplan satisfactoriamente con un aprendizaje funcional de la lengua como es la producción de discursos orales cortos en la LE.

Se pudo comprobar que la interacción es un aspecto fundamental dentro del proceso de aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera, puesto que, al estar en contacto continuo con otras personas se facilita el intercambio de ideas, emociones y formas de pensar, hecho que genera transmitir y recibir concepciones diferentes a la propia lo cual ayuda a establecer nuevos significados y saberes. En dicho sentido, para aprender una nueva lengua se hace necesario interactuar con el otro porque de esta manera un individuo puede obtener variados elementos lingüísticos y experiencias sociales reales que permiten potenciar y desarrollar las diferentes habilidades comunicativas. Además, la interacción es un detonante ilimitado de oportunidades para aprender en razón de que la persona se encuentra en un estado activo de socialización que genera un sinnúmero de situaciones para comprender, analizar e interpretar un mensaje lingüístico en contexto.

Todas las dimensiones de la implicación son fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE porque en la medida en que los estudiantes sientan afinidad y disposición hacia las tareas propuestas, se involucran en mayor o menor grado. Con base a este postulado, la aspiración del docente radica en que los aprendices puedan alcanzar una posición destacable en el manejo de la lengua extranjera, y por tanto, le concierne reflexionar sobre su quehacer con el propósito de optimizar la práctica pedagógica y facilitar un aprendizaje valioso y de calidad de la LE. Para ello, es vital contemplar las necesidades e intereses de los estudiantes, tener en cuenta el contexto cercano, introducir recursos innovadores que capten la atención, crear ambientes armónicos, considerar al estudiante como un ser integral y conducirlo hacia desafíos donde puedan tener protagonismo y poner a prueba sus capacidades cognitivas, emocionales, conductuales y sociales.

RECOMENDACIONES

Una recomendación derivada de este trabajo de investigación es que, desde las primeras etapas de escolarización se asigne personas aptas y competentes, docentes especializados para cada una de las áreas fundamentales del conocimiento, puesto que, como argumenta Montes (2017) la educación primaria pertenece a un ciclo educativo de suma relevancia debido a la consolidación de fundamentos y bases en la formación integral de la persona, la cual implica, además, que un individuo pueda disponer de conocimientos, actitudes y aptitudes de base necesaria para la vida que le aseguren un aprendizaje eficiente en cualquier situación nueva o cambiante. En dicho sentido, para el caso particular de la enseñanza de idiomas extranjeros, en la primaria se sugiere el acompañamiento de profesores especializados en el área quienes pueden apoyar en la creación de bases sólidas en cuanto a conocimientos y desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.

Por otra parte, el número de estudiantes por clase influye de manera determinante en el éxito o fracaso del proceso educativo. Es decir, una educación de calidad toma en cuenta una distribución equitativa de estudiantes por maestro con el propósito de ejercer una práctica pedagógica más personalizada y que busque en lo posible mejorar el desempeño de todos ellos (Montes, 2017). Sin embargo, los parámetros de organización de personal educativo establecidos en el decreto 2030 (2002) parecen no considerar las verdaderas necesidades educativas al dar importancia a una cobertura sin que se dé prioridad a la calidad. En tal sentido, esta recomendación se apoya en las ideas de Vasco Uribe (2006) quien expresa la necesidad urgente de articular la cobertura con la calidad que brinde una educación más particular. Dado el caso de la enseñanza del idioma extranjero inglés, se sugiere apoyo de personal adicional para las clases basados en el hecho de que una educación más personalizada puede generar mejores resultados.

En este mismo orden, las falencias en cuanto a recursos tecnológicos como ausencia de aulas Steam y laboratorios para la enseñanza de lenguas extranjeras afectan en parte el proceso de enseñanza y aprendizaje. De hecho, Rodríguez (2016) menciona la importancia de tener salones adecuados porque permiten una mayor concentración y motivación hacia las clases por parte de los estudiantes. A su vez, Montes (2017) asegura que la calidad en la educación está asociada con una buena inversión escolar para dotar las aulas con los recursos necesarios, entre ellos, los dispositivos tecnológicos. De tal manera, y más allá de la importancia de que la asignatura de idioma extranjero esté a cargo de docentes especialistas y de que se implementen estrategias de aprendizaje comunicativas, se plantea la necesidad de mejorar, adaptar y actualizar espacios adecuados para las demandas educativas actuales que permitan a los maestros y estudiantes tener oportunidades de formación integral y de calidad.

Por último, es necesario que las instituciones educativas públicas colombianas amplíen el número de horas académicas para el idioma extranjero inglés, dado que, el tiempo asignado para su enseñanza en la básica primaria no es suficiente para alcanzar el nivel básico A2 como se plantea en los Estándares Básicos de Competencia (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

REFERENCIAS

- Allen, P., Fröhlich, M., & Spada, N. (1983). The communicative orientation of language teaching: An observation scheme. *Social Sciences and Humanities Research Council of Canada*, 231–250.
- Andaluz Pinedo, O. (2016). La Alternancia de turnos conversacionales: Una propuesta didáctica para el aula de ELE. *Biblioteca virtual redELE*, (17), 1-101.
- Anderson, N. (2003). Reading. In D. Nunan (Ed.), *Practical English Language Teaching* (pp.67-86). McGraw-Hill.
- Arguedas Negrini, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 63-78.
- Ariza Guataquira, Y. P. (2021). *Fortalecimiento de la producción oral a través del enfoque Responsive Classroom en estudiantes de grado sexto de los cursos de refuerzo de inglés en el colegio Corazonista de Bogotá* [Tesis de pregrado, Universidad Libre]. Repositorio Institucional Unilibre.
- Arroyo Resino, D.; Navarro Asencio, E.; Castro Morera, M. y González Barbera, C. (2020). Efecto del número de horas dedicadas a la enseñanza en inglés sobre los resultados en la competencia científica. *Revista Complutense de Educación*, 31 (3), 387-396.
<https://doi.org/10.5209/rced.64413>
- Aubrey, S., King, J., & Almukhaild, H. (2020). Language learner engagement during speaking tasks: A longitudinal study. *RELC Journal*, 53(3), 519-533.
<https://doi.org/10.1177/0033688220945418>

- Benavides, L. K. G. (2020). Desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés a través del enfoque comunicativo y el juego de roles. *Revista historia de la educación colombiana*, 25(25). <https://doi.org/10.22267/rhec.202525.86>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: learning the craft of qualitative research interviewing* (3. ed). Sage Publications.
- British Council. (2015). English in Colombia: An examination of policy, perceptions and influencing factors. *British Council / Education Intelligence*, 01-58.
- Brown, H.D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Brown, H.D. (2000). *Teaching by principles: An interactive approach for language pedagogy* (2nd ed.). Pearson education.
- Brown, H.D., & Abeywickrama, P. (2016). *Language assessment: Principles and classroom practices* (3rd ed.). Pearson.
- Campos, G., & Martínez, N. E. L. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología/ The UB Journal of psychology*, 153-178.
- Congreso de Colombia. (10 de diciembre de 2002). Decreto 3020 de 2002. [3020 de 2002].
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Artículo 23 [Titulo II]. Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994].
- Cook, V.J. (2001). Using the First Language in the Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57 (3), 402-423. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>

- Cubero Vásquez, K. V. (2014). La tarea académica inteligente: valioso componente en la mediación del proceso de aprendizaje. *InterSedes*, 15(32), 31-45.
<https://doi.org/10.15517/isucr.v15i32.17794>
- Deslauries, J.-P., & Gómez Mendoza, M. Á. (2004). *Investigación cualitativa Guía práctica*. Editorial Papiro Pereira - Colombia.
- Domínguez Gonzáles, P. (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (6), 1-168.
- El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Aprendizaje a través del juego*.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (5ta ed.). Morata.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Espinal Duque, A. (2018). Retos de conectividad a internet en instituciones educativas rurales de Colombia. *Universidad EAFIT*.
- Espinoza Freire, E. E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397.
- Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo: Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*, 15 (3), 363-381.
- Farrell, J., Manion, C., & Rincón, S. (2017). *Reinventar la escuela: alternativas radicales exitosas del sur global*. Comparative and international education. Issues for Teachers, 47(2), 9-40.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2a ed.). Siglo XXI Editores S.A de C.V.

- García Benavides, L. K. (2020). Desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés a través del enfoque comunicativo y el juego de roles. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 25(25). <https://doi.org/10.22267/rhec.202525.86>
- Gómez Sará, M. M. (2017). Review and Analysis of the Colombian Foreign Language Bilingualism Policies and Plans. *HOW*, 24(1), 139–156. <https://doi.org/10.19183/how.24.1.343>
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Derman, & J. Haro (Eds), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 113-145.
- Guber, R. (2008) *Etnografía: método, enfoque y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Güzel, M. Ç. (2017). *Developing oral proficiency and motivation through script-based and improvisational drama* [Tesis de maestría, Universidad Estatal de California, San Bernardino]. Repositorio CSUSB ScholarWorks.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching* (3rd ed.). Pearson Education ESL.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Pearson Education Limited.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English Language Teaching* (4th ed.). Pearson Education Limited.
- Helgesen, M. (2003). Listening. In D. Nunan (Ed.), *Practical English Language Teaching* (pp.23-46). McGraw-Hill.
- Helme, S. & Clarke, D. (2001). Identifying cognitive engagement in the mathematics classroom. *Mathematics Education Research Journal*, 13(2), 133-153. <https://doi.org/10.1007/bf03217103>

- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGRAW-HILL Education.
- Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., Vitta, J. P. & Wu, J. (2021). Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions. *Language Teaching Research*, 136216882110012. <https://doi.org/10.1177/13621688211001289>
- Horwitz, E. K. & Oxford, R. (1991). Language learning strategies: What every teacher should know. *The Modern Language Journal*, 75(1), 130-131. <https://doi.org/10.2307/329849>
- Hughes, R., & Reed, B. S. (2017). *Teaching and researching speaking*. Taylor & Francis.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman Group Uk Ltd.
- Li, H. (2020). Motivational Strategies in English as Foreign Language Teaching: a research review. *Intesol Journal*, 17(1). <https://doi.org/10.18060/24393>
- Llinás, R. (2014). *El reto: educación, ciencia y tecnología*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias.
- Long, M.H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language training. In K. Hyltenstam and M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*, 18(1), 77-99.
- López, A.A., Ropero Pacheco, J., & Peralta, J.C. (2011). Estudio de validez del examen de Estado Saber 11 de inglés. *FOLIOS*, (34), 77-91.
<https://doi.org/10.17227/01234870.34folios77.91>
- Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3rd ed). SAGE Publications.
- McDougald, J.S. (2009). The state of content and language instruction in Colombia. *Latin American journal of content & language integrated learning*, 2(2).

- Mejía, F. & Negrete, O. (2021). *Enfoque comunicativo como estrategia didáctica para fortalecer el speaking en estudiantes del grado noveno de la institución educativa técnico upar jornada tarde* [Tesis de maestría]. Universidad Mariana.
- Mercer, N., & Dawes, L. (2008). *The value of exploratory talk*. In N. Mercer & S. Hodgkinson, Exploring talk in school (pp. 55–72). London, UK: Sage.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencia en lenguas extranjeras: inglés.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Programa Nacional de Inglés Colombia 2015-2025.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos básicos de aprendizaje de inglés. Grados transición a 5 ° de primaria.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Orientaciones y principios pedagógicos: Currículo sugerido de inglés. Grados transición a 5° de primaria
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. *Instituto Cervantes*, 1.
- Ministerio de Tecnologías de Información y Comunicación TIC Colombia. (2019, May 9). *Plan Nacional de Conectividad Rural*. mintic.gov.co.
- Montes A. (2017). Calidad de la educación primaria en Colombia: conceptualizaciones y tendencias. *Escenarios*. 15 (2) 70-81.
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos De Ciencias De La Educación*, 11(12), 29.
<https://doi.org/10.24215/23468866e029>
- Moreno Agurto, V. A. (2020). La importancia de la enseñanza del idioma inglés en la etapa escolar. *Alétheia*, 8(1), 41–52. <https://doi.org/10.33539/aletheia.2020.n8.2422>

- Nan, Ch. (2018). Implications of Interrelationship among Four Language Skills for High School English Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(2), 418-423.
<http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0902.26>
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Ortega-García, C.A. (2016). Para qué un aprendizaje contextualizado y coherente en la escuela. *Praxis*, 12 (1), 135 - 144. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.1855>
- Oxford, R. L. (2006). Task-based language teaching and learning: An overview. *Asian EFL Journal*, 8(3), 94-121.
- PEI (2023). *Proyecto Educativo Institucional I.E 1*. Sapuyes, Nariño.
- PEI (2023). *Proyecto Educativo Institucional I.E 2*. Pasto, Nariño.
- PEI. (2023). *Proyecto Educativo Institucional I.E 3*. La Florida, Nariño.
- Philp, J. & Duchesne, S. (2016). *Exploring engagement in tasks in the language classroom*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50-72.
<https://doi.org/10.1017/s0267190515000094>
- Piaget, J. (1984). *La representación del mundo en el niño*. Ediciones Morata.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prada Arias, A. Y., Trujillo Rodríguez, M. A., & Herrera Mosquera, L. (2022). Enhancing Language Learning Engagement through Critical Literacy Practices. *Lenguaje*, 50 (1), 37-65. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i1.11085>
- Quintero-Corzo, J., Munévar-Molina, R. A., & Munévar-Quintero, F. I. (2015). Ambientes escolares saludables. *Revista de salud pública*, 17, 229-241.

- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Richards, J.C. (2002). Theories of Teaching in Language Teaching. In J.C. Richards, & W.A. Renandya (Eds), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 19-25). Cambridge University Press.
- Rodríguez, H. B. (2016). Efectos de la infraestructura sobre el fracaso escolar: evidencia empírica para Colombia. Voces y silencios, *Revista Latinoamericana de Educación*, 7(2), 19-40. <https://doi.org/10.18175/vys7.2.2016.03>
- Rojas-Rodríguez, D. (2021). *Engagement, agency and learning in an English as a Foreign Language Virtual Learning Environment: an interaction analysis*. [Master of education of higher education]. Universidad del Bosque.
- Ruiz Calatrava, M.C. (2009). El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 2(3), 98-103.
- Sánchez Solarte, A. C. (2021). *Teachers matter: Exploring foreign language teachers' well-being, their instructional practices and their links to student engagement* [Unpublished doctoral dissertation]. Florida State University.
- Sánchez Solarte, A. C., Obando Guerrero, G. V. (2008). Is Colombia ready for “bilingualism”? *Profile Issues in Teachers Professional Development*, (9), 181-196.
- Sandoval Casilimas, C. (1996). *Investigación cualitativa*. ICFES, Asociación Colombiana de Universidades e instituciones Universitarias Privadas.
- Scheuren, F. (2004). *What is a survey?* (2.a ed.). American Statistical Association.

- Serrano González-Tejero, J. M., & Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27.
- Sholeh, M. B., Salija, K., & Nur, S. (2020). Task-Based Learning (TBL) in EFL classroom: from theory to practice. *International Journal of Humanities and Innovation (IJHI)*, 3(4), 138–143. <https://doi.org/10.33750/ijhi.v3i4.97>
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). *Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience*. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21–44). New York, NY: Springer.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69 (3), 493–525.
- Sokolik, M. (2003). Writing. In D. Nunan (Ed.), *Practical English Language Teaching* (pp.87-108). McGraw-Hill.
- Spada, N., & Fröhlich, M. (1995). COLT, *communicative orientation of language teaching observation scheme, coding conventions and applications*. National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Stracuzzi, S., & Pestana, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas: Fedupel.
- Vasco Uribe, C. E. (2006). Siete retos de la educación colombiana para el período 2006 – 2019. *Pedagogía Y Saberes*, (24), 33-41. <https://doi.org/10.17227/01212494.24pys33.41>

- Venet, M., & Correa, E. (2014). El concepto de zona de desarrollo próximo: un instrumento psicológico para mejorar su propia práctica pedagógica. *Pensando Psicología*, 10(17), 7-15. <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.775>
- Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology*. Prentice Hall.
- Xu, J., & Qiu, X. (2021). Engaging L2 Learners in Information-gap Tasks: How Task Type and Topic Familiarity Affect Learner Engagement. *RELC Journal*, 0 (0).
<https://doi.org/10.1177/00336882211061628>
- Yazzie-Mintz, E. (2009). *Engaging the voices of students: A report on the 2007 & 2008 high school survey of student engagement*. Bloomington, IN: Center for Evaluation and Education Policy.
- Zhang, Z. (2022). Learner engagement and language learning: a narrative inquiry of a successful language learner. *The Language Learning Journal*, 50(3), 378-392.
- Zhou, S. A. & Hiver, P. (2022). The effect of self-regulated writing strategies on students' L2 writing engagement and disengagement behaviors. *System*, 106, 1-15.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102768>

Anexo B: Encuesta Implicación de los Estudiantes con la Clase de Inglés (adaptado de Sánchez Solarte, 2021)

Por favor, lea cada afirmación y marque con una X la opción que mejor describa qué hace y cómo se siente en la clase de inglés (De 1=completamente falso en mi caso, a 6=completamente cierto en mi caso). No hay respuestas correctas o incorrectas, así que conteste de la forma más honesta posible.

1	2	3	4	5	6			
Completamente falso en mi caso	Mayormente falso en mi caso	Ligeramente falso en mi caso	Ligeramente cierto en mi caso	Mayormente cierto en mi caso	Completamente cierto en mi caso			
Implicación Conductual			1	2	3	4	5	6
1. Cuando estoy en la clase de inglés, escucho con mucho cuidado.								
2. Presto atención en la clase de inglés.								
3. Me esfuerzo para que me vaya bien en la clase de inglés.								
4. En la clase de inglés trabajo duro.								
5. Cuando estoy en la clase de inglés participo en las conversaciones.								
Implicación Cognitiva			1	2	3	4	5	6
6. Cuando hablo para la clase de inglés trato de explicar lo más importante en mis propias palabras.								
7. Cuando aprendo un tema nuevo en la clase de inglés generalmente trato de resumirlo en mis propias palabras.								
8. Cuando hablo para la clase de inglés trato de conectar las ideas nuevas con las que ya sé.								
9. Cuando pienso en los temas de la clase de inglés intento crear ejemplos que me ayuden a entender mejor.								
Implicación Emocional			1	2	3	4	5	6
10. Cuando hacemos trabajos en la clase de inglés me siento interesado/a.								
11. La clase de inglés es divertida.								
12. Disfruto aprender cosas nuevas en la clase de inglés.								
13. Cuando estoy en la clase de inglés, me siento feliz.								
14. Cuando realizamos trabajos en la clase de inglés, me esfuerzo lo que más pueda.								
Implicación Social			1	2	3	4	5	6
15. Me gusta trabajar en equipo en la clase de inglés.								
16. Interactúo con mis compañeros durante la clase de inglés.								
17. Considero que aprendo mejor cuando estoy con mis compañeros.								
18. Tengo en cuenta las ideas de mis compañeros cuando realizamos una actividad en inglés.								
19. Acepto de buena manera las recomendaciones de mis compañeros cuando realizamos una actividad en inglés.								
20. Me siento seguro cuando estoy desarrollando una actividad con mis compañeros.								

Anexo C: Tarea Pedagógica 1. My Family Dice.

Tarea Pedagógica no. 1
Título: My Family dice
Nivel: Cuarto básica primaria (A1 Principiante)
Tiempo: 60 minutos
Habilidad comunicativa: Conversación (Speaking)
Objetivo: Hablar de los miembros de la familia mediante la formulación de discursos cortos en inglés.
DBA: Responde a preguntas sencillas sobre información personal básica, como su nombre, edad, familia o compañeros de clase (4).
Materiales: • Fotografías y Flashcards de los miembros de la familia • Plantilla de dado en papel cartulina • Fotos de 6 miembros de la familia (estudiantes) • Pegante • Marcador negro
Descripción: Etapas: Etapas 1: Tarea previa. • Se da inicio a la clase proyectando una imagen alusiva al árbol familiar “Family tree” en la cual se muestra las palabras en inglés de los miembros de la familia repitiendo en voz alta frases cortas en inglés como: -<i>He is the grandpa, she is the mother, he is the brother, she is the sister, etc.</i> (5 minutos aproximadamente) • Seguidamente se muestra otra imagen del árbol familiar vacío. Cada miembro de la familia (del docente) aparece en fotografías y los estudiantes deben pegar cada imagen sobre los espacios vacíos correspondiendo a cada miembro de la familia de manera jerárquica. Conjuntamente con esta parte de la tarea se menciona a los estudiantes expresiones cortas como: -<i>He is my mother; she is my grandpa...</i> -<i>His/her name is...</i> Etapas 2: Ciclo de la tarea • Seguidamente el profesor muestra a la clase un dado familiar “my family dice” (en escala más grande que al de la plantilla para trabajar con los alumnos) elaborado previamente. El maestro juega con el dado varias veces y repite frases cortas en inglés teniendo en cuenta la imagen del miembro de la familia que queda en la parte superior de éste después de lanzarlo:

-Who is this person? -Who is she / he?
 -He is the father; she is the grandma...
 -What is his/her name?
 -His/her name is...
 -Is she the sister? o Is he the brother?
 -Yes, she is; no, he isn't...

- En el paso siguiente, el profesor entrega a cada estudiante el dado ya elaborado que tiene la forma de un dado con sus seis caras. En cada cara están impresas las palabras de seis miembros de la familia; *grandpa, grandma, mother, father, brother, sister* y *me*.
- Acto seguido, se pide a cada estudiante pegar en cada cara del dado las fotos de los miembros de su familia (el maestro debe solicitar con anticipación las fotos).
- Después de que cada alumno tenga el dado con las fotos de los miembros de su familia se procede a jugar con el dado familiar. Cada uno de ellos dentro de su grupo de tres, debe lanzar el dado esperando que reconozcan a cada miembro de su familia en cada lado. En este momento, a modo de ejemplo por parte del maestro, se pide a los estudiantes que tomen turnos para hacer las preguntas y respuestas cortas como:

-Who is this person? -Who is she / he?
 -He is the father; she is the grandma...
 -What is his/her name?
 -His/her name is...
 -Is she the sister? o Is he the brother?
 -Yes, she is; no, he isn't...

Etapas 3: Énfasis en la tarea

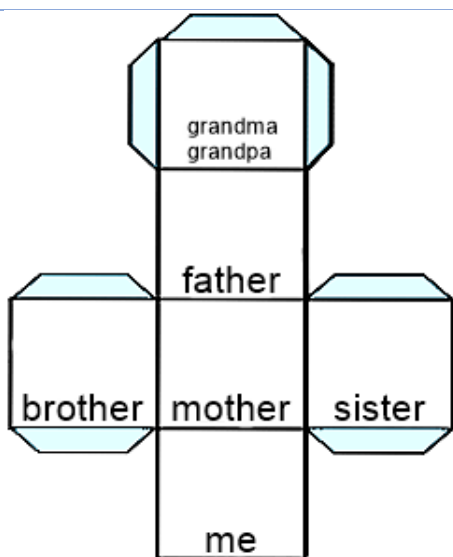
- Retroalimentación de acuerdo a las situaciones encontradas (pronunciación, ortografía, estructura de oraciones, etc). En este paso el maestro hace énfasis en lo que se considere necesario e incluye la participación de los alumnos realizando nuevamente el juego con el dado mediante la interacción entre todos los alumnos y profesor.

Anexos:



1.

Tomado de: <https://images.app.goo.gl/BDDxjsc1fZi1Broe7>



2.

Tomado de: <https://images.app.goo.gl/igi2pZimKabmp2kp9>

3.



Grandpa



Grandma



Grandma



Grandpa



Father



Brother



Sister



Mother

Tomado de: Google
images.



Me

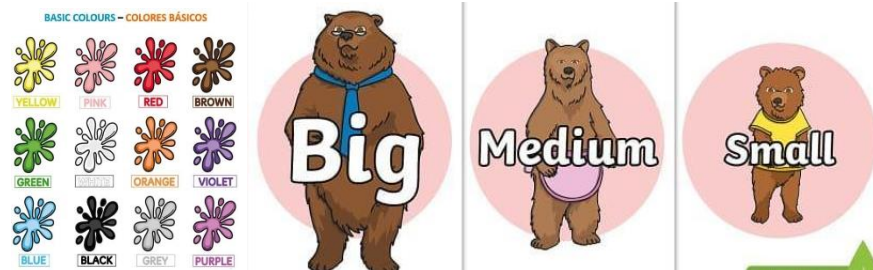


Me

Anexo D: Tarea Pedagógica 2: Animals in action.

Tarea Pedagógica no.2
Título: Animals in action
Nivel: Grado cuarto (A1 Principiante)
Tiempo: 1 hora 40 minutos
Habilidad comunicativa: oral
Objetivo: Aplicar el conocimiento acerca de los animales a través de la producción de discursos cortos orales en inglés.
DBA: Interactúa para poner en práctica el conocimiento aprendido en inglés y responde a preguntas sencillas.
Materiales: • Tarjetas educativas (animales, colores, tamaño) • Video • Cartulina • Cintillo
Descripción: Etapas: Etapas 1: Tarea previa • El docente usa tarjetas educativas con imágenes de 15 animales en inglés, se los lee en voz alta para recordar la pronunciación y crear una asociación entre lo visual y la escucha. • Se realiza el juego de concentración con las tarjetas, para ello se divide a los estudiantes en 2 grupos, donde cada integrante tiene la posibilidad de participar. El grupo que encuentre la pareja debe decir el nombre del animal en inglés, para ir acumulando puntos, finalmente gana el grupo con mayor puntuación. • Cada grupo ubica el hábitat de los animales que adivinaron, lo pega en la cartulina y dice su nombre en inglés, como en el ejemplo https://www.youtube.com/watch?v=CViOr2raFA0 Etapas 2: Ciclo de la tarea • Los estudiantes se organizan en círculo, cada uno toma una carta al azar, la ubica sobre un cintillo que está en su cabeza e intenta adivinar que animal le correspondió haciendo la pregunta AM I a...animal.? Si, acierta los compañeros responderán YES, YOU ARE; de lo contrario, su respuesta será NO, YOU AREN'T. • Posteriormente, el docente toma los animales con los cuales los niños pueden tener más contacto e inicia una conversación a través de las siguientes preguntas: Do you have a _____ ? What is your dog's name? What color is your _____?

What size is your _____?
(uso de flashcard para guiar las preguntas)



Tomado de:

<https://www.mundoprimeria.com/recursos-ingles/colores-ingles>

<https://www.twinkl.com.co/resource/big-medium-and-small-size-display-labels-t-e-1643280690>

Etapas 3: Énfasis en la lengua

- Retroalimentación: Pronunciación, estructura de oraciones u otros aspectos de la lengua que merezcan considerarse.
- Ejercicio práctico resultante de la fase anterior
Refuerzo de la parte oral: “Tell about your ____? siguiendo el ejemplo del docente los estudiantes, algunos de los estudiantes dicen las 3 de las oraciones realizadas en el ejercicio anterior.

Tell me about your dog



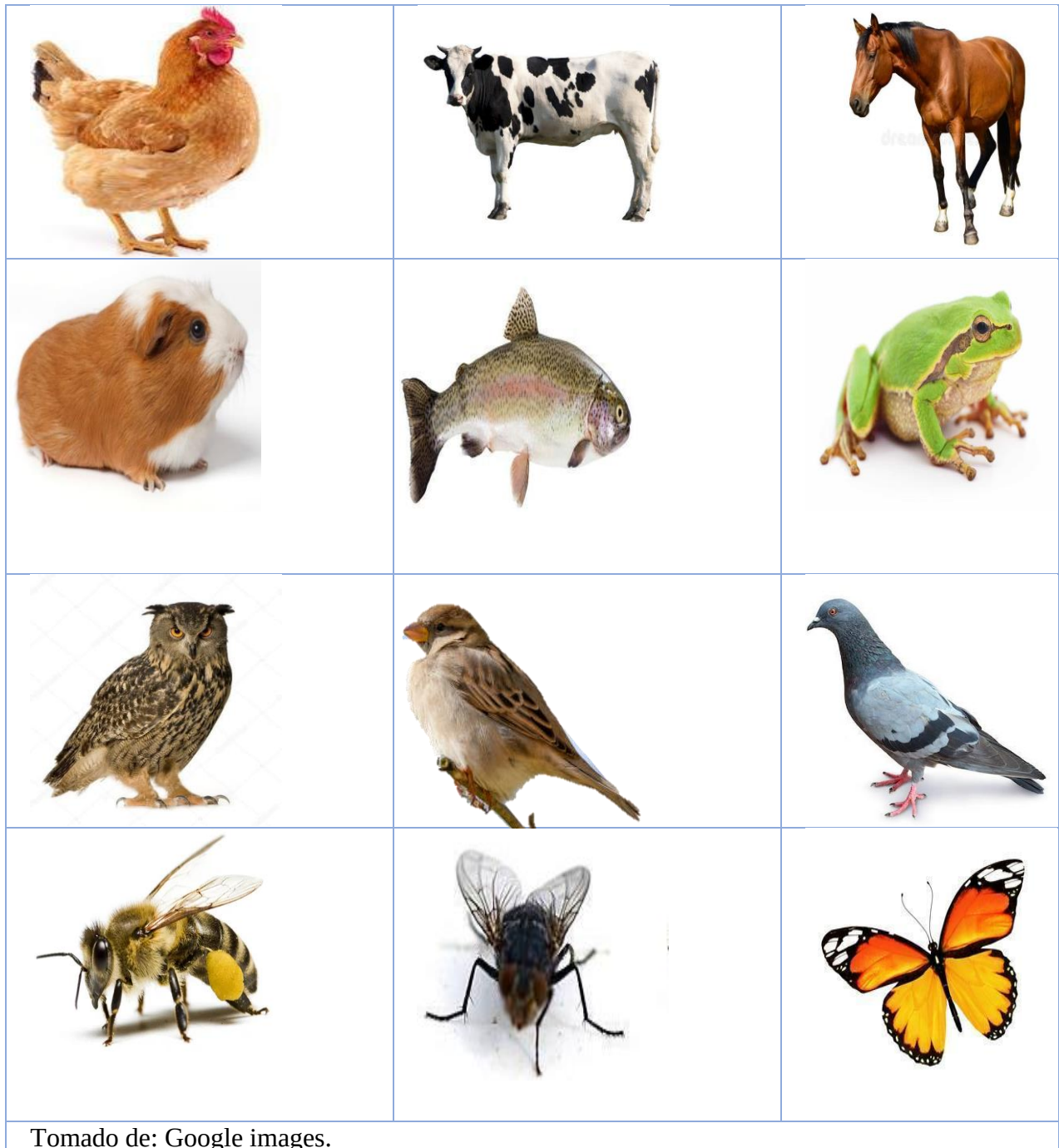
My dog is (name)

My dog is (color)

My dog is (size)

Anexos:





Anexo E: Tarea Pedagógica 3: *Things plants need.*

Tarea Pedagógica no. 3
Título: Things plants need
Nivel: Cuarto de primaria (A1 Principiante)
Tiempo: 1 hora a 40 minutos
Habilidad comunicativa: Speaking and listening (A1 Básico)
Objetivo: Utiliza discursos cortos en inglés en el proceso del crecimiento de una planta
DBA: Comprende y realiza declaraciones sencillas, usando expresiones ensayadas, sobre su entorno inmediato.
Materiales: ● Guías de trabajo ● Vaso o contenedor ● Tierra ● Semillas de manzanilla ● Agua ● Flashcards
Descripción: Etaapa 1: Tarea previa ● Al iniciar la clase el docente pone en el tablero las tarjetas didácticas (flashcards) en las cuales se encuentra el vocabulario clave (coffee, plantain, potato, lemon, orange, onion, bean, corn, lettuce, tomato, chamomile, rue, cabbage. Después de esto se les pregunta a los estudiantes que siembran en su familia What does your family grow? De acuerdo a las respuestas que den los estudiantes el docente escribe en el tablero “my family grows ...” Ellos repiten varias veces para que los estudiantes hagan la asociación y trabajen en vocabulario clave. ● En esta sesión se les da a conocer que una planta necesita agua, aire, tierra y del sol para crecer. Por lo tanto, se les presenta el vocabulario clave donde se busca que los estudiantes se familiaricen con las palabras claves como: soil, water, sun y air (Recorta los nombres y pega de acuerdo a la imagen a.1). Se toma una planta, se procede con la siguiente pregunta y se invita a que den respuesta (what does a _____ need to grow?) y se responde It needs _____. (De la misma manera se realiza el ejercicio con diferentes plantas). Etaapa 2: Ciclo de la tarea ● El docente dice que quiere sembrar una semilla y enseguida presenta el video https://www.youtube.com/watch?v=5DPTuWK65NE para que los niños puedan tener una imagen visual del proceso de siembra. explica los pasos para sembrar una planta y se hace en conjunto con los estudiantes. El docente hace énfasis en los elementos que la planta

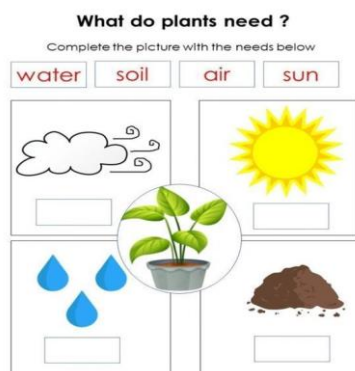
necesita para crecer (vistos en la parte anterior) haciendo uso de la pregunta (what does a plan need to grow?) y muestra los materiales a lo cual los estudiantes responden a plan needs.

- Después de esto se les pide a los estudiantes trabajar en grupos de tres, sacar los materiales que se les pidió con anterioridad y proceder a plantar las semillas de manzanilla. Para facilitar el proceso y evitar la falta de conocimiento de la lengua extranjera (LE) en este caso el inglés, el docente entrega a los estudiantes una guía con imágenes y oraciones claves que pueden usarse en el proceso de la siembra.
- Se motiva a cada grupo a hacer su presentación en inglés sobre el proceso de siembra.

Etapas 3: Énfasis en la lengua

- Retroalimentación: De acuerdo a las falencias que se presenten durante la actividad se hará énfasis para un correcto aprendizaje de una lengua extranjera.
- Ejercicio práctico resultante de la fase anterior

Anexos:



Tomado de: <https://www.pinterest.es/pin/676736281506438838/>



How to grow chamomile:

- Water
- Soil
- Chamomile seeds
- Glass / container



1. Fill the glass or container about $\frac{3}{4}$ full with soil. Add enough water to make the soil must moist.



2. Put seeds under a very light covering of soil.



3. Put seeds under a very light covering of soil.

Tomado de: <https://www.wikihow.com/Grow-Chamomile>



Tomado de: Google images.

Anexo F: Tarea Pedagógica 4: What do you eat?

Tarea Pedagógica no.4
Título: What do you eat?
Nivel: Grado cuarto (A1 Principiante)
Tiempo: 1 hora 40 minutos
Habilidad comunicativa: oral (speaking)
Objetivo: Conocer los alimentos que consumen en los tres momentos del día mediante la producción de discurso cortos en inglés.
DBA: responde a preguntas sencillas sobre información personal respecto al consumo de los alimentos.
Materiales: Video, flashcards, algunos alimentos para el desayuno y utensilios de cocina.
Descripción:
Etapa 1: Tarea previa - Mirar el video sobre los alimentos que consumen diferentes personas en las tres comidas del día https://www.youtube.com/watch?v=3mhsEHIrSWo - De los alimentos observados en el video, ¿cuáles hacen parte de tu desayuno, almuerzo y cena? Se usan flashcards para construir un workbank con los alimentos que usualmente consumen las familias nariñenses. Etapa 2: Ciclo de la tarea - Los estudiantes hacen grupos de tres estudiantes para intercambiar información sobre los alimentos que consumen en el desayuno, almuerzo y cena. Uno de ellos pregunta what do you eat for breakfast? Otro responde: For breakfast I eat... Posteriormente, intercambian el rol y realizan el mismo ejercicio con los demás momentos de la comida del día. - El docente muestra como hace su desayuno saludable, usando tres oraciones: I use ..., I mix... y I like the healthy breakfast (o I don't like the healthy breakfast). Luego, a los mismos grupos se les entrega tres ingredientes para que realicen un desayuno saludable. En seguida, el docente pasa por cada grupo y realiza las tres preguntas: What ingredients do you use? What ingredients do you mix? Do you like your healthy breakfast? Finalmente, se pide a los estudiantes cambiar de grupo, dentro de este cada uno tendrá un turno tanto para realizar las preguntas previas como para responder. Etapa 3: Énfasis en la lengua - Retroalimentación: Pronunciación, estructura de las oraciones u otros aspectos relevantes que surjan de los momentos anteriores.

Anexos:

Breakfast



Lunch



Dinner



Tomado de: Google images.