

**LA CONVERSACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO
DESARROLLA EL USO ORAL EN INGLÉS**

LIC. DIEGO ALBERTO ORTIZ CAMPIÑO

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SAN JUAN DE PASTO**

2021

**LA CONVERSACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO
DESARROLLA EL USO ORAL EN INGLÉS**

Autor:

DIEGO ALBERTO ORTIZ CAMPIÑO

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

Asesora:

Magister: ESTHER PATIÑO CONCHA

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SAN JUAN DE PASTO

2021

NOTA DE RESPONSABILIDAD

“Las ideas y conclusiones aportadas en el Trabajo de Grado son responsabilidad exclusiva de su autor”.

Artículo 1 del Acuerdo 324 de octubre 11 de 1966, emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

Nota de Aceptación:

Fecha de sustentación:

Puntaje:

DRA. HELDA ALICIA HIDALGO DÁVILA

Firma de la Presidenta del Jurado

MG. PAULA JACKELINE GOYES DORADO

Firma del Jurado

MG. DEISY LORENA IMBAJOA DÍAZ

Firma del Jurado

San Juan de Pasto, Noviembre de 2021

Resumen

La presente investigación explora la enseñanza de la lengua extranjera Inglés, especialmente de la habilidad de expresión oral, en el grado noveno de la Institución Educativa Municipal Artemio Mendoza Carvajal de la capital del departamento de Nariño. El estudio parte del paradigma cualitativo desde el enfoque etnográfico en el cual se indaga a los docentes y estudiantes acerca de aspectos relacionados con la competencia comunicativa oral para describir y comprender el estado de desarrollo de esta competencia con el fin de mejorar la capacidad de expresión de los estudiantes de grado noveno a través de una propuesta que implemente la conversación en Inglés desde el Enfoque Comunicativo, el cual, direcciona de forma didáctica los procedimientos a seguir apoyándose en el Aprendizaje Basado en Tareas. Este estudio desvela la importancia de la práctica con los distintos pares adyacentes que desde la teoría del texto son los elementos clave de la conversación, entre ellos el par pregunta-respuesta, el cual presenta dificultad para los estudiantes por la complejidad de esta lengua extranjera. Lo anterior no solo fomenta el uso oral del Inglés, sino que contribuye a la comprensión de las distintas preguntas y respuestas. En conclusión, se puede afirmar que los estudiantes experimentan una mejora en cuanto a su disposición en la participación, en la inteligibilidad de sus producciones orales y su habilidad para hacer preguntas, lo cual contribuye a su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y su potencial para participar en una conversación espontánea, aportando de esa forma al desarrollo de la competencia comunicativa. Lo anterior se respalda con la percepción positiva de los participantes en los talleres realizados, lo cual refleja una alta satisfacción en la forma de abordar la enseñanza del Inglés a partir de ejercicios interactivos, la retroalimentación del docente y la habilidad para hacer preguntas.

Abstract

This study intends to describe the teaching and the learning of the ability of speaking in an EFL context in a ninth grade of a public institution called I.E.M Artemio Mendoza Carvajal which is located in the city of Pasto, the capital of Nariño-Colombia. This research is carried out from the qualitative paradigm and the approach selected is the ethnographic as it allows to gather information about a phenomenon by asking the doers, in this case, the students of ninth grade and the Secondary English teachers from I.E.M Artemio Mendoza Carvajal. This study reveals that the current pedagogy is not developing English oral skills and that it is necessary to foster students' participation by implementing conversation in the classrooms in a detailed way, for instance, by its constituent parts such as the adjacency pairs. One of the most important pair is the question-and-answer, that may build conversational skills if it is often practiced in class. The act of making questions in English is very difficult for Spanish speakers as the structure varies along the tenses and verb patterns. The idea expressed before partly explains the difficulties students have when trying to engage in conversation. When doing the workshops that included activities and tasks, students gradually and slowly improved aspects such as: pronunciation, understanding, production and participation by attending the teachers' feedback and their partners'. This was tested by observing the students' production when doing the activities and also it was possible to observe the acceptance of the students who answered a short survey which asked the students' perception about clue aspects of the workshops.

Contenido

Introducción	14
CAPÍTULO I PRELIMINARES	17
1.1 Planteamiento y formulación del problema	17
1.2 Pregunta de Investigación	21
1.3 Objetivos	22
1.3.1 Objetivo general	22
1.3.2 Objetivos específicos.	22
1.4 Justificación	22
1.5 Antecedentes	23
1.5.1 Antecedentes internacionales	24
1.5.2 Antecedentes nacionales.	26
1.5.3 Antecedentes regionales.	30
1.6 Marco Contextual.....	30
1.6.1 Macro contexto.	30
1.6.2 Micro contexto.....	31
1.7 Marco Legal	32
1.7.1 Ley 115 de 1994.	33
1.7.2 Ley 1651 del 12 de julio de 2013.	33
1.7.3 Lineamientos curriculares.....	34
1.7.4 Estándares básicos de competencia para la lengua extranjera.	35
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	38

2.1 Ciencias del Lenguaje	38
2.1.1 Retórica.....	39
2.1.2 Pragmática.	40
2.1.3 Semiótica	41
2.1.4 Análisis del discurso.	41
2.2 Dialéctica	42
2.3 Discusión Socrática.....	43
2.4 Conversación.....	45
3.0 Enfoque Comunicativo	48
3.1 Competencia Comunicativa Oral.....	53
3.2 Inteligencia Lingüística.....	56
4.0 Didáctica del Inglés.....	57
CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO	60
3.1 Paradigma de Investigación	60
3.2 Enfoque de Investigación.....	61
3.3 Unidad de Análisis.....	62
3.4 Unidad de Trabajo.....	62
3.5 Técnicas de Recolección de Información	63
3.6 Instrumentos de Recolección de Información.....	63
CAPÍTULO IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	66
4.1 Análisis de Encuesta a Estudiantes	66

4.2 Categorización de la Entrevista Semiestructurada a Docentes	76
4.2.1 Análisis de la entrevista semiestructurada a docentes.	78
4.3 Categorización de Entrevista Semiestructurada a Estudiantes	83
4.3.1 Análisis de entrevista semiestructurada a estudiantes.	86
4.4 Talleres Para la Conversación Basados en ABT.....	89
4.4.1 Análisis taller de conversación 1.	91
4.4.2 Análisis taller de conversación 2.	93
4.4.3 Análisis taller de conversación 3.	96
4.4.4 Análisis taller de conversación 4.	101
4.4.5 Análisis taller de conversación 5.	105
4.5 Análisis de Encuesta de Satisfacción.....	110
Conclusiones	116
Recomendaciones	118
Referencias Bibliográficas	120

Índice de figuras

Figura 1. Marco teórico del estudio.	38
Figura 2. Porcentaje proposición 1.	66
Figura 3. Porcentaje proposición 2.	67
Figura 4. Porcentaje proposición 3.	68
Figura 5. Porcentaje proposición 4.	69
Figura 6. Porcentaje proposición 5.	70
Figura 7. Porcentaje proposición 6.	71
Figura 8. Porcentaje proposición 7.	72
Figura 9. Porcentaje proposición 8.	73
Figura 10. Porcentaje proposición 9.	74
Figura 11. Porcentaje proposición 10.	75
Figura 12. Resultado observación taller 1.....	93
Figura 13. Resultado observación taller 2.....	95
Figura 14. Resultado observación taller 3.....	98
Figura 15. Resultado observación taller 4.....	102
Figura 16. Resultado observación taller 5.....	107
Figura 17. Resultado pregunta 1.	111
Figura 18. Resultado pregunta 2.	111
Figura 19. Resultado pregunta 3.	112

Figura 20. Resultado pregunta 4.	113
Figura 21. Resultado pregunta 5.	114

Índice de tablas

Tabla 1. Niveles de eficiencia en lengua extranjera según el Marco Común Europeo.....	35
Tabla 2. Estándares para la expresión oral en Inglés grados octavo y noveno.....	36
Tabla 3. Tabulación entrevista a docentes.....	76
Tabla 4. Tabulación de entrevista al grupo de diez estudiantes.....	84

Abreviaturas Utilizadas

A.B.T:	Aprendizaje Basado en Tareas
A.M.C:	Artemio Mendoza Carvajal
EC:	Enfoque Comunicativo
CLT:	Communicative Language Teaching
CCO:	Competencia Comunicativa Oral
I.E.M:	Institución Educativa Municipal
LE:	Lengua Extranjera
M.E.N:	Ministerio de Educación Nacional
MCE:	Marco Común Europeo
TBLT:	Task Based Language Teaching
PNB:	Plan Nacional de Bilingüismo
PPP:	Presentación Práctica y Producción

Introducción

A finales del siglo XX, los distintos países latinoamericanos, incluso Colombia se preocupan por integrar en sus currículos la enseñanza de lenguas extranjeras, pero desde los años noventa, el gobierno selecciona el Inglés para implementarse en todas las instituciones educativas del país tanto públicas como privadas. En ese entonces, la enseñanza y aprendizaje de este idioma extranjero se considera un gran desafío para docentes y estudiantes por no contar con herramientas tecnológicas, metodológicas e informativas como las que se conocen en la actualidad. Hoy en día, dichas herramientas, en su mayoría digitales, tienen un gran potencial para contribuir en los procesos de enseñanza – aprendizaje de este idioma y aún más en el marco de la emergencia actual producida por la Covid 2019 la cual ha ocasionado el cambio del modelo presencial a uno virtual.

Sin embargo, recientemente e incluso en condiciones de educación presencial hace poco más de un año, aprender este idioma es y continúa siendo un reto que no se ha podido lograr satisfactoriamente dado el escaso desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita de los estudiantes de básica secundaria, aun cuando se ha propuesto unos estándares de competencias para las lenguas extranjeras por parte del Ministerio de Educación Nacional, (MEN en adelante), que pretenden orientar la enseñanza hacia el desarrollo de competencias a través de las cuatro habilidades básicas del lenguaje, en especial, el uso oral de la lengua extranjera en las instituciones del país.

Para entender esta problemática del escaso desarrollo de la competencia comunicativa oral, (en adelante CCO) es necesario analizar de forma holística la enseñanza de la lengua extranjera, (LE en adelante) en nuestro contexto. Es decir, se requiere volver la mirada hacia los actores como los estudiantes y docentes al igual que los factores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje de este idioma. De esta forma se puede describir el estado actual de desarrollo de la

CCO de los estudiantes para proponer caminos para la mejora paulatina de esta competencia a través de estrategias que promuevan el uso oral en Inglés.

En concordancia con lo anterior, el primer capítulo delimita el problema sobre las falencias encontradas en la CCO, las cuales se deducen a partir de la entrevista semiestructurada usada a manera de diagnóstico pedagógico y también a partir de la encuesta a estudiantes de grado noveno para descubrir su nivel de CCO. Estos dos aspectos conforman los dos primeros objetivos específicos del estudio los cuales dan una pista de las necesidades las cuales deben ser tenidas en cuenta junto con los intereses de los estudiantes como sujetos activos de aprendizaje a través de una entrevista semiestructurada. La información recabada del contexto y la teoría correspondiente a la conversación junto con los preceptos del enfoque comunicativo permiten proponer unos talleres de conversación que fomenten el uso oral del Inglés.

El segundo capítulo aborda el aspecto epistemológico de este estudio el cual se basa en términos generales en las ciencias del lenguaje las cuales se relacionan con el uso oral del Inglés. También se incluye la dialéctica, y en especial la discusión socrática para referirse a la importancia de las preguntas para entender la conversación como un conjunto de pares adyacentes. Además, se explora el aspecto didáctico con la inclusión del enfoque comunicativo (en adelante EC) y la estrategia del aprendizaje basado en tareas, en adelante (ABT), como una forma de implementar de la conversación en el aula. Finalmente, se incluye la inteligencia lingüística como la habilidad innata de los estudiantes para aprender un idioma que se ve fortalecida en las dinámicas de los talleres cuando se identifiquen las distintas categorías de palabras que componen las preguntas.

El capítulo III expone el paradigma cualitativo y el enfoque etnográfico como la metodología seleccionada para este estudio, de igual manera se menciona la unidad de análisis y de trabajo como es la población de estudiantes de noveno y docentes de LE Inglés de la sección bachillerato.

En este orden de ideas, se seleccionan los instrumentos de recolección de información como la encuesta que sirve como diagnóstico del nivel de los estudiantes de grado noveno, las entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes de bachillerato y a estudiantes de grado noveno, la lista de chequeo para llevar a cabo la observación de los talleres y la encuesta de satisfacción.

El capítulo IV comprende el análisis y la interpretación de resultados de los instrumentos anteriormente mencionados que llevan en un primer momento a la creación e implementación de talleres con el fin de promover el uso oral del Inglés a través de la participación oral activa de los estudiantes, identificación de turnos y categorías de palabras. Además, se realiza una encuesta de satisfacción con aspectos relacionados a la aplicación de los talleres de conversación y su acogida. Por último, se presentan las conclusiones más importantes de este estudio junto con las recomendaciones para estudios posteriores.

CAPÍTULO I PRELIMINARES

La presente investigación es consecuente con la línea de Investigación de Lenguaje y Pedagogía (L.P, en adelante) de la Universidad de Nariño. Este grupo de investigación es coordinado por la Mg. Diana Ibarra y pretende analizar la realidad de los centros educativos desde primaria hasta el nivel universitario. Además, este estudio tiene en cuenta uno de los objetivos más importantes de este grupo como es la reflexión en la práctica de los docentes de lenguas extranjeras con el propósito de mejorarla. Finalmente, se inscribe en una de las cuatro modalidades declaradas por este grupo investigativo, ésta es “*Classroom Interaction*”, o interacción en el salón de clases, porque se busca promover la conversación desde la perspectiva del Enfoque Comunicativo, en el grado noveno de la Institución Educativa Municipal Artemio Mendoza Carvajal, al utilizar la comprensión y la elaboración de preguntas y respuestas en el aula virtual con el fin de promover el uso oral del Inglés y así contribuir con el desarrollo de la CCO. (tomado de Grupo LAC, 2017 Universidad de Nariño).

1.1 Planteamiento y formulación del problema

Uno de los retos educativos contemporáneos es el desarrollo de la CCO en lengua extranjera Inglés, desde primaria, secundaria, y educación media. Por lo tanto, las políticas del gobierno nacional han impulsado este propósito a través de los estándares básicos de competencias y ha contribuido mediante la creación de muchos programas en pro de la mejora en la calidad de la enseñanza de este idioma. Entre ellos se destaca el Plan Nacional de Bilingüismo, (en adelante PNB), el cual facilita herramientas pedagógicas como libros de texto, prácticas pedagógicas a través de capacitaciones y recursos en línea para promover habilidades como la lectura. Este programa se propone impulsar la formación de estudiantes bilingües para el año 2025.

El significado de la palabra bilingüismo como meta de enseñanza del Inglés en nuestro país ha cambiado a través del tiempo. En la actualidad, el Ministerio de Educación Nacional (en adelante M.E.N), lo define como “los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura” (MEN,2006, p.5).

En este orden de ideas, se puede inferir que el ser bilingüe no requiere el dominio perfecto de la lengua objeto de estudio sino alcanzar unos grados de expresión y comprensión que permitan entender las producciones, sean estas de tipo oral o escrito de los participantes en comunicación dentro del salón de clases o en las condiciones actuales, en el aula virtual, inmersos en un proceso continuo de retroalimentación en el intercambio de pensamientos, ideas o creencias. Sin embargo, hoy en día la problemática en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés radica en la evidente escasez de producción oral de los estudiantes de secundaria y media, es decir, que a pesar de estudiar la LE Inglés como asignatura durante 6 años, aún no se consiguen resultados satisfactorios si tomamos en cuenta el desarrollo esperado de la CCO tal y como se describe en los estándares básicos de competencia sugeridos por el M.E.N.

Lo anterior implica entrevistar y encuestar a los actores de las instituciones educativas que para efectos de la presente investigación son los docentes de Inglés de básica secundaria y media al igual que algunos estudiantes de grado noveno de la jornada de la mañana en la I.E.M Artemio Mendoza Carvajal. En la encuesta a estudiantes realizada a modo de diagnóstico a la población estudiantil mencionada, en cumplimiento del primer objetivo específico: “Describir el nivel de competencia comunicativa oral en Inglés de los estudiantes de grado noveno de la I.E.M Artemio Mendoza Carvajal”, se encuentra que los estudiantes de grado noveno de bachillerato alcanzan menos del 50 por ciento los estándares relacionados con la expresión oral y específicamente en la conversación en cuanto a lo que pueden decir en Inglés. Lo anterior muestra indicios de que la

problemática relacionada con el escaso desarrollo de la CCO persiste y es necesario explorar nuevas alternativas didácticas para complementar aquellas que se llevan a cabo.

La práctica pedagógica docente, en esta Institución pública como en muchas otras refleja un interés compartido por enfocar a estudiantes en alcanzar un buen puntaje en las pruebas saber 11 y esto no necesariamente implica el desarrollo de habilidades como la expresión oral en Inglés sino la lectura, dado que el examen se estructura en comprensión de avisos cortos, completar diálogos y comprensión de lectura con opciones múltiples de única respuesta. Lo anterior puede influir en la pedagogía empleada por las docentes de LE quienes tienden a enseñar contenidos con un exceso de textos escritos en los que está inmersos tanto la gramática como el vocabulario, con pasos como preparación, desarrollo y evaluación; los cuales están estrechamente relacionados con el método de clase magistral, situación que genera poco conocimiento lingüístico del idioma y dejan a un lado el uso oral del Inglés en situaciones reales de comunicación.

En el plano pedagógico, es importante mencionar que el investigador se desempeña como docente de Inglés en la jornada de la mañana en el grado noveno. De manera que el propósito de entender la pedagogía utilizada por los docentes de la I.E.M Artemio Mendoza Carvajal se facilita y en concordancia se aplica una entrevista semiestructurada a las docentes de LE de la sección bachillerato en la Institución mencionada, en cumplimiento del segundo objetivo específico que hace referencia a: “Identificar las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de idioma extranjero de la sección básica secundaria y media de la I.E.M Artemio Mendoza Carvajal enfocadas al desarrollo de la competencia comunicativa oral en Inglés”.

En la pregunta clave relacionada con las estrategias didácticas utilizadas, solo dos docentes de las cinco coinciden con el aprendizaje basado en tareas; mientras que otras afirman trabajar con el libro *Way to Go*, ofertado por el MEN y otras se enfocan en las cuatro habilidades mencionando

recursos a su alcance como videos, diálogos o lecturas. Se infiere que las docentes en su mayoría trabajan por contenidos que ya han sido seleccionados con anterioridad, con un reciclaje de actividades que han traído resultados aceptables en cuanto a la enseñanza de gramática y vocabulario aislados, es decir descontextualizados y que tienden al desarrollo de otras habilidades distintas a la oralidad debido a barreras como el limitado tiempo de clase, el gran número de estudiantes por curso, entre otros que disminuyen la participación de los estudiantes. En consecuencia, se deduce que la escasez de producción de lenguaje hablado y escrito puede ser el resultado de dinámicas de clase que limitan la expresión oral del estudiante en la LE.

A lo anterior se añade el hecho de que la enseñanza del Inglés no se aborda desde la conversación y desafortunadamente tampoco se contempla en el PEI de AMC. Por lo tanto, se evidencia que es necesario dirigir la enseñanza hacia el desarrollo del uso oral del Inglés. En este reto es posible sugerir un enfoque y unos procedimientos que faciliten el aprendizaje de este idioma, especialmente en el desarrollo de la CCO, cuyos resultados contribuyan a la formación de estudiantes capaces de comunicarse en LE y se sientan motivados para practicar dentro y fuera del aula. Según Hymes (1974), el desarrollo de la competencia comunicativa permite la producción del lenguaje en forma situacional y social. Es decir, que la persona aprende a saber qué decir, cómo hablar o a quién, cuándo, de qué manera hacerlo y sobre qué; de acuerdo con las circunstancias a las que se enfrente. (citado por Rico, Ramírez, M. & Montiel, S. 2016 p.4).

Por lo tanto, el presente estudio sugiere la conversación en Inglés como una actividad continua en clase en el que se encuentra implícita la pregunta, incluso desde los primeros encuentros en los distintos grados de escolaridad. Esto con el propósito de desarrollar la CCO en Inglés. En este camino es pertinente aproximarse a la epistemología del EC también conocido como en sus siglas en Inglés como Communicative Language Teaching (CLT), por cuanto, desde sus lineamientos se

puede derivar principios, estrategias pedagógicas y procedimientos que lleven a fortalecer la enseñanza del idioma desde la conversación.

Para propósitos de este estudio se adapta el ABT. Esta estrategia pedagógica experimenta hoy en día un auge en el plano procedimental, especialmente en el proceso de enseñanza aprendizaje de un idioma extranjero. En Colombia, el ABT es una de las prioridades en las distintas capacitaciones ofertadas por el Programa de Bilingüismo para la enseñanza de la LE, dado que en nuestro contexto han tenido lugar eventos como *“Inspiring Teachers”* celebrado en Pasto, año 2019, en convenio con la Universidad de Nariño, el cual tiene gran acogida por parte de los docentes de Inglés del departamento con el objetivo de fortalecer las prácticas de los docentes participantes.

En concordancia con lo expuesto anteriormente, el presente estudio pretende describir el nivel de la CCO de los estudiantes de grado noveno; después, identificar las estrategias didácticas utilizadas en el proceso de enseñanza del Inglés en la I.E.M Artemio Mendoza Carvajal; luego, realizar una propuesta para implementar la conversación a partir de la construcción y comprensión de preguntas y respuestas como el medio para desarrollar el uso oral de los estudiantes de grado noveno, con un procedimiento organizado mediante la estrategia ABT la cual está ligada al EC. De esta manera se establece el siguiente interrogante para la presente investigación:

1.2 Pregunta de Investigación

- ¿Cómo desarrollar la CCO en Inglés en los estudiantes de grado noveno de la I.E.M Artemio Mendoza Carvajal?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general.

- Desarrollar la CCO en Inglés a través de la conversación en los estudiantes de grado noveno de la I.E.M Artemio Mendoza Carvajal.

1.3.2 Objetivos específicos.

- Describir el nivel de competencia comunicativa oral en Inglés de los estudiantes de grado noveno.
- Identificar las estrategias didácticas enfocadas al desarrollo de la competencia comunicativa oral en Inglés, utilizadas por las docentes de idioma extranjero.
- Diseñar e implementar talleres conversacionales para promover el uso oral del Inglés de los estudiantes de grado noveno de la I.E.M Artemio Mendoza Carvajal.

1.4 Justificación

La exploración de diversos enfoques, diseños y procedimientos para la enseñanza del Inglés como LE son relevantes en la actualidad, especialmente si éstos apuntan al desarrollo de la CCO en Inglés. En la actualidad, los estudiantes necesitan alcanzar un nivel satisfactorio para acceder a oportunidades laborales, académicas, personales, sociales y culturales en un mundo globalizado. Según el MEN, la meta del bachiller es obtener el grado intermedio correspondiente al nivel de eficiencia B1 o B2 según el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas extranjeras, (en adelante MCE).

Hoy en día el desarrollo de la CCO en Inglés se percibe como un desafío dadas las condiciones en las que se desarrolla la educación e inclusive desde la modalidad presencial donde se encuentran barreras como la gran cantidad de estudiantes, el poco tiempo de clases y la necesidad del

cubrimiento de contenidos que muchas veces pasan desapercibidos por los estudiantes. En este sentido, y dado el cambio del espacio de aprendizaje a uno virtual, se presenta como una oportunidad para dar un giro a la forma en que se enseña la LE Inglés, enfocada al uso oral, con posibilidades de interactuar de una forma más fluida y sin muchas de las barreras anteriormente mencionadas.

De esta forma, se plantea direccionar la enseñanza de la LE Inglés hacia el objetivo primordial del desarrollo de la CCO desde las habilidades del lenguaje en oposición a la idea de estudiar en función de un examen como las pruebas saber para las cuales es necesario fortalecer la habilidad de la comprensión de lectura, dejando a un lado la expresión oral y la interacción. Es preciso ir más allá en la formación del estudiantado para consolidarlos como ciudadanos del mundo capaces de enfrentar los retos de la contemporaneidad que implica comprender realidad a través del lenguaje y el mundo y comunicarse en este a través del Inglés como LE.

Por lo anterior y con el propósito de desarrollar la CCO en Inglés, este estudio propone la conversación desde la perspectiva del EC, la cual se implementa en el aula con actividades interactivas que promueven el uso oral del Inglés, en un proceso organizado teniendo en cuenta el nivel de dificultad, es decir, parte de lo sencillo a lo complejo, se inicia con el intercambio de frases, luego oraciones hasta ideas más elaboradas. Lo anterior es posible si se aplica talleres de conversación organizados mediante estrategias de enseñanza que orientan procedimientos de clase como por ejemplo el ABT, el cual permite la integración de habilidades básicas del lenguaje en torno al desarrollo de la CCO en Inglés.

1.5 Antecedentes

Con la intención de conocer el estado del arte en cuanto a la investigación para el desarrollo de la CCO en la lengua extranjera, se toma como referencia algunos estudios basados en la

conversación y el EC que tienen impacto a nivel internacional, nacional y regional que a la vez contribuyen a la delimitación y focalización de la presente investigación.

1.5.1 Antecedentes internacionales.

Es preciso remitirse al trabajo de Gonzáles (2015), denominado *Estrategias de enseñanza del idioma Inglés utilizando la producción oral*, del Tecnológico de Monterrey, México para optar por el título de Magíster en Educación. La investigadora indaga sobre estrategias de enseñanza utilizadas por docentes de idioma extranjero para desarrollar la producción oral. El estudio devela que el desarrollo de la producción oral en Inglés en los colegios bilingües de México, es subsecuente al desarrollo de la habilidad de escucha. La investigación encuentra que las estrategias utilizadas por los docentes se dividen en grupos, aquellas que favorecen la comprensión y otras que permiten el trabajo en grupo. Como ejemplos se puede destacar: lluvia de ideas, preguntas, saber-querer-aprender (SQA), debate, simposio, mesa redonda, foro, seminario y taller. El trabajo en mención se lleva a cabo desde el paradigma cualitativo orientado a la fenomenología para comprender el proceso de desarrollo de la expresión oral, de manera que, desde la observación se reconstruye el fenómeno a través de la búsqueda de información con el uso de instrumentos de recopilación de datos como encuestas y diarios de campo. La investigación encuentra que la forma como el docente impulsa el desarrollo de la producción oral es a través de métodos audiovisuales desde el EC con estrategias y juegos que motivan al estudiante a perder el miedo a hablar en la lengua extranjera.

El estudio aludido contribuye a la presente investigación específicamente en detectar la importancia del desarrollo de la habilidad de escucha en primer lugar, para después incursionar en la producción oral porque favorece en gran medida la comprensión en el ejercicio de la

conversación. Cabe mencionar el hecho de que implementar la conversación desde el EC es el fundamento epistemológico de ese estudio cuyo fin se orienta a favorecer la CCO en Inglés.

Otra investigación de relevancia es la tesis que se titula *Propuesta Didáctica para el Desarrollo de la Competencia Conversacional en el aula ELE* (Entorno de Español como Lengua Extranjera), realizada por Hernández (2017) para optar por el título de doctorado en la Universidad de la Laguna, España. La investigadora asume que la conversación en español como lengua extranjera, contribuye como insumo esencial de actividades que fomenten el desarrollo de interacción oral. Para Hernández (2017), la conversación como competencia puede ser desarrollada mediante un curso conversacional en el cual se mide las producciones en términos de uso de los turnos de apoyo y del marcador discursivo polifuncional *bueno*, al inicio, en el medio y al final de la aplicación encuentran que las estudiantes de género femenino demuestran mejor destreza en el uso de turnos y su capacidad de cooperar para llevar a cabo una conversación.

La investigación anterior contribuye al presente estudio en la caracterización del género femenino como el poseedor de mayor destreza comunicativa oral, por lo cual es pertinente que, en el ejercicio de la conversación en el aula a través de talleres, se integren en lo posible grupos mixtos para enriquecer el intercambio de ideas en un primer momento, para continuar con expresiones, preguntas y al final desarrollar oralidad con base en los estándares de competencia que se sugieren para el rango de grados octavo y noveno de bachillerato.

Para concluir con los antecedentes internacionales, la investigación denominada *Análisis de la Conversación Aplicada a la Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera*, conducida por Pombo (2014), como tesis de Master en lingüística aplicada, en la Universidad de Santiago de Compostela, España, sugiere el uso del análisis de la conversación como un camino para mejorar la fluidez conversacional para el progreso de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Este proceso investigativo se lleva a cabo en el paradigma cualitativo, modalidad de investigación acción. Encuentra útil el análisis de la conversación en la caracterización de las dificultades que los estudiantes enfrentan durante el ejercicio de la conversación en la LE, especialmente hace referencia en el par adyacente: pregunta-respuesta y la dificultad en la comprensión de la pregunta que interfiere en la fluidez de la conversación. Éstas a su vez sirven de insumo para mejorar continuamente en el proceso de aprendizaje del uso oral de la lengua y su fluidez a lo largo de un curso de lenguas extranjeras.

1.5.2 Antecedentes nacionales.

A nivel nacional, en el contexto de la educación pública se sugiere el desarrollo de la conversación y los monólogos en la habilidad de la expresión oral por el MEN (2006) en los estándares básicos de competencia. De esta manera, el trabajo investigativo en Colombia se orienta hacia el desarrollo de la CCO y también la escrita. Sin embargo, la mayoría de estudios realizados son netamente descriptivos, es decir, se han puesto en la tarea de indagar el tipo de metodologías y actividades utilizadas por los docentes contemporáneos en las clases de idioma extranjero para categorizarlas y clasificarlas en los enfoques y métodos conocidos, pero no han desplegado los esfuerzos en la intervención didáctica para promover el desarrollo de la conversación en la lengua extranjera. De allí la importancia de explorar procedimientos para mejorar esta habilidad que ha ganado relevancia en las últimas décadas debido a la globalización que conecta al mundo y trae la necesidad de comunicarse de manera clara en la LE Inglés la cual se habla y estudia por una gran mayoría de personas alrededor del globo.

Los aportes de los siguientes trabajos son teóricos y dan una dirección a la presente investigación en cuanto al tipo de actividades utilizadas a nivel nacional para el desarrollo de la CCO.

En la investigación conducida por Rodríguez (2016), llamada *Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la competencia comunicativa en Inglés*, para optar al título de Maestría en Educación en el Tecnológico de Monterrey en Cali, indaga acerca de las causas del bajo nivel que presentan los estudiantes de una institución educativa pública de la ciudad de Cali al pasar de la sección primaria al bachillerato, realiza un estudio de paradigma cualitativo con instrumentos como guías de observación de clase y entrevistas semiestructuradas para descubrir el tipo de actividades que los docentes ponen en práctica en pro del desarrollo de la competencia comunicativa. La investigación encuentra que el tipo de actividades utilizadas por los docentes de primaria son en su mayoría juegos de vocabulario, juego de roles y memorización de palabras y diálogos. Sin embargo, hay muy pocos ejercicios de retroalimentación por parte del docente en la práctica oral. Tampoco se evidencia un conocimiento profundo de metodologías o enfoques que beneficien el desarrollo de la CCO en Inglés.

Estudio valioso para la presente investigación por develar la falencia del sistema educativo colombiano que se halla en la asignación de la asignatura de Inglés en la sección primaria a docentes que no han sido formados en esta área de conocimiento, aunque se sabe que aquellos profesionales dan lo mejor de sí para subsanar esta necesidad educativa. De aquí se derivan muchos inconvenientes para el desarrollo de la competencia comunicativa, sea oral o escrita, desde las edades tempranas; realidad que se repite en la mayoría las instituciones públicas del país.

En consecuencia, es necesario que los docentes de idioma extranjero, quienes comienzan un proceso con los estudiantes, implementen enfoques, métodos y estrategias que permitan, en primer lugar, diagnosticar el nivel de los estudiantes, después fortalecer las debilidades conceptuales que presenten y finalmente desarrollar la CCO, importante en la actualidad. Cabe resaltar que los

ejercicios de oralidad son relevantes en este estudio, y se requiere el mutuo entendimiento y una producción oral que sea inteligible en el grupo estudiado.

Otra investigación en el contexto nacional es la denominada *Propuesta didáctica para el progreso de las habilidades comunicativas en la clase de Inglés desde el modelo pedagógico enseñanza para la comprensión para un grupo de estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Rural Departamental, San Joaquin*, conducida por Gonzáles (2014) en Cundinamarca, aspirante al título de Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás. Investigación que se realiza desde el paradigma cualitativo, tipo investigación acción; pretende entender la realidad educativa, específicamente en la asignatura de Inglés y el proceso que se lleva a cabo para potenciar las habilidades comunicativas de los sujetos de investigación.

La autora propone la coherencia de un modelo pedagógico institucional con las metas de aprendizaje en este caso de una LE y específicamente en las habilidades comunicativas. La investigadora implementa el uso de materiales auténticos, es decir, fotografías, audios y videos relacionados con temáticas contemporáneas de la vida cotidiana para motivar a sus estudiantes e involucrarlos en un proceso de aprendizaje gradual con el desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje desde las orientaciones del EC, en concordancia con el modelo pedagógico institucional. Del estudio mencionado se obtiene resultados positivos en cuanto al trabajo de la expresión oral y escrita después de la aplicación de las actividades. Investigación que se toma como referente para el presente estudio, en cuanto a la alineación didáctica que se muestra en las actividades propuestas por existir coherencia entre el modelo institucional, el enfoque de enseñanza de las lenguas extranjeras y las necesidades de conocimiento de los estudiantes que conduce a la obtención de resultados positivos para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Para concluir con los antecedentes nacionales, se presenta un artículo llamado *Propuesta de enseñanza basada en el modelo SPEAKING: Desarrollo de la producción oral*, elaborado por Suaza (2014) para optar por el título de Maestría en Educación. Este trabajo se publica en la revista *Amazonía Investiga*, en el año 2014 en Cartagena de Chairá. La mencionada investigación tiene lugar en la Institución Educativa El Chairá, dirigida a una población de estudiantes de grado noveno quienes se clasifican en un estrato socioeconómico 1 y 2 y con dificultades para el desarrollo de la producción oral, a pesar de los esfuerzos del docente. Dichas falencias se caracterizan a partir de instrumentos de diagnóstico como la entrevista semiestructurada, en la cual se evidencia un modelo de enseñanza heteroestructurante basada en la repetición, lo cual conlleva a otros problemas como la escasa producción del estudiante en la LE. En consecuencia, utiliza la matriz de análisis del modelo SPEAKING el cual significa y se refiere a: (*Setting*-lugar donde se encuentra la Institución Educativa, *Participants*-los estudiantes y sus características, *Ends*-las metas de enseñanza, *Act sequences*-las secuencias de actividades en los que interviene la interacción, *Key*-clave de la formalidad de la interacción, *Instruments*- instrumentos utilizados para transmitir un mensaje sean estos orales, escritos o gestuales. *Norms*- las normas relacionadas con la toma de palabra y turnos de conversación y *Genre*, que se refiere al tipo de actividad sea esta un monólogo, un diálogo o una entrevista, con el fin de generar una propuesta mucho más coherente con el nivel de los estudiantes, su contexto y sus centros de interés. De esta forma, articula una propuesta que integra otras estrategias y procedimientos como el de la presentación, práctica y producción, (en adelante PPP), el cual es popular en la enseñanza desde hace ya unos años.

Estudio valioso en el sentido que aporta ideas didácticas como el modelo (PPP) el cual ofrece una organización a la enseñanza, especialmente para la adquisición de la competencia lingüística,

aplicándose a los aspectos gramaticales en tres fases como la presentación, la práctica controlada para después desplegarlos en una práctica libre en la producción del lenguaje oral que puede ser direccionada hacia la conversación real en Inglés. Los 3 pasos son una constante en los procedimientos sugeridos y tienen lugar en la implementación de la estrategia (ABT).

1.5.3 Antecedentes regionales.

En el contexto regional, se hace referencia al departamento de Nariño en el cual se desarrollan investigaciones importantes enfocadas al diagnóstico de los distintos enfoques, métodos y técnicas utilizados para la enseñanza de la LE por parte de los docentes en los colegios públicos, especialmente de la capital. Sin embargo, hay pocos estudios relacionados con la intervención para el desarrollo de la CCO en Inglés debido a la baja oferta de cursos de posgrado en la modalidad de lengua extranjera. Por lo tanto, la presente investigación cobra relevancia en el contexto local para lograr una mayor profundización en el desarrollo de habilidades como la expresión oral.

1.6 Marco Contextual

El presente estudio se realiza en la I.E.M Artemio Mendoza Carvajal, un colegio de carácter público al noroccidente de la ciudad de Pasto en el departamento de Nariño, que presta sus servicios a la comuna 10 y 11. A continuación se explica en detalle el macro y micro contexto.

1.6.1 Macro contexto.

La investigación es un proceso que tiene lugar en todos los rincones de Colombia, este proyecto en particular se lleva a cabo en el departamento de Nariño, caracterizado por su riqueza cultural y social. Esa riqueza se ve representada en la variedad de estudiantes en las Instituciones Educativas, quienes pertenecen a los distintos rincones del Departamento e incluso ciudades por fuera del mismo, lo cual facilita el desarrollo de valores como la tolerancia, el respeto por la diferencia buscando la convivencia pacífica y el entendimiento mutuo. Los estudiantes pertenecen a un estrato

socioeconómico bajo debido a que son usuarios de la educación pública gratuita y algunas familias reciben ayudas estatales.

1.6.2 Micro contexto.

La I.E.M Artemio Mendoza Carvajal sede central, ubicada en la parte noroccidental de la ciudad de San Juan de Pasto en la comuna diez, es una institución de carácter público que ofrece todos los niveles desde grado primero de primaria hasta undécimo de bachillerato en la jornada de la mañana.

El AMC maneja un enfoque curricular holístico que se centra en la detección de las necesidades más imperantes de la comunidad educativa de las comunas diez y once para ofrecer una educación que promueva cambios sociales y progreso para sus alrededores. Tiene como lema: “la escuela como territorio de paz”, el cual representa el desafío contemporáneo de la paz a través de una educación de calidad. Se manejan proyectos transversales como la educación sexual, el PRAE y paz y democracia a los cuales se aporta desde cada área del conocimiento con acciones específicas para cada período.

La institución presta sus servicios principalmente a las comunas 10 y 11 de donde proviene la gran mayoría de estudiantes. Además, entre la población se encuentra gente desplazada por la violencia en áreas rurales de la sierra y el área costera, por lo que presenta diversidad cultural y étnica. Las familias de los estudiantes pertenecen al estrato socioeconómico 1 y 2, contando con una minoría del estrato 3. Los padres de familia se dedican a oficios varios como albañilería, pintura y comercio en general. Es importante mencionar que algunos alumnos presentan condiciones especiales, algunos están custodiados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y otros presentan posibles problemas de adicción.

El proyecto de área de Inglés de esta institución tiene como base teórica el EC para la enseñanza de esta LE y acoge los estándares básicos de competencias del Inglés como metas de aprendizaje.

En ese documento se especifica su objetivo en el desarrollo de competencias como la lingüística, la sociolingüística y la pragmática a través de la pedagogía, apoyándose en estrategias de enseñanza que emplean 4 momentos esenciales, estos son: iniciar, explorar, aclarar y aplicar. Nombra otras estrategias como *theme based*, *activity based* e incluso el ABT con la intención de fortalecer las cuatro habilidades del lenguaje para un aprendizaje orientado a desarrollar la competencia comunicativa que encierra a las anteriormente mencionadas. Sin embargo, en la práctica no se ve reflejado el avance en el uso oral del Inglés y tampoco es evidente que conversación sea una prioridad en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la LE en documentos como el PEI o proyecto de área de Inglés, aun cuando existen algunos requerimientos de tipo legal que la promueven.

En conclusión, se evidencia una distancia entre lo propuesto teóricamente en el proyecto de área y la forma como se implementa el EC en el aula dada la baja participación de los estudiantes en actividades de tipo interactivo sea de forma oral o escrita. Además, se identifica diferencias en la forma de abordar la enseñanza sin seguir una estrategia que se relacione estrechamente al EC.

Este estudio tiene cabida en las instituciones educativas ya que se rige por las disposiciones e indicaciones de algunos artículos y leyes que legitiman la investigación al igual que la exploración de nuevas tendencias con el propósito de mejorar la CCO en Inglés a través de la implementación de la conversación.

1.7 Marco Legal

Se selecciona la normatividad pertinente que direcciona el presente estudio relacionado con la enseñanza del Inglés como LE, específicamente en el desarrollo de la CCO mediante la conversación.

1.7.1 Ley 115 de 1994.

El presente estudio tiene en cuenta los lineamientos establecidos en la ley mencionada la cual asume la enseñanza como una función social que se ocupa de los intereses, las necesidades estudiantiles y pertinencia del conocimiento, aspectos clave para el desarrollo de las habilidades comunicativas en la LE porque aportan a la motivación para la realización de las actividades que se basan en el EC.

Asimismo, en el artículo 21 literal m, establece la directriz para orientar a los estudiantes hacia la conversación, lectura y escritura de al menos una LE desde los niveles básicos, incluye la educación primaria en la cual se deben comenzar estos procesos de aprendizaje cuya meta es el desarrollo de la conversación y la alfabetización en Inglés. Esta ley es modificada y complementada por la ley de bilingüismo.

1.7.2 Ley 1651 del 12 de julio de 2013.

También conocida como la ley de bilingüismo, reafirma en su artículo 2° la importancia del desarrollo de la conversación y la alfabetización de la LE; además adiciona en el artículo 20 literal g de la ley 115 de 1994, la exigencia del desarrollo de la competencia comunicativa integrando las cuatro habilidades del lenguaje como la lectura, la escritura, la escucha y la expresión oral, de las cuales se especifica en términos de estándares e indicadores. El presente estudio toma en cuenta este artículo, por cuanto pretende desarrollar la CCO desde la implementación de la conversación en LE, la cual se lleva a cabo de una forma progresiva en la interacción escolar y social. De esta forma, la pertinencia del presente estudio se sustenta y se apoya en las normativas educativas vigentes del país. Además, tiene en cuenta los estándares básicos de competencia a fin de orientar las metas de comunicación para cada conjunto de grados, en este caso corresponden a los indicadores de octavo y noveno sugeridos desde los lineamientos curriculares del MEN.

1.7.3 Lineamientos curriculares.

En este estudio se tiene en cuenta los lineamientos curriculares para la enseñanza del Inglés como LE en un marco de desarrollo de competencias como lo establece la Ley General de Educación, la cual propende, mediante la conversación, el desarrollo de la CCO ajustado al contexto de los estudiantes de la I.E.M Artemio Mendoza Carvajal. Los lineamientos son un conjunto de teorías que orientan el en el proceso de enseñanza aprendizaje del Inglés como L.E. Para esta asignatura, la meta es el desarrollo de la competencia comunicativa y se tiene que validar en los PEI de cada institución porque representa una ventaja enorme para esta cultura el aprender a comunicarse con otras sociedades de las que seguramente se aprende y también se comparte mutuamente en los múltiples escenarios de encuentro que proporcionan los medios y redes de conexión global.

En los lineamientos se menciona la teoría del desarrollo interlingual que plantea etapas por las cuales transita el estudiante para perfeccionar la lengua objeto de estudio. Este aporte es valioso ponerlo en práctica en la presente investigación en cuanto prevé los posibles escenarios en el proceso de desarrollo de la CCO por medio de la conversación.

En conclusión, la puesta en marcha del presente estudio que pretende construir la conversación en un entorno de LE tiene en cuenta el desarrollo paulatino de las interacciones comenzado por el intercambio de frases, oraciones y textos teniendo como base la construcción de la pregunta; desde la más básica hasta la más compleja en un proceso que responda a las necesidades e intereses de los estudiantes. Estos procesos mencionados anteriormente se ven regulados por los estándares básicos de competencia para la lengua extranjera las cuales tienen indicadores específicos para cada habilidad del lenguaje sea escritura, lectura, escucha y expresión oral en cada rango de grados desde la primaria hasta la educación básica y media.

1.7.4 Estándares básicos de competencia para la lengua extranjera.

El manejo de una lengua extranjera conlleva el desarrollo de un conjunto de habilidades y competencias que se describen mediante unos estándares en los distintos grados de escolaridad. Dichos estándares están basados en el Marco Común Europeo (MCE) de referencia para las lenguas extranjeras en las 4 habilidades del lenguaje como la escucha, la lectura, la expresión oral y la escritura con sus niveles de eficiencia desde A1 hasta C2 que han sido adaptados en Colombia desde el año 2006. La siguiente tabla ilustra los niveles del MCE desde el básico hasta el avanzado.

Tabla 1.

Niveles de eficiencia en lengua extranjera según el Marco Común Europeo

NIVELES SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO	NOMBRE COMÚN DEL NIVEL EN COLOMBIA	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE ESPERA DESARROLLAR CADA NIVEL DE LENGUA	METAS PARA EL SECTOR EDUCATIVO A 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	• Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.
B2	Intermedio	Educación Superior	• Nivel mínimo para docentes de inglés. • Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.
C1	Pre avanzado		• Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.
C2	Avanzado		

Fuente: Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés. Formar en lenguas extranjeras. El reto! (2006 p.6).

Como se puede apreciar, los estudiantes deben alcanzar el nivel B1 como mínimo después de terminar sus estudios de Educación Media. Entonces, para efectos de este estudio, se toma referencia el nivel A2 para la elaboración de la propuesta e instrumentos de investigación dado que se trabaja con una población estudiantil perteneciente al grado noveno. Además, esta investigación está dirigida al desarrollo de la CCO en Inglés a través de la conversación, por esta razón es

conveniente conocer los estándares e indicadores existentes específicamente para la habilidad de producción oral. En el siguiente cuadro se muestra los descriptores e indicadores de competencia:

Tabla 2.

Estándares específicos para la expresión oral en Inglés grados octavo y noveno.

Monólogos	Conversación
<ul style="list-style-type: none"> • Hago presentaciones cortas y ensayadas sobre temas cotidianos y personales. 1, 2 • Narro historias cortas enlazando mis ideas de manera apropiada. 2 • Expreso mi opinión sobre asuntos de interés general para mí y mis compañeros. 1, 2, 3 • Explico y justifico brevemente mis planes y acciones. 1, 2 • Hago descripciones sencillas sobre diversos asuntos cotidianos de mi entorno. 1, 2 • Hago exposiciones ensayadas y breves sobre algún tema académico de mi interés. 2 • Expreso mis opiniones, gustos y preferencias sobre temas que he trabajado en clase, utilizando estrategias para monitorear mi pronunciación. 1, 2, 3 • Uso un plan para exponer temas relacionados con el entorno académico de otras asignaturas. 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Participo en una conversación cuando mi interlocutor me da el tiempo para pensar mis respuestas. 1, 2 • Converso con mis compañeros y mi profesor sobre experiencias pasadas y planes futuros. 1, 2 • Me arriesgo a participar en una conversación con mis compañeros y mi profesor. 2, 3 • Me apoyo en mis conocimientos generales del mundo para participar en una conversación. • Interactúo con mis compañeros y profesor para tomar decisiones sobre temas específicos que conozco. • Uso lenguaje formal o informal en juegos de rol improvisados, según el contexto. 2, 3 • Monitoreo la toma de turnos entre los participantes en discusiones sobre temas preparados con anterioridad. 1, 2, 3 • Demuestro que reconozco elementos de la cultura extranjera y los relaciono con mi cultura. 3

Fuente: Estándares básicos de competencia para la expresión oral en Lenguas Extranjeras: Inglés. (2006, p 25)

En estos estándares la habilidad de la expresión oral está dividida en monólogos y conversación. En el desarrollo de la expresión oral existen dos tipos de propósito como lo describe Harmer (2007), uno de ellos es el que no implica interacción, por ejemplo, el que se usa para una exposición o discurso, el cual es planeado con anterioridad y el otro, el interactivo que implica un intercambio de información con la característica de espontaneidad puesto que no hay un tiempo extendido para su planeación. Ambas formas de expresión oral pueden ser desarrolladas en el salón de clases con la teoría del EC y específicamente con los procedimientos del ABT. Este estudio se enfoca principalmente en la parte conversacional para mejorar la CCO en Inglés.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1 Ciencias del Lenguaje

Para efectos de este estudio es importante abordar algunas ciencias del lenguaje, entre ellas la retórica como el arte de hablar bien y el análisis del discurso a favor de la mejora en la parte discursiva para alcanzar el entendimiento mutuo en la interacción comunicativa. Se menciona la dialéctica como un elemento de importancia para este estudio, en particular porque se relaciona con el arte de persuadir, razonar e iniciar, mantener y finalizar una conversación. Además, se profundiza en el EC con sus principios integrales como guía para el desarrollo de la expresión oral y la conversación con sus características como medio impulsor de la CCO en Inglés. También, es necesario remitirse a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, en especial por el desarrollo de la inteligencia lingüística en el transcurso de este estudio por cuanto es transversal al desarrollo de la expresión oral a través de la construcción de preguntas.

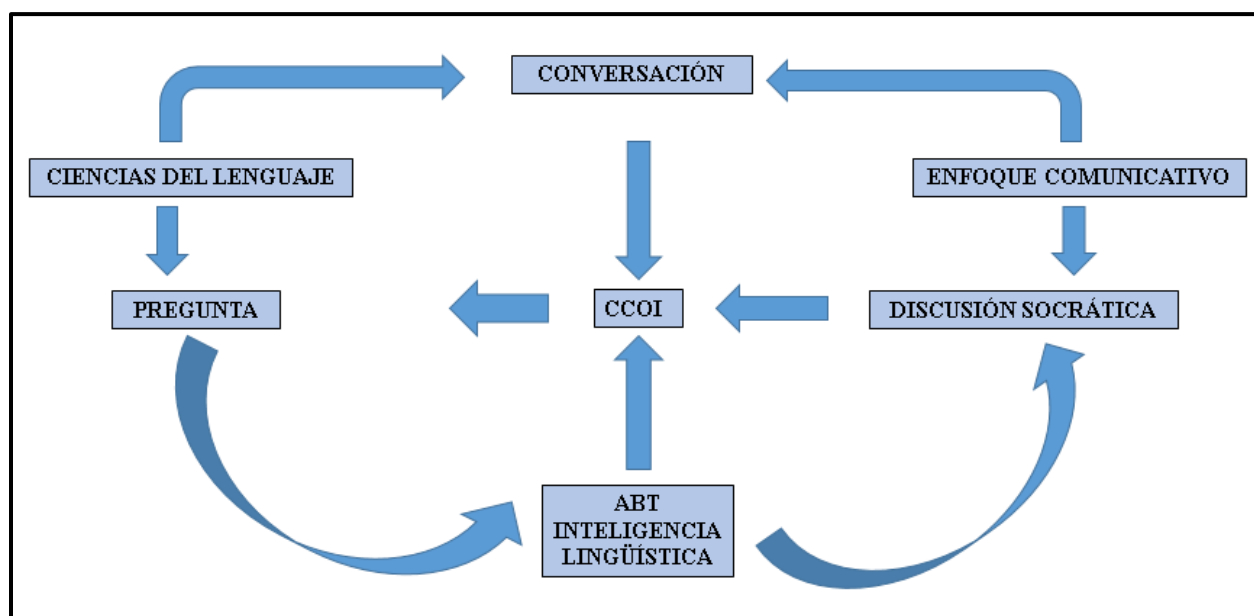


Figura 1. Marco teórico del estudio.

Fuente: la presente investigación.

En la figura 1 se puede observar la correlación de los elementos anteriormente mencionados. En la parte central se ubica la CCO de la lengua extranjera la cual se nutre en principio desde la pedagogía, en este caso con la selección del ABT, estrechamente relacionado con el desarrollo de la inteligencia lingüística por cuanto fomenta el uso del idioma de forma oral a través de la interacción desde su unidad mínima como el par adyacente pregunta-respuesta para llevar a cabo la conversación. Como ya se ha explicado la estrategia corresponde al ABT, que además de aportar principios, también contribuye con los procedimientos para realizar talleres que aporten con el desarrollo de la CCO, que se manifiesta en el ejercicio de la conversación en LE como centro del aprendizaje. Paralelo a esta alineación se encuentra en la parte derecha e izquierda los mediadores en este planteamiento pedagógico. La discusión socrática, un método filosófico que utiliza preguntas de distinto tipo para profundizar y alimentar la conversación puede ser adaptado en la didáctica del Inglés para lograr que los estudiantes despierten la curiosidad por aprender a indagar a través de la construcción de preguntas. Esta forma de aprender en la elaboración y resolución de preguntas conlleva un desarrollo que se puede apoyar en algunas ciencias del lenguaje como la retórica y el análisis del discurso las cuales contribuyen al desarrollo de la inteligencia lingüística del estudiante, lo que le permite mejorar el uso oral del Inglés después de un proceso de intercambio y de retroalimentación pertinentes durante las sesiones de clase basadas en el EC. Esta epistemología conforma el marco teórico del estudio y coadyuva al desarrollo de la CCO en Inglés.

2.1.1 Retórica.

Históricamente, la retórica se conoce como una ciencia del lenguaje importante que junto a la lógica y la gramática conforman el trívium como la base de la educación antigua. Su importancia se debe a su utilidad en la política de la antigua Roma como la habilidad de convencer a los demás u obtener lo que se deseaba a través de la elocuencia que va más allá del aprendizaje lingüístico de

la lengua. De entre ellos Cicerón planteaba que la retórica es una parte importante de la formación política del ciudadano. Es pertinente entonces, asumir la retórica como fundamento teórico para el desarrollo de la expresión oral, específicamente para la conversación en LE con el fin de que los estudiantes adquieran confianza para expresarse y en adelante valerse de recursos para dar a conocer de forma convincente sus intereses y opiniones respecto a cualquier tema.

2.1.2 Pragmática.

En el presente estudio es importante tener en cuenta la pragmática dado que es la disciplina que tiene en cuenta la relación entre el texto y los participantes de la comunicación los cuales son los elementos necesarios para que se produzca una conversación en cualquier idioma. Según Sebastián (1992, p 70), “la pragmática es la parte del estudio del lenguaje que se encarga de la acción, del uso, de la relación entre la lengua y las personas que la utilizan”. Por lo tanto, en la implementación de la conversación en Inglés en el aula es indispensable generar un uso del lenguaje a través de saludos, preguntas sencillas y despedidas con el fin de promover un intercambio coherente alrededor de un tema en específico que se configura como el contexto de la interacción en el aula y fuera de ella.

La idea anterior tiene validez por cuanto Reyes (1990) afirma que la pragmática estudia el significado lingüístico de las ideas en contexto y no por palabras aisladas. De manera que, es necesario generar comprensión del mensaje no solo a partir de la inteligibilidad con la que se pueda expresar las diferentes frases u oraciones en la LE Inglés, sino también con la contextualización a partir de la construcción de un tema en específico del cual se pueda preguntar y responder. Como resultado se establece una relación de adaptación de la lengua objeto de estudio y los usuarios por medio del uso oral del Inglés que conduce al desarrollo de la CCO de los estudiantes.

2.1.3 Semiótica

Esta ciencia del lenguaje se relaciona con el estudio de los signos lingüísticos y se tiene en cuenta en esta investigación ya que el proceso de aprendizaje de la LE Inglés conlleva la interpretación de nuevos signos lingüísticos de una LE que cobran significado en un contexto determinado. Para Eco (1994) citado por Lotman (2020 p, 140), la semiótica es “la disciplina que estudia las posibles variaciones de los signos”. Además, esta intenta explicar la relación entre comunicación y significación. Lo anterior lleva a pensar que un correcto uso e identificación de los signos permite la comunicación entre las personas. El presente estudio se enfoca en el uso de las habilidades del lenguaje como conjunto lo cual facilita la interpretación y organización de los signos en Inglés, con el fin de producir interacción a manera de pregunta y respuesta. En consecuencia, el proceso de aprendizaje de la LE conlleva el desarrollo de la inteligencia lingüística que a su vez contribuye al desarrollo de la CCO.

2.1.4 Análisis del discurso.

Para propósitos de este estudio es necesario recabar en los aspectos teóricos de la expresión como lo es el análisis del discurso. Este es definido según Pascual (2014) citando a Stubbs, como el estudio del lenguaje en uso más allá de los aspectos sintácticos formales, incluyendo la relación del lenguaje y sociedad y las dinámicas dialógicas de la comunicación cotidiana. Es importante mencionar que esta disciplina de las ciencias del lenguaje como lo menciona Pascual (2014) tiene en cuenta la forma real del lenguaje en su uso y no la ideal, la cual ha sido por varios años foco de investigación.

Se identifica la importancia que tiene el discurso que, para propósitos de este estudio, se lo toma desde la perspectiva oral la cual no siempre obedece a la estructura rígida de las reglas por el hecho de ser un acto a menudo espontáneo, en el que intervienen los conocimientos conscientes y

subconscientes de la LE, el contexto, la cultura etc. Por vivencia propia se sabe que algunas veces se cometen errores en el discurso diario sean estos de naturaleza sintáctica o uso incorrecto de vocabulario en la lengua materna; entonces, es aún más factible cometerlos al intentar comunicarse en una LE durante el proceso de aprendizaje.

Es pertinente entonces realizar un análisis de la expresión oral de los estudiantes en la LE e igualmente brindar la retroalimentación de forma general al finalizar el ejercicio de conversación. De esta manera, se puede acercar al estudiante a alcanzar la inteligibilidad en su discurso de manera que pueda ser comprendido y comprender desde las expresiones hasta oraciones y preguntas para luego sostener una conversación corta en Inglés, inicialmente.

2.2 Dialéctica

La primera definición de dialéctica fue pensada por el filósofo Platón, quien según Gadamer (1984), citado por Giménez (2010, p.65) le atribuye la característica del “arte de saber llevar una conversación”, la cual ha sido reforzada por el filósofo Sócrates desde tiempos remotos con la importancia de la pregunta para alcanzar el conocimiento. Más adelante, se intenta explicar la lengua desde la dialéctica al afirmar que “al hablar se es necesariamente dialéctico”...”El silencio - todo silencio- no es precisamente dialéctico...” (Kojève 1967 p.92). Dentro de la dialéctica de la lengua encontramos que todo discurso puede tener un contra discurso, que toda afirmación se puede negar. De esta forma, según lo explica Alfaro (2013) citando a Kojève (1967) se define la característica dual de toda lengua.

Dado lo anterior, y tomando el rumbo de la conversación dentro de la complejidad de la lengua, se puede inferir que para que exista comunicación se debe tener un código similar, que en este estudio corresponde al Inglés como LE, el cual debe cumplir con la característica de ser inteligible, es decir que pueda ser entendido por los participantes de la conversación de tal manera que puedan

reaccionar a las ideas de los otros, sea para apoyarlas o refutarlas. También se requiere una cierta habilidad para hacer preguntas que dirijan la conversación hacia el tipo de información que se requiere y así lograr un intercambio de expresiones, frases y oraciones que se conviertan en ideas, pensamiento en una secuencia de complejidad que dé paso al desarrollo de la CCO en Inglés.

2.3 Discusión Socrática

Hoy en día, la habilidad de hacer preguntas para favorecer la conversación no se tiene en cuenta en las diferentes áreas del saber. Se incluye también la enseñanza del Inglés como LE, en especial en nuestro contexto en el cual generalmente se inicia con la introducción de estructuras a través de la presentación de formas gramaticales y vocabulario aislado con lo cual, se presume, no se ha logrado desarrollar la CCO. En el presente estudio se hace un acercamiento hacia la pregunta como una herramienta esencial que permite dar paso a una conversación, es decir, los estudiantes entran en una dinámica de aprender a preguntar en Inglés para poder avanzar en un proceso interactivo que implica razonamientos y aprendizaje de manera consciente con sentido y significado. Se dice que el aprender a preguntar permite el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como el pensamiento crítico. Este aprendizaje contribuye a la formación del estudiante con un carácter inquisitivo, interesado por ir más allá de la información superficial que se le presenta. Según, Betancourth, Insuasti y Riascos (2011), se puede profundizar en los detalles de un evento o fenómeno a través de un interrogatorio, que implica ir más allá de las evidencias, en otras palabras, este ejercicio obliga al estudiante a pensar.

Para efectos de este estudio se propone que el estudiante desarrolle la capacidad de preguntar en la lengua objeto de estudio que implica un esfuerzo cognitivo en la parte lingüística y también semántica. Sin embargo, se sabe que hay distintos tipos de pregunta que tienen grados de complejidad, en general, en Inglés se las divide en dos tipos, preguntas de información y preguntas

de confirmación. Estas últimas requieren respuestas sencillas como *sí o no* únicamente. Esto significa que los estudiantes transitarán por un camino de aprendizaje en un orden de complejidad de construcción de la pregunta que les permita, poco a poco desarrollar su habilidad de conversación y en consecuencia la CCO.

Con el fin de implementar este proyecto en el aula se tiene en cuenta preguntas esenciales basadas en la técnica de la discusión socrática, con una adaptación al nivel de los estudiantes, es decir, se aplica la transposición didáctica para favorecer una interacción transaccional de significado entre profesor-alumno y alumno-alumno. Para lograr esto vale la pena tener en cuenta los seis tipos de preguntas formulados por Paul (1991), referenciado por Betancourth et all (2011, p.8) estas son claves en la ejercitación de habilidades cognitivas superiores de los estudiantes. Aquellos tipos de pregunta se nombran y explican a continuación:

- **Preguntas aclaratorias**, son aquellas que permiten clarificar significados, algo esencial dentro de las primeras etapas de aprendizaje, en especial de las indicaciones e instrucciones para realizar determinadas actividades.
- **Preguntas para comprobar conjeturas o supuestos**, se describen como aquellas que permiten hacer un ejercicio de reflexión sobre la comprensión después del ejercicio de conversación para determinar su efectividad.
- **Preguntas para explorar razones o evidencias**, resultan indispensables en el desarrollo de la habilidad de la expresión oral por cuanto invitan a aumentar la producción de lenguaje explorando el porqué de una idea o de una elección.
- **Preguntas sobre puntos de vista**, contribuyen al conocimiento de las posturas personales respecto a determinado tema y al desarrollo de la tolerancia a la diferencia de perspectivas de los demás compañeros.

- **Preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias**, lleva a pensar en situaciones hipotéticas como ejercicio de toma de decisiones respecto a un tema en particular que pueda surgir en el contexto en el cual se desarrollan los estudiantes.
- **Las preguntas sobre la pregunta**, confieren el recurso para la aclaración o el rechazo frente a determinados cuestionamientos que pueden resultar sensibles para algunos estudiantes dada una situación particular. Desde aquí podemos evaluar la pertinencia de las preguntas para llevar una conversación amena que no se preste para malentendidos.

Lo anterior se consolida como un insumo para la presente investigación ya que se pueden adaptar aquellos tipos de preguntas con la transposición didáctica desde formas sencillas, en términos gramaticales en la LE.

2.4 Conversación

El término conversación desde su etimología ha evolucionado a través del tiempo, pero siempre se relaciona con el compartir, la compañía o el hecho de habitar conjuntamente un espacio. En tiempos contemporáneos, en la disciplina del análisis de la conversación, según Cestero (2000, p.1014) “la conversación no debe concebirse como una unidad lingüística superior a la oración, sino como una actividad comunicativa, un tipo de interacción social, que posee una estructura y unas unidades propias”. Esta estructura fue estudiada en un principio desde la teoría del texto por Van Dijk (1978), según este autor la conversación es un tipo de texto dialogístico que tiene macro estructura, la cual se interpreta como el tema de conversación y una microestructura que se reduce a la esencia de intercambio en los turnos con coherencia. Dentro de estos podemos identificar aquellos que Van Dijk (1978 p.277) definió como los *adjacency pairs* o “pares adyacentes” los cuales podemos ejemplificar con los consecutivos pregunta-respuesta, saludo y contestación de saludo y la felicitación con el agradecimiento. Dadas las condiciones de los estudiantes en términos

de nivel de eficiencia este estudio se centra en la construcción de estos pares con un énfasis en la pregunta y la respuesta.

Lo anterior aclara el panorama de la conceptualización de la conversación, la cual está asociada al acto de uso espontáneo del lenguaje en mediación con otros a través de la interacción. Este tipo de interacción debe ser implementado en el aula con el fin de acercar al estudiante al uso real de la LE que le permite desarrollar la CCO con el apoyo de sus compañeros y docente quienes juegan un papel indispensable en la retroalimentación y aportes a nivel sintáctico y semántico. En la contemporaneidad, Cestero (2017), además de contribuir con la definición de la conversación aporta algunas características que ésta posee en los diferentes tipos de interacción como, por ejemplo: las interacciones institucionalizadas, las interacciones transaccionales y las interacciones conversacionales.

Las primeras pueden ser ejemplificadas por los debates, los cuales requieren un alto nivel de argumentación y preparación con la ayuda de un moderador que regule los turnos de conversación. Por otra parte, las interacciones de tipo transaccional son aquellas que permiten establecer una conversación menos planeada pero más natural que implica la regulación de turnos por parte de los mismos estudiantes involucrados en este ejercicio. Como ejemplo de este tipo de interacción podemos nombrar actividades similares a entrevistas, diálogos, consultas al médico e interacción profesor-alumno. Finalmente, las interacciones conversacionales que se caracterizan por la espontaneidad, en donde juegan un papel importante la negociación y la coordinación para establecer los turnos de conversación.

Para efectos de este estudio, los tipos de interacción a desarrollar son los de transacción y, en lo posible, conversación espontánea por cuanto se procede a trabajar con estudiantes de grado noveno quienes aún no han tenido una práctica oral regular. En las aulas de clase, la conversación

se utiliza como una actividad pedagógica que permite el intercambio de ideas en los grupos de trabajo, los cuales se enriquecen con los puntos de vista de los integrantes para llegar a consensos respecto a temas polémicos. Esta tiene una importancia tan grande hoy en día que se ha constituido en un ejercicio necesario que, llevado a cabo mediante unos pasos específicos de una estrategia de enseñanza como la ABT, se puede obtener grandes avances en el aprendizaje grupal, especialmente de la LE. Igualmente, se puede apoyar en principios básicos del aprendizaje cooperativo, por ejemplo, la interdependencia positiva en el cual se ejerce la empatía hacia el otro buscando siempre la contribución mutua en términos académicos como afectivos. En este punto el aprendizaje tiene un carácter colectivo con el cual se desarrolla habilidades sociales, consideradas una meta más del aprendizaje cooperativo y de la educación contemporánea en general.

Para la fase de implementación de la conversación se trabaja a través de la estructura descrita por Van Dijk (1978). Dicha estructura se compone de categorías como la apertura, en la que se utilizan expresiones de saludo; la orientación la cual podemos obtener a través de la pregunta o serie de preguntas pertenecientes a un tema; el objeto de conversación, el cual se construye durante toda la sesión de clase, específicamente a través del vocabulario y estructuras al igual que en actividades que impliquen habilidades del lenguaje como la escucha, la lectura e incluso la escritura; la conclusión como categoría es la última parte de la conversación en la que se llega a una idea final del ejercicio, en la que se comprueba la comprensión de lo dicho; y finalmente, la terminación, en la cual se utiliza palabras de despedida.

El presente estudio pretende llevar estas dinámicas de la conversación, incluyendo el diálogo entre pares con el fin desarrollar la CCO en Inglés, implementándose desde la primera sesión de clase, mediadas por una pregunta o varias que direccionen la conversación. Es menester del

docente, como lo afirma Patiño (2011), planear actividades que les permitan a los estudiantes crecer de manera intelectual y social para que puedan desenvolverse en las situaciones cotidianas que se les presenten. Esto puede lograrse mediante la adaptación de estrategias como el ABT, enfocados en la conversación en Inglés, siguiendo los principios del EC.

3.0 Enfoque Comunicativo

El EC para la enseñanza de idiomas como lenguas extranjeras tiene su auge en los años ochenta como una alternativa a las falencias de los diferentes métodos, con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa oral y escrita a través de actividades significativas con lenguaje comprensible involucrando las cuatro habilidades como la escucha, la escritura, la lectura y la expresión oral. La enseñanza explícita y aislada de la gramática queda relegada a un segundo plano debido a que la prioridad recae en el significado de lo que se expresa. Lo anterior se hace evidente en la comunicación diaria en la cual nos percatamos primero del sentido del mensaje en lugar de la estructura gramatical con la que es expresado. Esto permite que tengamos tolerancia a los errores menores de estructura o pronunciación durante el ejercicio de la interacción en Inglés, interviniendo únicamente en caso que los estudiantes presenten dificultades de expresión y comprensión del mensaje que se desea transmitir. Lo anterior sintetiza los fines del enfoque comunicativo que, según Richards and Rodgers (2001) son el desarrollo de la competencia comunicativa como meta de enseñanza del idioma y el desarrollo de procedimientos para la enseñanza de las cuatro habilidades de manera que se haga evidente la interdependencia de lenguaje-comunicación.

En el EC, los roles de los estudiantes y docentes van a ser distintos respecto a las dinámicas de los enfoques tradicionales. De esta forma, se percibe al estudiante como centro del proceso, esto quiere decir que el educando desarrolla autonomía en el aprendizaje del Inglés, a su propio ritmo

y estilo de aprendizaje, pero encaminado hacia el desarrollo de la inteligencia lingüística a través de las distintas actividades planteadas por el docente. Este último, tiene ahora el papel de facilitador del aprendizaje fomentando el uso de la LE en el salón de clases, con un uso mínimo la lengua materna. Un facilitador de clases desde el EC conlleva un conjunto de funciones como lo expresa Bastidas (1993), entre ellas se destacan la de observador, que percibe las problemáticas para la mejora continua de las dinámicas de aula. En este estudio en particular se enfoca la observación en la detección de errores que afecten la comunicación oral con el fin de realizar una retroalimentación general en un momento posterior al ejercicio de interacción.

En la implementación del EC en el aula se consiguen objetivos característicos de esta perspectiva como la integración de las 4 habilidades básicas en las distintas actividades que den como resultado el desarrollo de la competencia comunicativa. En esta tarea se puede caer en la equivocación de fortalecer alguna de las habilidades de manera aislada, por ejemplo, la pronunciación la cual es una de las grandes preocupaciones para docentes y estudiantes en el ejercicio de la comunicación, la idea anterior respaldada por la siguiente cita:

“Savignon (1983) rejects the notions that learners must first gain control over individual skills (pronunciation, grammar, vocabulary) before applying them in communicative tasks, she advocates providing communicative practice since the beginning of instruction” (citado por Richards and Rodgers, 2001 p.172).

El fragmento anterior puede ser interpretado de la siguiente manera:

“Savignon (1983) rechaza la noción de que primero hay que dominar una habilidad como la pronunciación, la gramática o el vocabulario antes de iniciar actividades comunicativas, por lo contrario, éstas deben comenzar desde el principio del proceso de enseñanza del idioma.”

De manera que, se puede esperar que el uso integrado de habilidades en los procedimientos de clase aporten al desarrollo de la comunicación en actividades que contribuyan a la adquisición del lenguaje objeto de estudio. Al hablar de las habilidades del lenguaje, podemos clasificarlas según los términos de Aydoğan y Akbarov (2014) en dos grupos las macro habilidades como lectura, escucha, escritura y expresión oral; y las micro habilidades como la pronunciación, el vocabulario, la gramática, incluso la ortografía. “Las macro habilidades anteriormente mencionadas se relacionan en cuanto al modo de comunicación, sea este oral o escrito y también en la dirección de la comunicación, por ejemplo: recibiendo o produciendo mensajes”. (Aydoğan y Akbarov, 2014, p.673)

En cuanto a la enseñanza de las habilidades del lenguaje Oradee (2012) afirma que la habilidad de la expresión oral necesita una serie de actividades de aprendizaje comunicativas, entre ellas dar solución a conflictos, juegos, entre otras con el fin de fomentar la participación en clase. Por otro lado, Menéndez (2007) añade que, si el estudiante es involucrado en la realización de tareas, este crea conexiones de significado para llevarlas a cabo adecuadamente con la finalidad de entablar una comunicación. En concordancia con lo planteado anteriormente, el presente estudio busca crear oportunidades para la interacción oral en Inglés a través de la pregunta para construir paso a paso la conversación, en un proceso que cimiente las bases para seguir desarrollándola a lo largo de la vida escolar. Finalmente, el aprendizaje de la lengua extranjera debe ser visto como un acto de ensayo y error hasta lograr una producción inteligible que permita el intercambio de saludos, pensamientos e ideas que se dan en el salón de clases, pero que tienen la posibilidad de extenderse fuera de este con ayuda de las nuevas tecnologías de la comunicación.

El EC está en consonancia con los principios del ABT, el cual se transforma con el aporte de varios pedagogos que han puesto en acción esta propuesta. En esta investigación se toma como

referencia esta estrategia que surge en los años 80 en un intento por fomentar el uso de la lengua extranjera en el salón de clases para completar tareas pertinentes que implican solución de problemas en el que inevitablemente tendrán que interactuar y buscar el entendimiento mutuo con el fin de completar una actividad. El modelo de las tareas, las cuales se organizan de manera secuencial, teniendo en cuenta el grado de dificultad, ha sido un intento por diseñar micro currículos que ofrezcan experiencias significativas de aprendizaje en la lengua extranjera. Esta metodología tiene sus propios procedimientos los cuales han recibido aportes por parte de varios autores como por ejemplo Ellis (2014) quien encuentra una similitud entre las fases de tareas propuestas por (Estaire and Zanon 1994; Lee 2000, Prabhu 1987; Skehan 1996; Willis 1996) que dividen 3 momentos fundamentales como antes, durante y después de la tarea con acciones específicas para cada uno.

El aprendizaje basado en tareas no debe confundirse con el significado que se suele atribuir a la tarea como actividad de casa, la cual implica una práctica corta o extensa que permite retomar los conceptos o procesos estudiados en las diferentes asignaturas. Por lo contrario, la tarea como traducción del término Inglés *task* debe entenderse, según Nunan (2004 p.4) como la porción de trabajo en clase que involucra a los estudiantes en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua extranjera, mediante la movilización del conocimiento gramatical para expresar mensajes con significado. La tarea debe tener un ciclo que comprende un inicio, un punto medio y una parte final, la cual debe completarse en cada sesión de clase. Otras definiciones que complementan el concepto de tarea pedagógica son proporcionadas por autores como Breen (1987) citado por Nunan (2004 p.3) quien aporta que la tarea debe tener un propósito o un objetivo, con contenido apropiado, que posee un procedimiento específico y unos resultados para aquellos que participan en la ejecución de la tarea. Este autor enfatiza la lógica de realizar tareas simples al

comienzo, las cuales son insumo y permite aumentar gradualmente la dificultad de las mismas dada la complejidad del lenguaje.

En la actualidad, se ha sugerido por parte del MEN (2016), el aprendizaje basado en tareas para la enseñanza del idioma extranjero Inglés en los grados de básica secundaria en instituciones públicas con un procedimiento que implica tres momentos como los explicados en el párrafo anterior. Sin embargo, para llevar a cabo las diferentes actividades que implica el ABT, como lo explica el MEN (2016), en primera medida se debe realizar un aprestamiento del estudiante hacia el nuevo contenido a través de la contextualización. A la vez, se requiere que el estudiante retome conocimiento previo para construir a partir de este uno nuevo. Lo anterior con la intención de despertar el interés y la motivación del estudiante por el nuevo conocimiento. En segunda instancia, durante la tarea, se requiere la interacción estudiante-estudiante o estudiante-docente para llevar a cabo la actividad principal, al mismo tiempo, el docente monitorea y provee a los estudiantes de las indicaciones necesarias para realizar acciones requeridas por la tarea. Al mismo tiempo, el docente como facilitador recoge los errores más comunes para realizar una retroalimentación en la parte final de la clase. Esto corresponde a la tercera fase de la clase, la cual invita al ejercicio de la reflexión sobre el desempeño conseguido, al igual que el reconocimiento de fortalezas y debilidades que contribuyen a descubrir el estilo de aprendizaje.

Lo expuesto anteriormente es teórico; sin embargo, al momento de orientar una clase de LE, y con el propósito de este estudio el cual es fortalecer la CCO a partir de la conversación, es necesario dividir la clase en 5 momentos por sesión en lugar de los clásicos tres pasos como lo es la *pre task*, o antes de la tarea, *the task*, como la tarea a realizar con los elementos aportados en los pasos anteriores y la *post-task* como el cierre de la actividad. En lugar de ello, se habla hoy en día, según formatos de planeación de clase presentados en la capacitación “*Inspiring Teachers (2019)*”, de

pasos como el “*warm up*” o aprestamiento a la tarea o actividad principal; en segundo lugar “*introducing language*”, en la que se aportan elementos de tipo gramatical o lexical necesarios para llevar a cabo la tarea; después se tiene la fase de “*practice*” en la que se practica de manera controlada y contextualizada el nuevo conocimiento sea de tipo gramatical y o lexical; seguidamente se cuenta con la fase “*production*” que implica una práctica menos controlada, con la ventaja de utilizar el lenguaje de manera libre y no necesariamente la estructura aprendida. Finalmente, se cuenta con la fase “*wrap up*”, en la cual se provee una retroalimentación y conclusiones de la actividad realizada, corrigiendo errores comunes y brindando el espacio para reflexionar en las fortalezas y debilidades, en este caso particular, al momento de interactuar.

Para este estudio, es pertinente modificar el procedimiento descrito anteriormente incluyendo una fase de construcción de preguntas en grupos pequeños de 4 personas como una constante durante las cinco sesiones en las que se piensa aplicar los talleres para desarrollar la conversación de los estudiantes al nivel que corresponden los grados novenos según los estándares del M.E.N. Este paso extra aporta la interacción como ejercicio periódico en el aula a partir de una transacción de información en modo pregunta y respuesta en la que los estudiantes puedan interactuar de manera libre buscando siempre la comprensión del mensaje por encima de la precisión gramatical. De esta manera y con los elementos mencionados se pretende crear tareas con miras a desarrollar la CCO en Inglés a través de la conversación teniendo en cuenta los estándares para grado noveno como referencia para el desempeño esperado del estudiante, es decir, el nivel de eficiencia A2 del MCE.

3.1 Competencia Comunicativa Oral

En el presente estudio, el desarrollo de la CCO en Inglés es una parte esencial del aprendizaje de las lenguas extranjeras, por esto es necesario definirla como parte de la Competencia

Comunicativa. Este término se complementa gracias a varios autores que contribuyen a su construcción. En primer lugar, es preciso mencionar a Hymes (1972) citado por Richard and Rodgers (1999 p.70) quien define la competencia comunicativa como el conocimiento necesario de un hablante para comunicarse de forma competente en su comunidad de habla. Lo anterior implica, como lo afirma Munby (1978) un conocimiento de la estructura del lenguaje y la habilidad para utilizarlo. De manera que, es necesario que el docente trabaje la gramática y el vocabulario en contexto, no aisladamente que actúen como reguladores de sus ideas y del mensaje que se quiera transmitir. Sin embargo, es necesario que se realice la producción de lenguaje ya que no basta con conocer la estructura para expresarse de manera oral o escrita.

Por lo tanto, es importante fortalecer las habilidades del lenguaje, para este caso, la habilidad de la expresión oral, a través de la práctica, que en un entorno de LE, debe ser continua y con una retroalimentación oportuna. Esta habilidad tiene una característica psicomotriz por lo que se hace necesario ponerla en acción a través de distintas actividades que impulsen el intercambio de mensajes y la participación activa de los estudiantes de una manera más frecuente. En este sentido, podemos hablar de un desempeño que satisfaga la necesidad de comunicación. El desempeño, traducción que en este trabajo se le asigna al término “performance”, explicado por Mc Croskey (1981) no es igual o equivalente a la competencia, ya que no es lo mismo hacer con el lenguaje que saber el lenguaje. De manera que en este estudio al hacer referencia a la CCO se quiere dar un énfasis a la necesidad de un desempeño oral en la lengua extranjera a un nivel de inteligibilidad que permita el intercambio de palabras, frases y oraciones que correspondan al nivel de desempeño de los grados novenos de acuerdo al MCE.

La teoría de la competencia comunicativa de Hymes, según Savignon (2002) citada por Abdulrhaman y Abu-Ayyash (2019 p.1603), no estaba encaminada hacia el aprendizaje de los

idiomas sino al “lenguaje como comportamiento social”, de manera que se hace necesario explorar este concepto desde la perspectiva de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

Desde la perspectiva de Canale y Swain (1980), citados por Abdulrhman y Abu-Ayyash (2019 p.1603), la competencia comunicativa abarca tres elementos: la competencia gramatical, que se refiere al conocimiento no solamente de las estructuras gramaticales, sino también del vocabulario, morfología, sintaxis y también la fonología; la competencia sociolingüística, que comprende dos aspectos, uno de ellos se refiere a las reglas socioculturales y la otra a las reglas del discurso, en cuanto a su organización y coherencia; por último, la competencia estratégica, la cual hace referencia al conjunto de estrategias de los hablantes para retomar o aclarar una idea en una conversación, como ejemplo de esta competencia encontramos el parafraseo, la repetición y la anticipación. Dado lo anterior, el campo de la enseñanza del lenguaje puede dirigir ahora sus objetivos de una forma más clara y definida.

La competencia comunicativa, según el MEN (2006), basado en el MCE, comprende una gran variedad de competencias entre las cuales se identifican: la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática. A grandes rasgos, la competencia lingüística implica el conocimiento de una gran cantidad de elementos como la gramática, el vocabulario, la pronunciación e incluso la ortografía. La competencia sociolingüística, de acuerdo con el MEN (2006), está relacionada con el lenguaje en uso en una comunidad determinada, de manera que el lenguaje se modifica para las distintas situaciones, por ejemplo, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular y los registros. Por último, para el MEN (2006), la competencia pragmática es la que alude la capacidad de cohesión y coherencia en la creación de mensajes para la comunicación, es decir, en la parte discursiva e interactiva como base de la conversación.

La presente investigación tiene en cuenta las anteriores competencias para su ejecución en los talleres basados en la conversación que se proponen como un camino para iniciar el desarrollo de la CCO en el grado sexto de la jornada de la tarde en la I.E.M Artemio Mendoza Carvajal. La interacción en forma de pregunta-respuesta en la clase se sustenta en los últimos estudios relacionados con una nueva competencia que no solamente se crea de forma individual como las anteriores, sino de manera colectiva como lo afirma Young (2013) citado por Abdulrhaman y Abu-Ayyash (2019 p.1608). Esta competencia interactiva es estudiada por autores como Kramsch (1986) quien desde una perspectiva intersubjetiva aclara que en una interacción existe un contexto compartido por los interlocutores. De esta forma se puede predecir el contenido o las ideas que están a punto de ser expresadas por el hablante.

3.2 Inteligencia Lingüística

En la década de los ochenta, paralelo al auge del enfoque comunicativo, surge una teoría que intenta explicar la complejidad de la mente humana, es la teoría de las inteligencias múltiples desarrollada por Gardner en 1983. Para este psicólogo la inteligencia no era una habilidad unificada sino un conjunto de habilidades interrelacionadas que podían desarrollarse hasta determinado punto dependiendo de las fortalezas del individuo. En su teoría identifica ocho tipos de inteligencia, entre ellas se identifica la inteligencia lingüística considerada como la más utilizada de todas por cuanto la mayoría de seres humanos la comparten y la desarrollan a un nivel que permite aprender, memorizar, reflexionar sobre la propia manera de expresarse e incluso convencer a los demás para obtener lo que se desea. Algunos autores, basados en las ideas de Gardner, definen la inteligencia lingüística así: “*an ability to analyze information and create products involving oral and written language such as: speeches, books and memos*” (Christodoulou, Davis, Seider, 2017 p.488). Lo anterior se puede interpretar que la inteligencia lingüística es una habilidad para analizar

información y crear productos involucrando lenguaje oral y escrito como por ejemplo discursos, libros y notas. En el punto máximo de desarrollo se puede esperar la capacidad para usar palabras efectivamente sea en lenguaje hablado como el caso de los oradores, relatores o políticos o en lenguaje escrito en forma de poeta o escritor (Armstrong, 2009).

En este estudio se propende por el uso y desarrollo de la inteligencia lingüística porque es necesario que el estudiante produzca oralmente en la LE, tal y como lo indica la característica de este tipo de inteligencia. Esto se logra si el educando conoce y comprende las normas de texto dialógico del idioma en situaciones reales de comunicación, en un primer momento en el ejercicio de realizar preguntas y respuestas con un grado de inteligibilidad que permita el intercambio de mensajes cortos que se transmiten de manera cada vez más efectiva en la práctica de la conversación. Lo anterior puede aportar de manera significativa en el progreso de la CCO de los estudiantes e indirectamente contribuye a la seguridad para hablar, perdiendo el temor a tomar la palabra y expresarse en la LE.

4.0 Didáctica del Inglés

El aprendizaje de las lenguas extranjeras siempre ha estado latente entre la humanidad por cuanto surge de la necesidad del intercambio político, comercial, social y cultural entre los pueblos. Más adelante, se consolida como la oportunidad de apropiarse de los conocimientos a partir de la lengua escrita. En este capítulo se explora la variedad didáctica en la enseñanza de las lenguas extranjeras en los diversos enfoques y métodos que se desarrollan durante el siglo XX.

En la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras es importante reconocer las perspectivas de este proceso a nivel histórico, es decir que esto ha variado dependiendo de los objetivos puntuales de la época en torno a la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. Según Richards and Rodgers (1999), la cantidad de enfoques y métodos que existen en la actualidad

pueden causar confusión ya que estos últimos pertenecen a diferentes teorías de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. A partir de lo anterior, se hace necesario determinar aquellos métodos y enfoques que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa y más específicamente al desarrollo de la CCO en Inglés.

A comienzos del siglo XX, la meta de la enseñanza de las lenguas extranjeras es, según Richards and Rodgers (1999) el desarrollo de la habilidad de la lectura, para aprovechar los conocimientos de otras culturas a través de la interpretación de su literatura. Es por esto que, el énfasis en la enseñanza se centralizó en la gramática y el vocabulario con el fin de poder traer ese conocimiento del otro idioma al propio a través de la traducción; de ahí parte el método de la gramática y la traducción que en general en nuestro contexto se le ha asignado el nombre de método tradicional. Más adelante, casi a mediados del siglo XX, eventos como la segunda guerra mundial tuvieron un efecto marcado en la enseñanza, en especial por la corriente del conductismo que influye en los procedimientos para la enseñanza de la lengua extranjera de manera que se considera al lenguaje como un hábito a desarrollar el cual se crea con la repetición de palabras, frases, expresiones y oraciones para llegar al perfeccionamiento de los fonemas de la lengua extranjera. A esto se lo conoció como método directo.

Luego, en Inglaterra se desarrolla el enfoque oral, el cual domina en el campo de la enseñanza del Inglés como lengua extranjera, especialmente por uno de sus principios que es evidente en el aprendizaje de la lengua materna, este es según Richards and Rodgers (1999 p.34), “la enseñanza del lenguaje se presenta primero de forma oral, el material se presenta oralmente y después de forma escrita”. Este principio es innovador para la época, sin embargo insiste en el manejo correcto de la gramática en situaciones de comunicación específicas, limitando así, según Chomsky (1957), citado por Richards & Rodgers (1999 p.153), la capacidad creativa del lenguaje y su autenticidad.

Desde esta crítica del estructuralismo se da paso a otro enfoque que da un giro al objetivo inicial de la enseñanza de las lenguas extranjeras hacia el desarrollo de la competencia comunicativa.

Desde los años setenta hasta los ochenta, por primera vez se fija el objetivo del aprendizaje de la lengua extranjera hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, término que Hymes (1972) introduce por primera vez, en donde la teoría del lenguaje se centra en la comunicación. Es entonces cuando aparece el EC.

CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Paradigma de Investigación

Esta investigación se adscribe dentro del paradigma cualitativo, es decir un camino alternativo al positivismo para la descripción y comprensión de la realidad de los fenómenos socioculturales, implicando diversas disciplinas y englobando, como lo expresa Sandín (2003), una gran cantidad de métodos y estrategias de recogida de datos. Este tipo de investigaciones pueden parecer complejas por cuanto no hay solamente una variable a tener en cuenta, sino un conjunto de ellas que se conectan e interactúan configurando la realidad que percibimos y los fenómenos que no podemos describir o entender sin llevar a cabo un proceso investigativo de este tipo. Según Deslauries (2004 p.6) que cita a Taylor y Bodgan (1984), este tipo de investigación “descubre y analiza los datos descriptivos, como palabra escritas o dichas y el comportamiento observable de las personas.

Otra característica que vale la pena mencionarse en cuanto a este paradigma es su lógica inductiva, como lo afirma Hernández (2014) “(primero explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas)” Como ejemplo, el autor en mención ilustra la forma como se recaba datos a través de entrevistas, los analiza y saca conclusiones para después repetir el proceso utilizando otros sujetos hasta comprender el fenómeno estudiado. El paradigma escogido para la presente investigación permite hacer un acercamiento al fenómeno tal y como este ocurre en la vida cotidiana. Para este caso en particular, la enseñanza del Inglés y el desarrollo de la CCO en un contexto de LE a través de la recolección de información desde las perspectivas y puntos de vista de los participantes del acto educativo que se lleva a cabo mediante interacciones sociales entre individuos y grupos. Por lo tanto, el presente estudio pretende descubrir el nivel actual de la CCO en Inglés de los sujetos de investigación, que corresponde al primer objetivo específico.

La participación de docentes y estudiantes es crucial para entender la situación específica de la cual se quiere investigar. A partir de la interpretación y comprensión del fenómeno, basado en los resultados y la tabulación de las encuestas se da cumplimiento al segundo objetivo específico en relación con el tipo de estrategias didácticas que los docentes de la I.E.M Artemio Mendoza utilizan en el desarrollo de la CCO en Inglés. Se puede entonces, mediante un proceso de reflexión y participación, proponer nuevos caminos para el desarrollo de la CCO a través de la detección de centros de interés de los estudiantes y la conversación desde la perspectiva del EC como fundamento de aplicación de los procedimientos de ABT para los talleres. Finalmente, se efectúa un proceso de observación, descripción y reflexión de lo acontecido en busca del mejoramiento de los estudiantes en la CCO en Inglés.

3.2 Enfoque de Investigación

Para el desarrollo de esta investigación, se tiene en cuenta el enfoque etnográfico dado que, según Aguirre (1993 p.3) “la etnografía estudia la cultura de una comunidad o alguno de sus aspectos en una perspectiva de comprensión de la misma”. De esta manera, este enfoque de investigación ayuda a comprender los distintos fenómenos educativos que existen en los diversos escenarios, basándose en sus actores como lo son los estudiantes y docentes. Es pertinente para estos estudios el uso de la observación como medio para interpretar las problemáticas y sus particularidades que difieren de un contexto a otro. Es preciso destacar a Woods (1987) citado por Sandín (2003 p. 23) quien proporciona una nueva forma de investigación para comprender los fenómenos en contextos educativos desde la perspectiva de sus actores como, por ejemplo, estudiantes, profesores, padres de familia y directivas.

Lo anterior ubica al investigador en la tarea de comprender e interpretar el estado de la CCO en Inglés, en los sujetos de investigación a partir de la indagación de diversas fuentes que participan

en esta actividad; los docentes de idioma extranjero y los estudiantes de AMC. Por lo tanto, las distintas perspectivas permiten una aproximación y comprensión de la realidad pedagógica que tiene lugar en estos escenarios a través de una descripción detallada de los elementos que se relacionan con el objeto de estudio, en este sentido son las actividades de los participantes en el centro educativo (Goetz y Lecompte, 1984). A partir de ello se puede proponer nuevas rutas para la mejora de la CCO en la LE.

3.3 Unidad de Análisis

Los participantes en este estudio son cinco docentes del área de Inglés del colegio I.E.M Artemio Mendoza Carvajal de la sección bachillerato quienes desarrollan clases con los estudiantes desde grado sexto hasta el grado undécimo los cuales también conforman la unidad de análisis.

3.4 Unidad de Trabajo

Se trabaja con un docente de grado noveno de la I.E.M Artemio Mendoza Carvajal, quien cumple las funciones de investigador para el análisis de la entrevista semiestructurada realizada a las cinco docentes, instrumento que se usa como diagnóstico en cumplimiento del segundo objetivo específico relacionado con las estrategias de enseñanza utilizadas para el desarrollo de la CCO. Además, se selecciona el grado noveno de la I.E.M Artemio Mendoza Carvajal para la encuesta que se usa igualmente como diagnóstico y de ellos se selecciona diez estudiantes en forma aleatoria; cinco estudiantes de género femenino y cinco de género masculino en un rango de edades entre 14 y 16 años quienes realizan la entrevista semiestructurada para detectar intereses y también desarrollan los talleres de conversación. Cabe resaltar que ellos tienen la posibilidad de conectarse a internet durante la emergencia por Covid 2019.

3.5 Técnicas de Recolección de Información

Para la recolección de información pertinente para este estudio se tiene en cuenta las técnicas acordes al paradigma cualitativo y enfoque etnográfico como lo son la entrevista semiestructurada a docentes de bachillerato, la encuesta de diagnóstico a los estudiantes de grado noveno de AMC, la entrevista semiestructurada a un grupo de diez estudiantes seleccionados al azar de grado noveno para detectar intereses, la observación durante los talleres de conversación al grupo de diez estudiantes y la encuesta de satisfacción de después de la aplicación de los talleres.

3.6 Instrumentos de Recolección de Información

- Entrevista semiestructurada

Esta entrevista a docentes de la I.E.M Artemio Mendoza Carvajal se aplica en cumplimiento del segundo objetivo específico y se lleva a cabo a través de un cuestionario de cinco preguntas que permiten identificar en primer momento las estrategias que utilizan dentro del salón de clases para la enseñanza de la LE y la perspectiva de cada una de ellas en cuanto al desarrollo de la CCO en Inglés con las dificultades que se encuentran durante el proceso. De esta manera, se determina categorías que pueden ayudar a describir la enseñanza de la LE en esta Institución Educativa pública ya mencionada. Este instrumento permite clasificar las categorías y subcategorías que conducen a la comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje del Inglés en esta Institución a través de la interpretación de las visiones y prácticas del profesorado. Según Arias (2012), la respuesta a una de las preguntas del cuestionario puede llevar a proponer otras para profundizar y conocer más aspectos emocionales y actitudinales del participante.

- Encuesta

La cual se utiliza como un diagnóstico, en cumplimiento al primer objetivo específico que describe el estado actual de desarrollo de la CCO en Inglés de los estudiantes de grado noveno a

nivel general, en relación con el conocimiento en LE para el grado que cursan a través de una encuesta virtual como instrumento adecuado dada la contingencia por Covid 2019 mediante el correo electrónico institucional que proporciona el AMC. Este instrumento se basa en diez proposiciones relacionadas con el manejo del Inglés de forma oral correspondientes a la sección de la conversación de los estándares básicos de competencia para el grado noveno.

- Entrevista semiestructurada a estudiantes

Los diez estudiantes seleccionados al azar son entrevistados para descubrir sus intereses y perspectivas en cuanto a su aprendizaje del Inglés, el tipo de actividades que les gusta realizar en la clase y sus percepciones sobre la importancia de aprender a comunicarse en Inglés. Ellos reciben la instrucción en LE para el desarrollo del uso oral a través de la conversación cuyas estructuras se incluyen en la estrategia ABT para crear talleres con temáticas que parten de los intereses que los mueve a aprender el Inglés.

- Observación

La observación es pertinente para este estudio, por lo tanto, se utiliza una plantilla en forma de lista de chequeo como el instrumento que orienta la atención hacia aspectos puntuales de esta investigación detectando los progresos y los inconvenientes que surjan durante los talleres aplicados para el desarrollo de la CCO en Inglés. De esta manera, se realiza una trazabilidad del desempeño de los estudiantes incluyendo sus actitudes frente a las actividades para mejorar los procedimientos en cada sesión. De acuerdo a Campos y Martínez (2012 p.49) la observación es la forma más sistematizada y lógica para el registro visual y verificable de lo que se pretende conocer; es decir, es captar de la manera más objetiva posible lo que ocurre en el mundo real, ya sea para describirlo, analizarlo o explicarlo desde una perspectiva científica. En contraste, el hecho de observar las actitudes, comportamientos, lenguaje corporal y entorno puede complementar el

propósito de esta investigación permitiendo hacer una descripción del contexto real y los eventos que viven los estudiantes a diario y en un momento proponer mejores caminos para cambiar la realidad.

- Observación participante.

Lo anterior se complementa con la observación participante como mecanismo de seguimiento y retroalimentación en la aplicación de los talleres de conversación con base en la formulación de preguntas y respuestas teniendo en cuenta la estructura de la conversación propuesta por Van Dijk (1978).

- Encuesta

Por último, se opta por una encuesta que pretende conocer las apreciaciones de los estudiantes en cuanto a la propuesta implementada en clases. Esta encuesta final se compone de cinco preguntas que refieren la medida en la que los estudiantes valoran los aspectos centrales de la propuesta como aprender a realizar preguntas, la estructura de las mismas para la conversación, el apoyo del docente durante los ejercicios, la acogida de los nuevos procedimientos y por último la percepción de mejoría en el uso oral después de los talleres.

El uso de los anteriores instrumentos de recolección de datos puede dar paso a la comprensión profunda del fenómeno, en este caso la CCO desde las perspectivas de la enseñanza, por parte de los docentes, y desde el aprendizaje con las percepciones de los estudiantes sobre su propio aprendizaje. En la recopilación de información es posible encontrar coincidencias, relaciones de causa y efecto y oposiciones que permiten describir la realidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje de la LE, en cuanto al uso oral del Inglés en AMC. A partir de ello, se puede buscar alternativas pedagógicas apropiadas para lograr que los estudiantes usen el Inglés de forma oral con más continuidad y de esta forma contribuir al desarrollo de la CCO.

CAPÍTULO IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En primer lugar, se realiza la encuesta que sirve como diagnóstico para descubrir el estado actual de la CCO en Inglés de los estudiantes de grado noveno con base en los estándares básicos de competencias del MEN en cumplimiento al primer objetivo específico de este estudio: Describir el nivel de competencia comunicativa oral en Inglés de los estudiantes de grado noveno.

4.1 Análisis de Encuesta a Estudiantes

A continuación, se presenta un análisis de los resultados obtenidos en cada proposición.

En la proposición 1: Respondo a mi profesor o compañeros con frases cortas a preguntas sencillas en Inglés sobre temas como la familia, mi rutina u otro conocido, los estudiantes respondieron como lo muestra la figura 2.



Figura 2. Porcentaje proposición 1.

Fuente: Esta investigación.

Este gráfico muestra que el diez por ciento de los participantes en la encuesta son capaces de responder al profesor o a los compañeros en Inglés, mientras que la mayoría, con un 76 % expresan

que pueden responder en algunas ocasiones en Inglés y finalmente el 14% afirma que no son capaces de responder en Inglés a los compañeros y profesores. Lo anterior refleja que solamente una décima parte de los estudiantes se encuentran capacitados para responder en Inglés durante las clases. En oposición, con un número similar, ligeramente superior estadísticamente, se encuentran los estudiantes quienes no pueden responder en Inglés dado su bajo nivel o escasa motivación. Por último, se evidencia que la gran mayoría de estudiantes, superando las tres cuartas partes de los encuestados, responden en Inglés ocasionalmente.

En la proposición 2: Pido explicación en Inglés a mi profesor o a mis compañeros sobre significados de palabras o instrucciones que no entiendo en clase, los estudiantes respondieron como lo representa la figura 3.

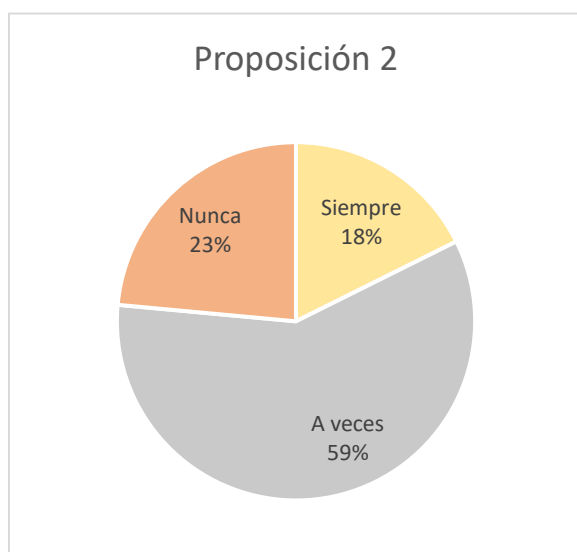


Figura 3. Porcentaje proposición 2.

Fuente: Esta investigación.

En el gráfico se muestra que casi una quinta parte de los estudiantes puede solicitar en Inglés las distintas orientaciones para realizar actividades de clase. En contraste, un poco más de la quinta parte de los estudiantes responde que no son capaces de pedir explicaciones en Inglés. Por último,

la gran mayoría de estudiantes afirman que ocasionalmente usan el Inglés para pedir indicaciones en clase. Lo anterior indica que a grandes rasgos el uso de la LE en el aula no es frecuente.

En la proposición 3: Pido favores, me disculpo y agradezco en Inglés a mis compañeros o profesor durante la clase. Los estudiantes contestaron como indica la figura 4.



Figura 4. Porcentaje proposición 3.

Fuente: Esta investigación.

El gráfico expresa que la mitad de los encuestados son capaces de recordar frases y utilizarlas para expresar necesidades, disculparse y mostrar agradecimiento. Sin embargo, más de la tercera parte de los estudiantes afirma que ocasionalmente utilizan el Inglés en este tipo de interacciones, muchas veces se presume por solicitud del docente. Finalmente, un 12 por ciento de los participantes asegura que nunca se ha expresado de esta forma en el salón de clases. Después de estos valores se puede interpretar que la forma de participación de los estudiantes se facilita cuando tienen que expresar algo ya aprendido, por lo general, ofrecer excusas, solicitar favores y agradecer implican poco vocabulario y frases fijas que son fáciles de recordar. Una vez más, se encuentra

que una gran parte de los estudiantes, a pesar de saber las expresiones prefiere participar esporádicamente. También es preciso afirmar que casi un poco más de la décima parte de los estudiantes no utiliza el Inglés en clase.

En la proposición 4: “Hago preguntas en Inglés a mi profesor o compañeros sobre temas conocidos apoyándome en repetición y gestos durante la clase”, los estudiantes respondieron como se muestra en la figura 5.



Figura 5. Porcentaje proposición 4.

Fuente: Esta investigación.

Como se puede apreciar, tan solo un seis por ciento de los estudiantes encuestados afirma que puede realizar preguntas en Inglés durante la clase. En oposición, casi la tercera parte de los encuestados respondió que nunca hace preguntas en la clase. Finalmente, la mayoría de los estudiantes que son el 67 por ciento hace preguntas esporádicamente. Lo anterior refleja la falta de énfasis en la enseñanza de las preguntas lo cual reduce las posibilidades de participación en clase y la interacción de pares. Esto ratifica una necesidad para avanzar en el aprendizaje del Inglés desde el par adyacente (pregunta-respuesta) el cual puede generar el impulso necesario para hacer

clases más interactivas y participativas explotando el uso oral a otro nivel y así contribuir con el desarrollo de la CCO.

En la proposición 5: “Inicio, mantengo y cierro una conversación sencilla en Inglés con mis compañeros o profesor sobre un tema conocido al menos una vez a la semana”, los estudiantes respondieron como indica la figura 6.

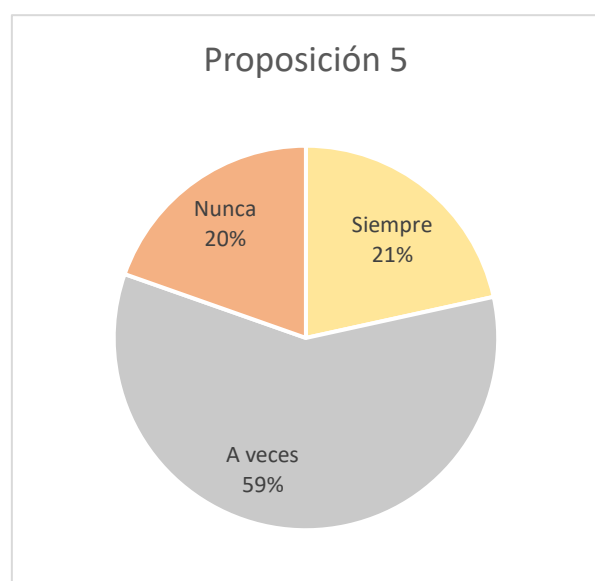


Figura 6. Porcentaje proposición 5.

Fuente: Esta investigación.

Como se puede observar, aproximadamente la quinta parte de los estudiantes tiene nociones de la naturaleza de la conversación al afirmar que tiene la habilidad de iniciar, mantener y cerrar una conversación corta, demostrando un entrenamiento en diálogos cortos. En contraste, una quinta parte de los estudiantes afirma no tener nociones de conversación en Inglés y finalmente más de la mitad de los estudiantes responden que en ocasiones pueden realizar una conversación con estos tres momentos. Estos resultados reflejan que es imperativo implementar y practicar la conversación

con sus tres momentos porque es evidente la debilidad de los estudiantes en este aspecto desde este resultado estadístico.

En la proposición 6: “Participo en una conversación en Inglés cuando mi interlocutor me da tiempo suficiente para pensar mis respuestas”, los estudiantes respondieron como se muestra en la figura 7.

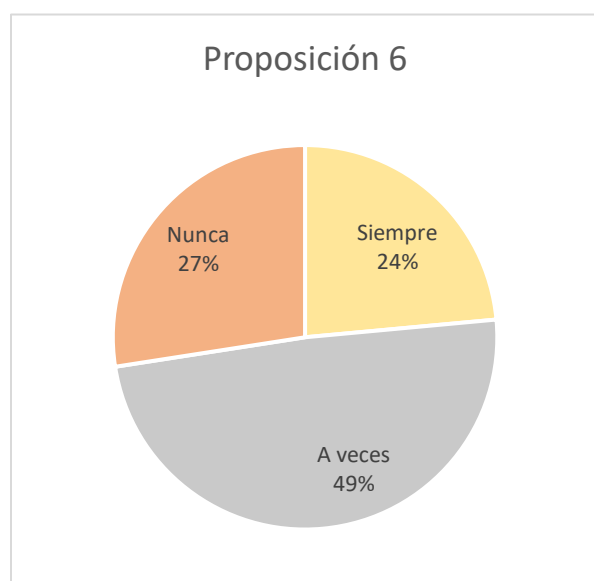


Figura 7. Porcentaje proposición 6.

Fuente: Esta investigación.

El gráfico muestra que la cuarta parte de los estudiantes manifiesta que pueden responder a preguntas si se da un tiempo prudente para pensar la respuesta. En oposición, casi la tercera parte de los estudiantes no pueden responder a preguntas, por la presunta poca comprensión de las mismas o el desconocimiento de los patrones aun cuando tengan tiempo de pensar la respuesta. Por último, se puede apreciar que casi la mitad de los encuestados ocasionalmente responde a preguntas con la facilidad del tiempo para contestar adecuadamente.

En la proposición 7: Converso en Inglés con mis compañeros y profesor sobre experiencias pasadas y planes futuros, los estudiantes respondieron como lo representa la figura 8.

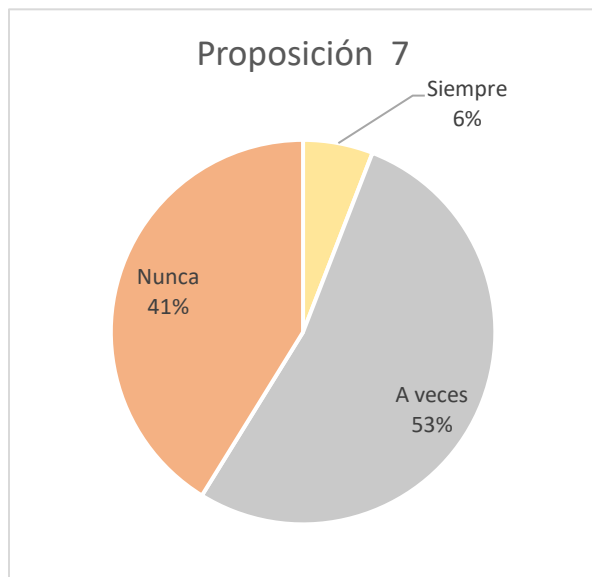


Figura 8. Porcentaje proposición 7.

Fuente: Esta investigación.

El gráfico muestra claramente un bajo porcentaje para aquellos estudiantes que dominan la temática del tiempo pasado y futuro como para sostener una conversación en sus tres momentos. Sin embargo, casi la tercera parte de los encuestados afirman no ser capaces de conversar en estos tiempos gramaticales. Por último y obedeciendo la tendencia en esta encuesta, cerca de la mitad de los encuestados participa ocasionalmente en conversaciones con estas estructuras. Se presume que la mayoría de estudiantes perciben que pueden seguir patrones gramaticales sin mayor dificultad para expresarse oralmente e en la LE durante una conversación corta.

En la proposición 8: Expreso voluntariamente mi deseo de participar en una conversación en la clase de Inglés con mis compañeros y profesor, los estudiantes contestaron como se muestra en la figura 9

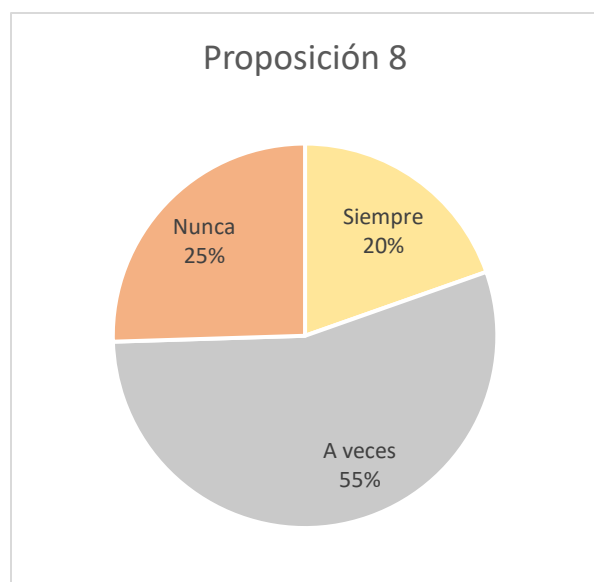


Figura 9. Porcentaje proposición 8.

Fuente: Esta investigación.

A partir de este gráfico se puede deducir que la quinta parte de los encuestados se muestran motivados a participar en las clases de Inglés de forma oral. En contraposición tenemos que la cuarta parte de los estudiantes encuestados manifiestan que no participan voluntariamente. Una vez más la mayoría, con un poco más de la mitad de los participantes expresan que a veces participan voluntariamente, seguramente porque en ocasiones encuentran actividades motivadoras o sencillas de realizar de forma oral.

En cuanto a la proposición 9: Identifico los turnos de palabra durante una conversación en Inglés y respeto las intervenciones de mis compañeros o profesor, los estudiantes contestaron como lo demuestra la figura 10. Lo anterior representa una ventaja para la fase de implementación con los talleres de conversación para fomentar el uso oral del Inglés. Además, se puede notar que una quinta parte de los estudiantes algunas veces respeta e identifica la dinámica de la interacción y

finalmente una pequeña parte de los estudiantes se muestran displicentes ante los ejercicios de uso oral del Inglés como los turnos y la escucha a otros.

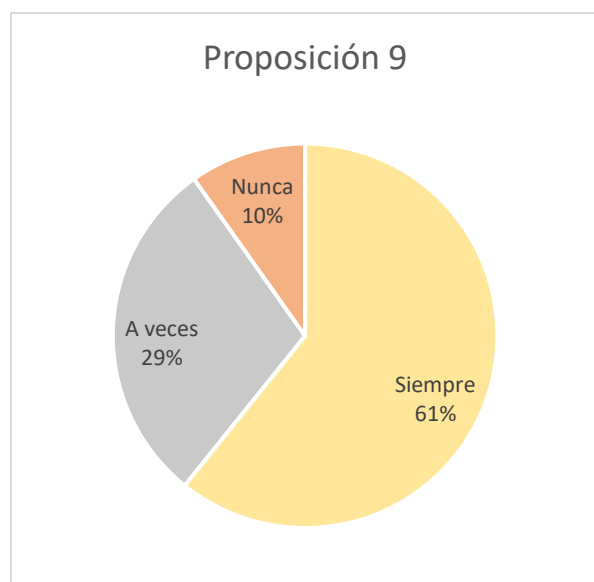


Figura 10. Porcentaje proposición 9.

Fuente: Esta investigación.

Este gráfico demuestra que más de la mitad de los estudiantes encuestados tienen disposición para aprender a través de la conversación puesto que identifican la dinámica de la pregunta y la respuesta resumida en los turnos de palabra con la ventaja de mostrar actitudes que facilitan la convivencia a través del respeto del uso de la palabra de sus compañeros y profesor.

En la última proposición: Me apoyo en conocimientos de la cultura y el mundo para incluirlos en una conversación en Inglés, los estudiantes contestaron como se expresa en la figura 11. En este gráfico se nota que la tercera parte de los encuestados es capaz de enlazar conocimientos adquiridos por fuera de la clase e integrarlos al uso oral en Inglés para expresar ideas u opiniones. Por otra parte, la mitad de los encuestados expresa que a veces es capaz de integrar otros conocimientos para llevarlos a la expresión oral en la clase de Inglés. Finalmente, la quinta parte

de encuestados encuentra difícil integrar los conocimientos de otras ramas del conocimiento a la expresión oral en Inglés.



Figura 11. Porcentaje proposición 10.

Fuente: Esta investigación.

En conclusión, se puede afirmar que los estándares del uso oral en Inglés correspondientes a la sección de la conversación que se han tenido en cuenta en forma de proposiciones en la encuesta anterior, ubican el alcance un poco por debajo del 50 por ciento en el desempeño según la apreciación de los estudiantes de su propia CCO. De igual manera es importante destacar el bajo puntaje en cuanto a la capacidad de preguntar en Inglés dado que incrementa la relevancia del presente estudio por cuanto se trata de inducir a los estudiantes a la creación, comprensión y producción del par adyacente pregunta- respuesta como una de las unidades básicas de la conversación con el fin de aportar al desarrollo de la CCO.

En primer lugar, se lleva a cabo la entrevista a docentes de la cual se extraen las categorías y subcategorías relacionadas con estrategias didácticas, fases de clase, participación, importancia y dificultades del uso oral en Inglés.

4.2 Categorización de la Entrevista Semiestructurada a Docentes

El resultado del diagnóstico anterior lleva a interrogar los procesos pedagógicos llevados a cabo en la I.E.M Artemio Mendoza Carvajal. Para ello se entrevista a las cinco docentes de LE Inglés acerca de sus prácticas, incluyendo estrategias didácticas empleadas para el desarrollo de la CCO en Inglés y las dificultades que encuentran en el contexto referido. Lo anterior con la finalidad de encontrar las categorías y las subcategorías mediante coincidencias de las respuestas de las docentes. La información recabada se organiza en la siguiente matriz de datos.

Tabla 3.

Tabulación entrevista a docentes.

Categoría: Estrategias didácticas		Nº docentes
Preguntas	Subcategorías	
1. ¿Qué estrategias didácticas utiliza en el desarrollo de sus clases de Inglés?	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje Basado en Tareas • Creatividad • Directrices del MEN • Aprendizaje basado en problemas • Contextualización • Propuesta de libros del programa de bilingüismo • Tareas • Mapa conceptual • Juego de roles • Historietas • Actividades de la vida real • Rompecabezas 	2
Categoría: Fases de la clase		

Categoría: Dificultades para desarrollar CCO		
Pregunta	Subcategorías	
5. ¿Cuáles son las dificultades para desarrollar la competencia comunicativa oral en Inglés?	• Escaso tiempo	2
	• Alta cantidad de estudiantes	2
	• Falta de dinámicas de desarrollo	2
	• Escasa preparación docente	2
	• Escasos recursos audiovisuales	
	• Mucho temor al error	
	• Escasez de conocimiento de estudiantes	
	• Mucha timidez	
	• Falta de motivación	

Fuente: Esta investigación

4.2.1 Análisis de la entrevista semiestructurada a docentes.

La entrevista semiestructurada dirigida a las docentes, en cumplimiento del segundo objetivo específico, identificar las estrategias didácticas utilizadas por las docentes de idioma extranjero de la sección básica secundaria y media de la I.E.M Artemio Mendoza Carvajal enfocadas al desarrollo de la competencia comunicativa oral en Inglés, es un instrumento tendiente a la comprensión de la realidad educativa en cuanto al estado del proceso de enseñanza del Inglés como lengua extranjera en AMC y permite determinar los procedimientos utilizados y sus fundamentos para entender la contribución al desarrollo de la CCO desde la identificación de actividades que impliquen interacción. La indagación que se lleva a cabo permite conocer lo esencial de sus prácticas, las estrategias didácticas, las percepciones en cuanto a la importancia de la CCO en Inglés y las dificultades encontradas en el desarrollo de la habilidad de la expresión oral en clase.

Cuando se habla de procedimientos se debe incluir las fases de cada clase, es decir que, a través de una serie de actividades y recursos, se puede realizar una enseñanza más eficiente que permita alcanzar los objetivos que se plantean desde los planes de aula y demás requerimientos educativos

en el plano legal, y así evitar la práctica educativa con tendencia a la improvisación, o como lo define Bastidas (1993.sp) “un eclecticismo desordenado e inefectivo”. Dado lo anterior y con el fin de conocer los procedimientos y estrategias didácticas utilizadas, la entrevista se aplica a las docentes de idioma extranjero del Artemio Mendoza Carvajal (AMC).

A partir de lo explicado anteriormente es posible interpretar cada una de las preguntas para ahondar en la descripción y comprensión de los procesos educativos en LE dentro de la Institución Educativa anteriormente mencionada. En la primera pregunta se busca información detallada acerca de los procedimientos utilizados por las docentes puntualizados o ubicados en alguna estrategia didáctica para la enseñanza de la LE en la sección bachillerato del Artemio Mendoza Carvajal (AMC). Se encuentra que el concepto de estrategia didáctica, engloba los procesos desarrollados por los docentes en el aula. De manera que, en algunas de las respuestas de las docentes se mencionan actividades y recursos en lugar de una estrategia didáctica en particular para la enseñanza del Inglés.

Es preciso aclarar que el término estrategia didáctica se refiere según Tébar (2003), mencionado por (Flores et al,2017) a unos procedimientos que el maestro utiliza de forma flexible y reflexiva para lograr que los estudiantes aprendan de forma significativa. Entonces, la estrategia didáctica puntual pero no única para la enseñanza del Inglés es la que se menciona en las respuestas de dos docentes como es el Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) la cual se conecta directamente con la enseñanza del idioma extranjero y específicamente el desarrollo de la CCO. Lo anterior permite deducir que el 50% de los docentes de Inglés en AMC no tienen claro la definición de estrategia didáctica, lo cual repercute en la planeación y logro de objetivos planteados en el plan de aula de esta institución.

En cuanto al segundo interrogante que trata los pasos o etapas de clase que desarrollan las profesoras, se identifica que hay poca similitud entre los términos utilizados para describir cada uno de ellos. En general las docentes de AMC manejan varias etapas de clase. Hay dos docentes que concuerdan con pasos como la motivación o *warm up*, la presentación del tema, la práctica, lo cual se asemeja al método de las tres (PPP) y a la forma cómo se ha abordado el ABT según las múltiples capacitaciones del (MEN) que consiste en la organización de la enseñanza de lenguas en etapas como la *presentación, práctica y producción* en cada clase, contextualizando el aprendizaje como lo afirman las docentes entrevistadas, pero olvidan el último paso de la producción, en donde el estudiante tiene la oportunidad de darle más sentido a la estructura trabajada, una oportunidad para participar de forma oral. Según Harmer (2007, p66), quien toma las críticas de estos procedimientos, concluye que el (PPP) es un modelo “centrado en el docente”.

Por otro lado, aparecen otros aspectos pertenecientes a otros momentos de clase, dos docentes de las cinco entrevistadas manifiestan la realización de evaluación o revisión al final de clase; mientras que las demás mencionan el cierre de la sesión y una sola asegura brindar una retroalimentación o *feedback* que es uno de los avances más importantes en el plano pedagógico por la importancia que éste tiene para el aprendizaje, en especial para la CCO. De lo anterior se puede concluir que la manera de orientar las clases de idioma extranjero en la sección bachillerato de AMC está sujeto a la creencia particular de las profesoras quienes expresan su forma propia de enseñar obtenida de la experiencia en la docencia; de sus aciertos y dificultades, pero también se muestran condicionadas por algunas limitaciones que inciden en sus prácticas, las cuales se infieren a partir de respuestas a interrogantes que se presentan posteriormente.

En resumen, la enseñanza de idioma extranjero en esta institución toma un sentido “eclectico” como afirma Bastidas (1993) que aún no es ordenado o efectivo, tomando procedimientos y pasos

en los que predomina la influencia del método tradicional que no permite optimizar el tiempo de clase en función del desarrollo de habilidades del lenguaje, especialmente de la expresión oral.

La tercera pregunta hace referencia a la categoría de participación de los estudiantes en las clases de idioma extranjero. Las oportunidades de participación de los estudiantes pueden incrementar o disminuir de acuerdo a los procedimientos utilizados en clase, es decir que en métodos que tienden al tradicionalismo no permiten una amplia participación por parte de los alumnos, mientras que el EC puede potenciar esas oportunidades para expresarse en Inglés. En este particular, se identifica una tendencia dentro del profesorado que trata de la no presión al momento de fomentar la participación en clase, lo cual puede reducir la disposición de los estudiantes para mostrar un rol más activo en clase. Solamente una docente responde afirmativamente a esta pregunta, lo cual refleja actitudes pasivas de los estudiantes en el aula.

Lo anterior refleja que no predomina el EC en la práctica, es decir en la enseñanza del idioma extranjero en AMC porque no se evidencia las oportunidades desde plano didáctico para el desarrollo de la expresión oral, limitándose a una cátedra centrada en el docente que busca la comprensión de los estudiantes de los contenidos y temas más no en la producción oral o escrita en la LE. Además, es oportuno mencionar que una de las docentes afirma la urgencia por “incentivar la competencia comunicativa” con el fin de mejorar la participación de los estudiantes en las clases.

La cuarta pregunta se relaciona con la percepción de las docentes en cuanto a la importancia de la CCO. Todas las docentes participantes concuerdan con la importancia que ésta tiene hoy en día, no solo con el desarrollo de la comunicación dentro sino fuera de las aulas. También mencionan su importancia en el plano instrumental aludiendo las competencias laborales para facilitar el acceso al trabajo, así como también en el plano académico para el aprovechamiento de becas en el

exterior. En una de las repuestas se insiste en la necesidad de un alto nivel y destreza por parte del docente para el desarrollo de la habilidad de la expresión oral de los estudiantes. Este aspecto se relaciona con estudio que se menciona en el planteamiento del problema de esta investigación, en el cual se informa del bajo nivel de un gran número de docentes quienes presentan un examen de eficiencia en 2011. Entonces, se puede deducir que la limitación de los docentes en cuanto a sus capacidades y habilidades en la lengua extranjera al igual que algunos vacíos epistemológicos del área de Inglés se reflejan en sus procedimientos y en la elección de actividades, evitando aquellas que propenden por el desarrollo de la CCO. En su lugar prefieren centrarse en contenidos que abarcan gramática y vocabulario en exceso que genera una baja participación en el uso oral del Inglés.

En la quinta pregunta de la entrevista a las docentes de AMC, se indaga acerca de las dificultades que encuentran para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en Inglés. Desde la perspectiva de las docentes se menciona en repetidas ocasiones la falta de preparación desde los estudios de licenciatura en el dominio de la CCO; además, se infiere que aunque se han realizado capacitaciones, no se observa acciones claras en el aula para incentivar el desarrollo de habilidades como la expresión oral. Por otro lado, se menciona la baja intensidad horaria para la asignatura de Inglés, la cual requiere bastante tiempo, según las entrevistadas, para que se pueda realizar actividades de participación oral. De igual forma mencionan que lo anterior, combinado con la alta cantidad de alumnos por salón (más de 30 en cada uno) no permite dinámicas para el desarrollo de la habilidad en estudio. En conclusión, se sabe que existen ciertas barreras en el contexto como la baja intensidad horaria y la gran cantidad de alumnos por cada salón de clases, pero también se puede identificar la falta de conocimiento de actividades de intercambio de

información lo cual se evidencia en la perpetuación del modo tradicional de enseñanza de LE en esta Institución.

En resumen, basándose en las anteriores perspectivas de las docentes de AMC sustraídas a través de la entrevista de cinco preguntas, se puede deducir que a pesar de la conciencia que se tiene de la importancia del desarrollo de habilidades como el uso oral en Inglés por parte de los docentes, aún no implementan estrategias didácticas adecuadas con pasos o etapas específicas para la enseñanza de este idioma que incluyan un momento para el intercambio de información en favor de la oralidad. Por lo anterior, la participación de clase se manifiesta de manera esporádica, sin presión como lo afirman las entrevistadas, pero también debido a la falta de motivación e impulso de los docentes, con dinámicas pasivas en el aprendizaje de la LE. También, es pertinente afirmar que las pocas horas de clase destinadas al aprendizaje del Inglés y la gran cantidad de alumnos son factores que se relacionan al escaso desarrollo de habilidades del lenguaje; por tal motivo es necesario aumentar la eficiencia de las clases, con oportunidades de participación a todos los estudiantes, lo cual, puede ser posible si se siguen secuencias pedagógicas que nos den un mayor control del tiempo y de procedimientos que lleven al desarrollo de la CCO.

4.3 Categorización de Entrevista Semiestructurada a Estudiantes

En tercer lugar, se lleva a cabo la entrevista que sirve como diagnóstico al grupo de 10 estudiantes de grado noveno del AMC. Este diagnóstico es un insumo para la planeación de talleres de conversación en cuanto a las necesidades y motivaciones que tienen los estudiantes para aprender a hablar la LE Inglés. De esta manera se es posible llevar a cabo el tercer objetivo específico del estudio: diseñar e implementar talleres conversacionales para promover el uso oral del Inglés de los estudiantes de grado noveno de la I.E.M Artemio Mendoza Carvajal.

A través de esta entrevista se extrae la siguiente información condensada en categorías y subcategorías que se distribuyen en la siguiente matriz de datos.

Tabla 4.

Tabulación de entrevista al grupo de diez estudiantes

Categoría: Importancia		Nº Estudiantes
Pregunta	Subcategorías	
1. ¿Considera importante hablar en Inglés? ¿por qué?	Sí	6
	Comunicación global	4
	Comprensión del idioma	2
Categoría: Motivación		
Pregunta	Subcategorías	
2. ¿Le gustan las clases de Inglés? ¿por qué?	Si	6
	Dinámica	1
	Conocimiento	1
	Docentes	2
	Comprensión	1
	Aprendizaje	4
	Participación	1
	Entretenimiento	1
	Futuro mejor	1
Categoría: Actividades		
Pregunta	Subcategorías	
	Information gap (si)	3

3. ¿Qué tipo de actividades le gustan/no le gustan en la clase de Inglés?	Práctica escrita (si)	2
	Conversaciones (si)	3
	Conjugar verbos (si)	1
	Traducción (si)	1
	Carteleras (si)	1
	Canciones (si)	1
	Descripciones (no)	1
	Cuadros gramaticales (no)	1
	Crucigramas (no)	1
	Diálogos (no)	1
Categoría: Uso oral		
Pregunta	Subcategorías	
4. En la clase de Inglés se realizan juegos o dinámicas que impliquen hablar en Inglés? ¿Cuáles?	Si	3
	No	3
	Conversación	1
	Juegos de Pronunciación	1
	Lectura de frases	1
	Improvisación	3
	Lectura de diálogos	3
	Memorización de diálogos	3
Categoría: Preferencias de la clase		
Pregunta:	Subcategorías	
5. ¿Cómo le gustaría que fuera la clase de Inglés?	Dinámica	2
	Divertida	2
	Participativa	1
	Creativa	1

	Presencial	1
	Conversacional	3

4.3.1 Análisis de entrevista semiestructurada a estudiantes.

La entrevista que sirve como diagnóstico dirigido a los estudiantes de grado noveno pretende descubrir aspectos relacionados con el aprendizaje del Inglés, en especial, en la habilidad de la expresión oral con el fin de descubrir categorías y subcategorías para explicar el desarrollo de la CCO en la LE. De esta manera, se toca aspectos como la importancia que tiene para ellos el uso oral en Inglés, la motivación para aprender esta LE, el tipo de actividades que prefieren en la clase, las actividades relacionadas con la expresión oral que han desarrollado y las orientaciones para el aprendizaje en sus expectativas.

La primera pregunta de esta entrevista es: ¿Considera importante hablar en Inglés? ¿por qué?. Esta pregunta busca descubrir la importancia que tiene para los estudiantes hablar en Inglés, en referencia al uso oral del Inglés como habilidad y no al aprendizaje en general de la LE. Los seis estudiantes encuestados manifiestan que sí es importante, dando razones que coinciden por ejemplo la comunicación global lo cual refleja una percepción de necesidad frente a la globalización. Por otro lado, manifiestan otra razón la comprensión del idioma, es decir, que desde la perspectiva de los estudiantes, el hablar el Inglés es una parte importante en el aprendizaje de la LE por cuanto facilita la comprensión de este.

La segunda pregunta es: ¿Le gustan las clases de Inglés? ¿por qué? Esta pregunta toca la motivación como un aspecto importante en el proceso de aprendizaje. Todos los estudiantes entrevistados afirman que les gusta la clase de Inglés y su motivación depende de los docentes de Inglés y su nivel de aprendizaje en las clases. Sin embargo, hay otros aspectos mencionados como

la dinámica de clase, la participación, los juegos, la comprensión, el entretenimiento y según uno de los entrevistados, su gusto por el Inglés parte de la creencia que puede tener un futuro mejor si aprende la LE.

La pregunta 3 es: ¿Qué tipo de actividades le gustan/no le gustan en la clase de Inglés?. Esta pregunta es clave por cuanto se puede descubrir el estilo de aprendizaje de los estudiantes y se puede tener en cuenta en el momento de planear los talleres para el desarrollo de la CCO a través de la conversación. Los estudiantes en su mayoría prefieren las actividades relacionadas con completar oraciones con palabras de distinta categoría, este ejercicio conocido como *information gap* en Inglés es útil a la hora de enseñar vocabulario y partes del discurso que estimula el desarrollo de la inteligencia lingüística en la apropiación de la estructura de la lengua objeto de estudio. Lo anterior se comprueba dado que en las respuestas de dos estudiantes se encuentran conceptos como conjugación de verbos y categorías de palabras como verbos, adjetivos y pronombres. Otra de las actividades preferidas por los estudiantes es la conversación, la cual, a pesar de causar un poco de presión o inseguridad en los estudiantes, se mira como una prioridad en el aprendizaje de la LE desde la perspectiva de la mitad de los entrevistados, situación que puede ser de beneficio para el presente estudio en la aplicación de talleres que fomentan la interacción para la conversación. Otras respuestas, aunque no mencionan la palabra exacta hacen referencia a la práctica escrita, es decir, el trabajo en el cuaderno, carteleras o juegos y traducción que implican la habilidad de la escritura. También se nombran actividades dinamizadoras como las canciones. Por otro lado, hay coincidencias en las respuestas de actividades que no son del agrado de los estudiantes. Las respuestas fueron aisladas y tienen que ver con ejercicios como descripciones, crucigramas, cuadros gramaticales e incluso uno de los estudiantes menciona los diálogos porque lo confundían. Esta última dificultad relacionada con los diálogos manifiesta una necesidad en cuanto a la

identificación de turnos en el par adyacente pregunta-respuesta inmersos en los diálogos de cualquier tipo, los cuales son tenidos en cuenta para la elaboración de los talleres de conversación.

La pregunta 4 es: En la clase de Inglés se realizan juegos o dinámicas que impliquen hablar en Inglés? ¿Cuáles?. Esta pregunta explora el tipo de actividades que los estudiantes han realizado para el desarrollo de la habilidad de la expresión oral en Inglés. Las respuestas están divididas por cuanto la mitad de los estudiantes contestaron sí y la otra mitad contestó no, lo cual, sugiere que la frecuencia de los ejercicios no es muy alta. También alude una problemática ya explorada en la entrevista a los docentes quienes afirman que el tiempo no es suficiente para la participación de todos los estudiantes en las actividades orales. Aquellos que contestan sí mencionan actividades como diálogos en tres formas, una de ellas y quizás la más común es la memorización como un primer paso hacia una interacción que es planeada para después dar paso a una más espontánea y natural. Otro tipo de diálogos que se menciona por parte de los estudiantes es la lectura de líneas de textos de Inglés proporcionados por el MEN. Este tipo de lectura de diálogos es conveniente para monitorear la pronunciación y regular los turnos, también se puede tener en cuenta como un paso anterior hacia la improvisación. Por último, se menciona los diálogos creados por los mismos estudiantes, teniendo en cuenta las temáticas estudiadas. Este tipo de diálogos, puede considerarse como la actividad de mayor nivel de complejidad ya que representa la conversación como tal en un acto espontáneo. Sin embargo, no se da de esta forma ya que se otorga un tiempo a los estudiantes para memorizar lo que tienen que decir a fin de que los turnos tengan sentido y se tenga éxito en la actividad.

La última pregunta, el número cinco es: ¿Cómo le gustaría que fuera la clase de Inglés? Esta pregunta es importante a razón de que explora las expectativas de los estudiantes en cuanto a la clase de LE. Entre estas, se descubre que los alumnos prefieren una clase dinámica, con bastante

participación, con juegos e inclusión de la parte creativa. Uno de los estudiantes afirma que prefiere las clases presenciales por cuanto se puede interactuar de una forma más libre y sin tantas distracciones del entorno virtual. Esta última intervención es importante para este estudio ya que puede convertirse en un factor a tener en cuenta para los resultados de los talleres de conversación.

4.4 Talleres Para la Conversación Basados en ABT

El proceso llevado a cabo anteriormente permite enriquecer y validar una propuesta que atienda tanto las necesidades encontradas en el diagnóstico, junto con los aportes de las docentes para conocer tanto las fortalezas como las debilidades en la dimensión pedagógica para la enseñanza de la LE en AMC, sin dejar a un lado los intereses de los estudiantes. La implementación de la conversación bajo los principios del EC significa que se debe atender dos fines: la inclusión de todas las habilidades del lenguaje en la enseñanza de la LE y el desarrollo de la competencia comunicativa, la cual, para propósitos de este estudio, se fortalece desde el uso oral. Partiendo de ello, se ha definido una misma estructura para los cinco talleres a aplicar en clase virtual, con unos procedimientos claros que incluyen las tres fases de la estrategia ABT, el antes, durante y después de la tarea.

Es importante aclarar que la tarea en cada sesión de clase es un el ejercicio de conversación o interacción del tipo pregunta-respuesta en la fase de producción. Los talleres incluyen dos partes esenciales correspondientes a la teoría del texto para la conversación; estos son la creación de la macro estructura y la microestructura que corresponden al tema de conversación y a las unidades de la misma como los pares adyacentes (pregunta-respuesta) respectivamente. De esta forma se crea el ambiente propicio para ejercicios interactivos que integran habilidades transversales como vocabulario y pronunciación que permiten el intercambio de información de forma inteligible en la clase de Inglés.

La macro estructura abarca actividades como el *warm up* que consiste en el aprestamiento de las habilidades del pensamiento como la atención con el fin de despertar el interés del estudiante y *presentation* o “presentación” del tema que enfoca al estudiante en la comprensión de vocabulario y estructuras contextualizados. Enseguida, la microestructura incluye las fases de *practice* o “práctica” y *production* o “producción”. Durante la práctica se hace énfasis en la pronunciación y el ejercicio de organización y formulación de preguntas y en la fase de producción se pone a prueba el par adyacente pregunta-respuesta para dar paso a la interacción o intercambio. Finalmente, hay un ejercicio de retroalimentación dirigido al grupo en general para la corrección de errores considerados como obstáculos en la comunicación ya sean de pronunciación o de estructura.

En resumen, los talleres de conversación se construyen desde la teoría del texto y se lo implementa desde los procedimientos del ABT; sin embargo, se tiene en cuenta la información recabada en la entrevista de los estudiantes participantes para la escogencia de contenido con unas actividades lúdicas que motiven la participación activa de los mismos. Aspectos con los cuales se impulsa el uso oral del Inglés con otros ingredientes como las habilidades básicas del lenguaje y las transversales como la gramática, el vocabulario y la pronunciación con el fin de contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa.

Durante los talleres se procede a diligenciar la lista de chequeo de observación (ver anexo I) la cual dirige la atención a aspectos esenciales en este estudio como la participación oral, sea voluntaria o al azar, además la cantidad de la misma; la inteligibilidad de las producciones orales, la identificación de turnos de conversación, la detección de errores sea de pronunciación o estructura, el uso de lengua materna como apoyo cuando es indispensable, la identificación de categorías de palabra, esto en especial al momento de retroalimentar y por último la terminación

de la tarea propuesta que es la producción de pares adyacentes o una conversación corta sobre la cotidianidad del estudiante.

4.4.1 Análisis taller de conversación 1.

El taller 1 (ver anexo D) tiene como objetivo lograr que los estudiantes deletreen sus nombres en Inglés de manera correcta en un intercambio de dos turnos en el que se da respuesta a la pregunta *How do you spell your name?*, para ello necesitan distinguir, diferenciar y producir correctamente las letras del alfabeto y también el par adyacente pregunta-respuesta. Para el presente estudio se requiere desarrollar la habilidad de deletreo, *spelling*, ya que aporta a la inteligibilidad para la pronunciación no solo de letras sino para construir las nociones de la pronunciación en Inglés, la cual presenta complejidades como el cambio de sonido vocálico a neutro según la categoría, morfología o cantidad y tipo sílabas de la palabra. El hecho que el idioma objeto de estudio no es fonético, es decir que no se lee exactamente como se escribe como en el caso del Castellano, representa un reto para los estudiantes en todos los niveles escolares. Dado lo anterior se espera errores de transferencia como la pronunciación de sonidos de la lengua materna en palabras de la LE, como también la equivocación en el deletreo de las vocales.

En primer lugar, se presentan los elementos de la pregunta: *How do you spell your name?*, en desorden de manera que se pueda explorar nociones de los estudiantes en cuanto a la estructura de la pregunta; permitiendo una previa exploración de los significados de las palabras. Uno de los estudiantes logra ordenar la pregunta de forma correcta e inmediatamente se pide a los estudiantes que traten de adivinar el tema de clase. Enseguida se muestra una imagen del abecedario en Inglés y se invita a los estudiantes a decir la inicial de su nombre. De esta forma, el resto de estudiantes pueden adivinar el nombre de su compañero. Después, como parte de la presentación se invita a los estudiantes a leer los renglones de palabras para identificar las letras que se dificultan para los

hablantes de Castellano. En este mismo paso se instruye en la correcta pronunciación de las consonantes del Inglés: *t, p, v, b, f, h, g, j, y*. Además, se insiste en la correcta diferenciación de las vocales las cuales se debe memorizar: *a, e, i, o, u*.

En la fase de práctica se invita a los estudiantes a pronunciar la letra señalada para verificar la aplicación de lo aprendido anteriormente. Se observa que los estudiantes identifican con facilidad los sonidos de las letras expresadas. En la siguiente fase, es decir la producción, los estudiantes intentan responder la pregunta *How do you spell your name?*. Enseguida comienzan a deletrear su nombre voluntariamente. En este ejercicio los participantes en su mayoría realizaron el deletreo de forma correcta; sin embargo, se encuentran pocos errores como la confusión de vocales y la pronunciación casi indistinta de las letras *m* y *n*, de las cuales se dificulta la identificación en el canal de comunicación digital.

En la lista de chequeo de la observación a estudiantes (ver anexo J) se explica con más detalle el desempeño del grupo en este primer taller como lo indica la figura 12.

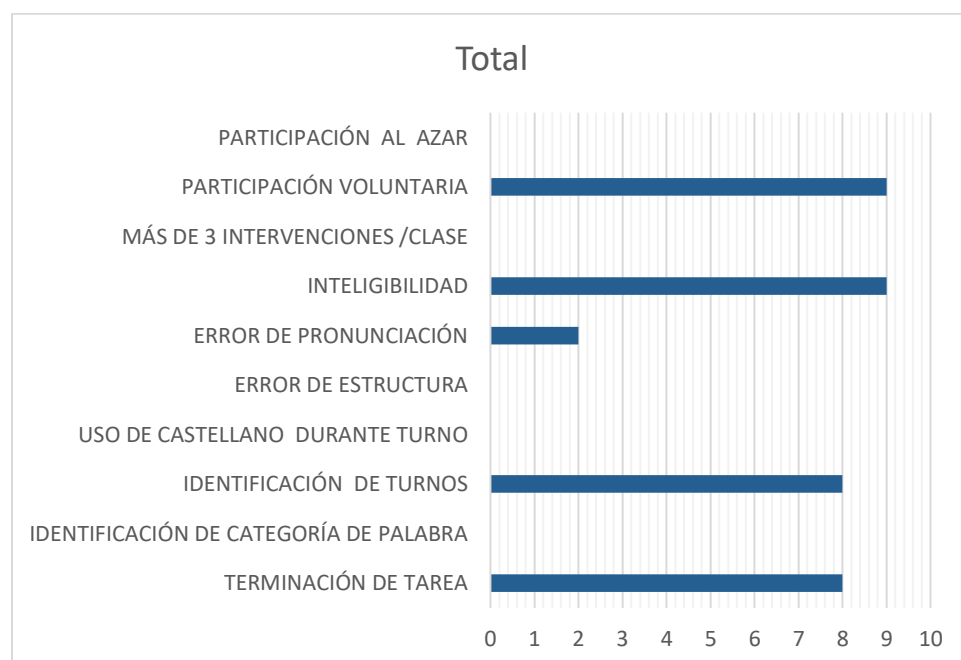


Figura 12. Resultado observación taller 1.

Fuente: Esta investigación.

Como se puede apreciar, los estudiantes se muestran motivados a expresarse oralmente para deletrear sus nombres sin necesidad de llamar un listado al azar. Sus producciones son claras, lo cual prueba el dominio de la habilidad para deletrear, identificar y responder la pregunta *How do you spell your name?*. De los diez estudiantes participantes, solamente uno de ellos no presenta el ejercicio por ausencia. En este taller no se recurre a la identificación de categorías de palabras dado que aún no se trabaja con organización de preguntas y respuestas; de igual manera no se tiene en cuenta errores de estructura o uso de Castellano durante el turno de respuesta en el deletreo. Otro hallazgo importante consignado en las observaciones de esta lista de chequeo es que los estudiantes se muestran prestos para participar porque se estimula con puntos extra para la nota final. El estímulo anterior fomenta la participación en clase ya que ellos asocian la participación a una ganancia de tipo evaluativo, convirtiéndose también en una ventaja para el aprendizaje.

Finalmente, la fase de retroalimentación se realiza mediante la escritura inmediata de las letras pronunciadas por el estudiante, quien, puede monitorear su producción a través de la pantalla y corregir casi de manera instantánea su producción para realizar un deletreo correcto durante su turno de respuesta.

4.4.2 Análisis taller de conversación 2.

El taller 2 (ver anexo E) hace un acercamiento al par adyacente del tipo pregunta-respuesta considerado el más sencillo por tratarse del verbo *to be*, dado que permite diagnosticar la capacidad de los estudiantes para diferenciar entre las preguntas de información y las preguntas de confirmación. Lo anterior con el objetivo de poner en acción la habilidad de los estudiantes para comprender y hacer preguntas en función de descubrir algo o alguien a través de un juego llamado

Guess Who or What. Al comienzo, en la fase de *warm up*, se realiza un ejercicio de relación con preguntas y respuestas, unas de ellas corresponden a preguntas de información y otras son de confirmación con la estructura del verbo *to be*, buscando que los estudiantes tengan nociones de las diferencias para preguntar y también para contestar.

En la fase de presentación, se da a conocer una lista de preguntas que se deben repetir oralmente para alcanzar una buena pronunciación y comprensión de las mismas al momento de interactuar entre estudiantes y docente de forma virtual. Inmediatamente después, en la fase de práctica se solicita que se interprete el significado de cada una de las preguntas, de entre ellas, los estudiantes elegirán y escribirán 10 en sus cuadernos dependiendo de la funcionalidad que le encuentren al momento de participar en el juego *Guess who or what*. Más adelante, la fase de producción se realiza de la siguiente manera, el docente elige un personaje famoso y los estudiantes comienzan a crear preguntas desde las más sencillas y básicas como las de confirmación, por ejemplo, *Is it a she or a he?*, *Is it a real life person?*, *is it famous in Colombia?*; hasta preguntas un poco más elaboradas como las de información, por ejemplo: *What is her profession*, *Where is she / he from?*, *How old is she?*.

En la lista de chequeo para observación a estudiantes en el taller 2 se explica con más detalle el desempeño del grupo como lo indica la figura 13.

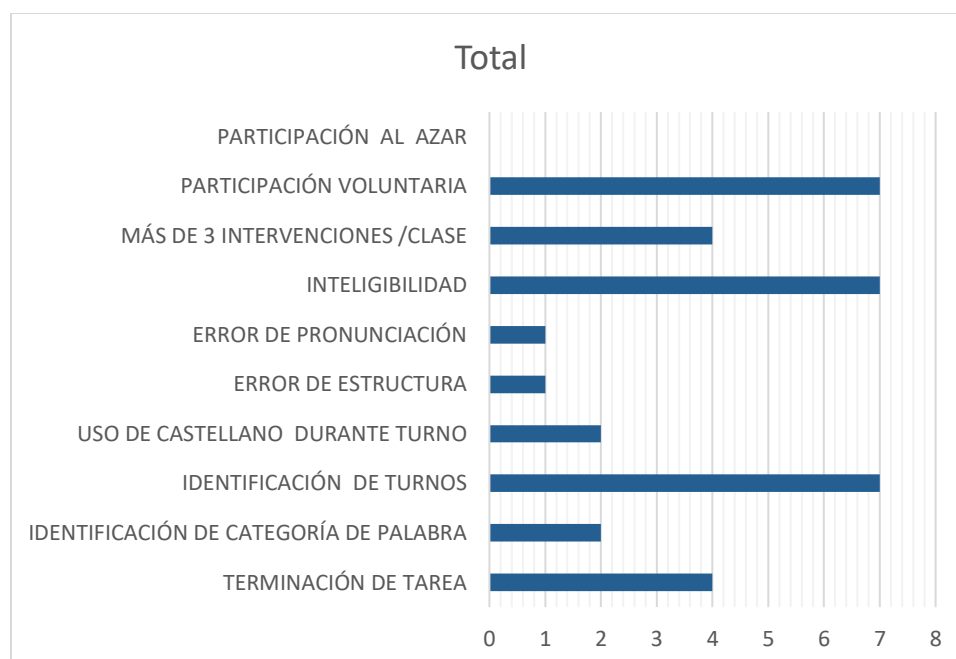


Figura 13. Resultado observación taller 2.

Fuente: Esta investigación.

En este gráfico se observa que la participación oral de los estudiantes se lleva a cabo de forma voluntaria, lo cual refleja una alta motivación para realizar el ejercicio propuesto, de igual manera se nota que cuatro de los 7 participantes participaron de manera repetida, lo cual es positivo para su propio desempeño y la comprensión para el resto de la clase. Se presentan pocos errores de pronunciación que no afectan la inteligibilidad durante la actividad, pero también se presentan muy pocos errores de estructura en especial cuando se intenta producir preguntas que no estaban en la lista inicial. Lo anterior se puede comprobar con el hecho de que los estudiantes que no participaron activamente son también capaces de entender los turnos de palabra dado que dichos estudiantes adivinan los personajes secretos. Por otro lado, solamente en dos ocasiones se presenta el uso de la lengua materna para preguntar vocabulario o estructura de otras preguntas que no están presentes en la lista pero que se requieren para terminar la tarea de averiguar el personaje. Para ello se orienta

a través de categoría de palabras para armar la nueva pregunta. Al final del ejercicio, cuatro estudiantes completaron la tarea de averiguar los personajes secretos.

Con base en lo anterior se puede concluir que el ejercicio de trabajar pares adyacentes favorece a todos los estudiantes ya sean activos o más pasivos en su participación durante la clase. Finalmente, se deduce que al final de la sesión se cumple con el objetivo inicial en un alto grado dada la comprensión de preguntas y respuestas para un fin específico de forma lúdica.

La retroalimentación en este taller se realiza de forma continua, en cada fase durante el desarrollo de la clase, de manera que los estudiantes mejoran sus producciones y consecuentemente su comprensión para lograr el objetivo de encontrar el personaje escondido.

4.4.3 Análisis taller de conversación 3.

El taller 3 (ver anexo F) tiene como objetivo dar nociones de las tres partes de la conversación como el inicio, el desarrollo y el cierre en las cuales se puede identificar intercambios como pares adyacentes de distintas clases por ejemplo los saludos y las despedidas al inicio y al final como también el tipo de pares adyacentes pregunta- respuesta durante el desarrollo de la conversación. En este ejercicio se destaca en primera medida por recordar y reciclar vocabulario acerca de saludos y despedidas formales e informales en la fase *warm up* correspondiente a la sección de macro estructura. Este ejercicio de relación se desarrolla con facilidad debido a que han sido palabras que se repiten durante los años escolares.

Durante la fase de presentación se utiliza un video de saludos y despedidas tomados de cortos de series y películas para que los estudiantes las identifiquen. En esta actividad se nota la dificultad de los estudiantes para entender debido a la velocidad en la que los actores y personajes se saludan o despiden. Lo anterior es un indicio de la escasa práctica en la habilidad de escucha en especial con materiales genuinos los cuales deben ser incluidos en las sesiones de clase de LE. Esta

actividad busca que los estudiantes aprendan la expresividad en el lenguaje y la capacidad para identificar los tonos de voz en la pregunta y los intercambios en general.

En la fase de práctica se fomenta la lectura de diálogos entre dos participantes en los que se integran las tres partes de la conversación con el objetivo de generar nociones de inicio y final de turno como también de memorizar diferentes expresiones de los distintos tipos de pares adyacentes que se incorporan en la conversación siguiendo líneas de texto utilizando la habilidad de la lectura. Luego, en la fase de producción, los estudiantes tienen que evocar saludos y despedidas en la creación de una conversación que se basa en una imagen y unas preguntas temáticas. Lo anterior contribuye a la macro estructura, en otras palabras, el tema de conversación, por ejemplo: una biblioteca y tres preguntas de las cuales por lo general escogen una o dos para hacer este ejercicio. Se entiende que el inicio y el final de las conversaciones suele ser sencillo de llevar a cabo ya que por lo general involucran expresiones fijas como por ejemplo saludos y despedidas que pueden ser fácilmente memorizadas. En oposición, la parte media o desarrollo de la conversación es compleja por cuanto se debe manejar estructuras, palabras y expresiones que corresponden al par adyacente pregunta-respuesta.

En la lista de chequeo para observación a estudiantes en el taller 3 se explica con más detalle el desempeño del grupo como lo indica la figura 14.

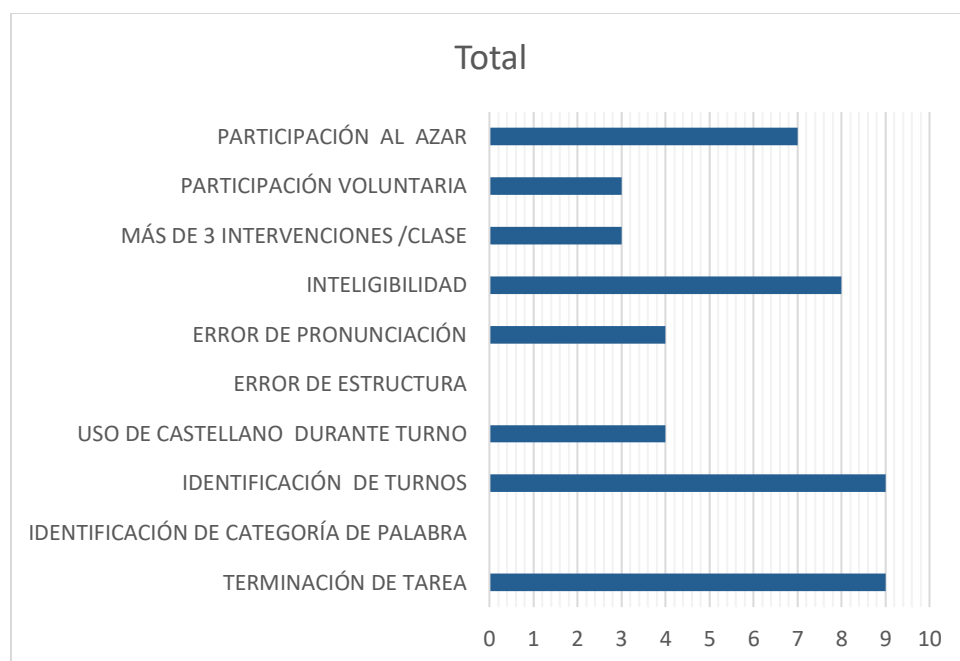


Figura 14. Resultado observación taller 3.

Fuente: Esta investigación.

En esta gráfica se nota que la participación se da al azar, contrario de los ejercicios anteriores en los que se realiza voluntariamente, dado que la conversación representa un mayor grado de dificultad dado que se trata de una actividad que implica recordar muchas expresiones como saludos y despedidas, aun cuando se aporta ayudas como imágenes y preguntas temáticas. En la actividad de conversación se evidencia que la improvisación es un ejercicio necesario; sin embargo, este resulta de gran exigencia para los estudiantes del grado noveno. La participación voluntaria en este tipo de actividades interactivas se da con estudiantes que se sienten seguros de sus habilidades y colaboran incluso para entablar conversaciones con sus pares menos hábiles.

En cuanto a la comprensión, la inteligibilidad de las producciones es alta y permite una fácil identificación de turnos con leves errores de pronunciación que no afectan el sentido de las producciones. En ocasiones, es necesario recurrir al Castellano dada la complejidad de algunas palabras que no estaban en su repertorio; curiosamente no hubo errores de estructura ya que las

expresiones de saludo y despedida están muy bien aprendidas. Al final, la mayoría de estudiantes son capaces de terminar una conversación corta sin necesidad de hacer ejercicios continuos de retroalimentación.

Dentro de las observaciones realizadas en esta plantilla de observación se destaca que algunos estudiantes se excusan por su pronunciación o piden ayuda para decir su turno correctamente, se observa inseguridad al hablar y por lo tanto un poco de rechazo frente a las actividades como diálogos. De lo anterior se interpreta que la inseguridad de los estudiantes les limita su voluntad de participación oral lo cual genera que el docente incentive la participación en clase, por ejemplo, el llamado a lista al azar.

El ejercicio de leer diálogos en la fase de práctica entra en la clasificación *de performance* ya que los estudiantes intentan aplicar su conocimiento y nociones de pronunciación para la correcta lectura buscando fluidez sin conocer necesariamente o preocuparse por el significado de cada palabra. Se encuentra casos en los cuales no se logra inteligibilidad; sin embargo, la pista de cambio de turno se obtuvo mediante el silencio, indicando que la línea había terminado para dar paso a la siguiente intervención. La situación anterior es una descripción de uno de los pasos normales dentro del aprendizaje del idioma objeto de estudio en un entorno de LE.

En la fase de producción, los estudiantes tienen que evocar saludos y despedidas en la creación de una conversación que tiene como pistas una imagen y una pregunta temática lo cual contribuye a la macro estructura, en otras palabras, el tema de conversación, por ejemplo: una biblioteca y tres preguntas de las cuales por lo general escogen una o dos para hacer este ejercicio que tiene varias posibilidades con un solo elemento del par adyacente para la fase de desarrollo. Se entiende que el inicio y el final de las conversaciones suele ser sencillo de llevar a cabo ya que por lo general involucra expresiones fijas como por ejemplo saludos y despedidas, opuesto al desarrollo de la

conversación, en el cual median estructuras, palabras y expresiones que corresponden al par adyacente pregunta-respuesta. En la ejecución de este ejercicio es necesario aclararle al estudiante como debe comenzar la conversación y cuando cerrarla con instrucciones en lengua materna, en un comienzo, ya que después eran cada vez más capaces de adquirir independencia en sus ejercicios de conversación. Además, el hecho de tener la posibilidad de escoger entre las preguntas temáticas aporta a la espontaneidad de las producciones la cual se considera un primer paso para buscar un ejercicio de producción espontáneo.

El último aspecto relacionado con la autonomía y la espontaneidad para el uso oral es la capacidad del estudiante para integrar conocimientos previos o expresiones que no se había enseñado en clase a las conversaciones con los estudiantes, por ejemplo, expresiones como *I see*, en nuestro idioma (ya veo) o saludos informales como *hi*, que equivale a (hola) en castellano. También entra en juego la capacidad para simplificar lo que se quiere decir cambiándolo por una expresión más corta o sencilla.

En conclusión, los ejercicios de producción parecen tener mejor efecto en el aprendizaje cuando se juntan participantes con distinto nivel de eficiencia oral, de manera que el menos aventajado se beneficia de su par. Ahora, en casos en los cuales hay dos estudiantes de baja eficiencia oral, la intervención del docente aumenta para apoyar la comprensión y el intercambio de información, ya que ellos tienden a abandonar el ejercicio. En el caso en que los estudiantes exhiben alta eficiencia oral, la fluidez aumenta y la conversación presenta sus tres partes sin mayor dificultad. Lo expuesto anteriormente explica la importancia del agrupamiento correcto de estudiantes para el desarrollo de la conversación.

La fase de retroalimentación es transversal en todos los pasos de los talleres debido a la naturaleza de la conversación y de la forma como se la ha abordado en este estudio. Este ejercicio

se enfoca en la corrección de errores que afectan la comprensión de las producciones orales. Un ejemplo de la efectividad de la retroalimentación en la conversación es el uso casi inmediato de la contrapregunta *and you?* o *what about you?* en conversaciones subsiguientes para evitar la repetición de las preguntas. Esto sin duda aporta a la fluidez en la expresión de ideas que lleva a una interacción cada vez más natural.

4.4.4 Análisis taller de conversación 4.

El taller 4 (ver anexo G) se enfoca en ejercicios correspondientes al par adyacente pregunta-respuesta en la modalidad de preguntas de confirmación de las cuales se obtiene como respuesta sí o no. Esta sesión comienza por una demostración de la estructura de la pregunta mediante un esquema en el cual se representan las palabras con sus categorías, por ejemplo, auxiliar, pronombre sujeto, verbo principal, objeto y signo de interrogación. La demostración de esta secuencia es de ayuda para la construcción de la pregunta ya que facilita la identificación de los elementos que la componen y además permite la colaboración del docente al estudiante a través de pistas como por ejemplo preguntar cuál es el verbo o el pronombre sujeto o el auxiliar en el grupo de palabras que se deben organizar.

De esta manera el estudiante ejercita la clasificación de las palabras en las categorías mencionadas lo cual aporta al conocimiento lingüístico del idioma e invita a ejercitar este tipo de inteligencia. Después de la presentación de la estructura de la pregunta viene la fase de práctica en la cual se disponen oraciones interrogativas en desorden, las cuales deben ser ordenadas y respondidas de las dos formas *yes / no*.

En la fase de producción se pide que los estudiantes realicen preguntas con base en imágenes de superhéroes famosos. En esta ocasión se permite que los estudiantes escriban las preguntas y las respuestas antes de decirlas, de manera que éstas últimas coincidan con la característica del

personaje presentado. Lo anterior es consecuente con el título de este estudio por cuanto la implementación de la conversación vista desde EC implica la articulación con otras habilidades del lenguaje como la escritura. De esta forma, la aproximación hacia la conversación se da a partir de su microestructura, es decir en la construcción del par adyacente pregunta-respuesta. En la lista de chequeo para observación a estudiantes en el taller 4 se explica con más detalle el desempeño del grupo como lo indica la figura 15.



Figura 15. Resultado observación taller 4.

Fuente: Esta investigación.

La gráfica muestra que la participación voluntaria aumenta de tal manera que en ocasiones no permite a otros expresarse. Por esta razón se hace uso del recurso de la participación al azar para invitar a otros estudiantes que por lo general toman una posición pasiva en el aula virtual. Al aumentar la cantidad de ejercicios de organización de preguntas y producción de respuestas también se incrementan los errores de pronunciación, aunque no representan obstáculos para la inteligibilidad de las oraciones. En ocasiones los errores de estructura en la organización de

preguntas dan paso a una retroalimentación inmediata que se efectúa a partir de pistas en las que se menciona la categoría de la palabra que se requiere. Es necesario utilizar el Castellano en la fase de retroalimentación cuando los estudiantes cometen errores de estructura al crear preguntas, en especial cuando confunden la estructura de pregunta con el verbo *to be* y la estructura de los auxiliares *do / does*. Finalmente, los estudiantes logran realizar una pregunta y una respuesta de forma correcta en las dos estructuras con base en las imágenes presentadas de personajes famosos.

Dentro de las anotaciones realizadas en la lista de chequeo del taller 4 se presentan los siguientes hallazgos en la fase de práctica. Primero, las preguntas con menos elementos fueron ordenadas más rápido que las que contenían más palabras. También es importante destacar que las preguntas más cortas son pronunciadas con más fluidez e inteligibilidad que las más largas. Lo anterior es importante tenerlo en cuenta para futuros ejercicios de conversación y así lograr una tarea más exitosa en términos de comprensión.

En segunda medida, la inteligibilidad, es decir la claridad con la que se expresan los estudiantes en sus participaciones aumenta a medida que se propone nuevas actividades, es decir, la cantidad de ejercicios de organización de las preguntas y las respuestas posteriores favorece a todo el grupo dado que retroalimenta a sus compañeros de clase. En oposición, los estudiantes se muestran dubitativos cuando se les asigna una pregunta muy larga por ordenar. Esto refleja una actitud negativa frente al error o a la complejidad del ejercicio. Cuando se intenta ordenar preguntas con muchos elementos la fluidez disminuye y la intervención del docente aumenta al tener que dar pistas en cuanto a la categoría de las palabras que componen la oración interrogativa.

Una de las dificultades esperadas en este tipo de ejercicios es la inclusión de elementos nuevos en los ejercicios de organizar preguntas los cuales no se habían explicado en la primera fase, por ejemplo, palabras como el artículo definido *the* y formas de posesivos sean adjetivos o el posesivo

sajón “’s”. En este tipo de ejercicios los estudiantes toman mucho más tiempo del esperado, aunque tienen la facultad particular para ubicar correctamente palabras como preposiciones a las que ordenan con relativa facilidad en la oración interrogativa. En ocasiones se presentan algunas dificultades al reemplazar nombres de personas con pronombres personales en el ejercicio de las respuestas cortas yes/no. En resumen, es preciso considerar el contenido y la cantidad de palabras en las preguntas para obtener mejores resultados en el ejercicio de los pares adyacentes de tipo pregunta-respuesta.

La fase de producción busca que los participantes utilicen el tipo de preguntas en presente simple con el auxiliar *do / does* con base en las imágenes presentadas; sin embargo, los estudiantes hacen uso de la estructura el verbo *to be* invirtiendo las posiciones de sujeto y verbo. El hallazgo descrito anteriormente revela que hay un aprendizaje previo que intenta engranar en una nueva estructura, resultando en un error sintáctico que necesita una retroalimentación inmediata. Esto se corrige durante la clase y se obtiene como resultado la producción de preguntas correctas después de la aclaración con la estructura del verbo *to be*. Al parecer la complejidad en la realización de preguntas radica en las distintas formas de preguntar en Inglés. Por ejemplo, la estructura de la pregunta del verbo *to be* es fácil de entender en nuestro idioma; en oposición, la utilización de auxiliares *do / does* como elementos a recordar y que no tienen un significado en nuestro idioma parecen crear barreras para la producción de preguntas correctas.

El grupo participante produce preguntas a un ritmo pausado dado que no tienen el vocabulario suficiente en la LE para expresar lo que les gustaría escribir. Por esta razón, ellos manifiestan que necesitan buscar palabras en los diccionarios, lo que significa que también hay posibilidades de errores de pronunciación al momento de leerlas. Además, la producción de preguntas durante esta fase se caracteriza por el uso de un corto rango de palabras, más precisamente de cuatro a seis. Lo

anterior significa que el ejercicio de crear preguntas es más complejo si la cantidad de palabras aumenta, es decir que para los estudiantes es más sencillo ordenar y crear preguntas que tengan menos palabras. En este sentido, la práctica y la producción de preguntas es un proceso que debe atenderse de forma progresiva, añadiendo cada vez más palabras a medida que progrese el conocimiento de estructuras y vocabulario.

En el mismo ejercicio de crear preguntas, se encuentran errores que no necesariamente afectan la comprensión, por ejemplo, utilizar la forma de tercera persona de los verbos principales en lugar del infinitivo; asimismo se puede comprobar que en algunas producciones los estudiantes utilizan indistintamente el auxiliar *do* para todos los pronombres. Otro tipo de error considerado leve es la falta de entonación en la pregunta, ya que en ocasiones se oyen como oraciones afirmativas.

Finalmente, se puede cerrar la descripción del taller 4 con la conclusión de que, a mayor producción, mayor precisión. Lo expresado anteriormente demuestra que en cuanto más produce el estudiante, se acerca cada vez más a la precisión en términos de estructura y pronunciación, y así se desarrolla la inteligibilidad necesaria para hacerse entender en futuros escenarios de interacción.

4.4.5 Análisis taller de conversación 5.

Este taller (ver anexo H) se centra en el aprendizaje del par adyacente pregunta- respuesta en la modalidad de preguntas de información las cuales tienen la característica de la *w-h word* al comienzo de la misma. Lo anterior implica que los estudiantes tengan una noción del significado de las *wh words* más comunes para poder comprenderlas, producirlas y responderlas de manera adecuada. De esta forma, en la primera fase de la clase denominada *warm up* se realizan preguntas de información utilizando *where, when, what y who*, esperando respuestas acertadas a manera de diagnóstico. Se encuentra que los estudiantes tienen nociones porque la mitad de las preguntas

fueron respondidas acertadamente. Después, se refuerza las nociones con un ejercicio de relación en el que las palabras *where*, *who*, *when* y *what* deben ser conectadas con palabras como lugar, tiempo, persona y cosa, logrando así una mayor comprensión de la pregunta para obtener la respuesta esperada en las actividades de interacción.

En la fase de presentación, nuevamente se enfatiza en el conocimiento y clasificación de categorías de palabras para presentar la estructura de la pregunta, de manera que los participantes pueden identificar la secuencia de palabras correcta para realizar la pregunta de información. Lo anterior se facilita puesto que los estudiantes ya conocen la estructura de la pregunta de confirmación sí / no. De manera que ellos solamente deben añadir un elemento, es decir una *wh word*, sea (*what*, *where*, *when*, *etc*) para realizar la pregunta de información. Esto parece fácil de recordar y aplicar; sin embargo, a partir de un análisis de este taller se descubre que la alta cantidad de elementos a organizar puede desencadenar una mala construcción de la pregunta.

En la fase de práctica, los estudiantes realizan ejercicios de crear preguntas con algunas pistas como *wh words* y verbos, aunque resulta de alta dificultad para los estudiantes, de manera que se modifica la actividad inicial a un ejercicio de traducción de preguntas desde el Castellano al Inglés, lo cual contribuye a la comprensión, interpretación y producción. Más adelante, los estudiantes intentan un ejercicio de crear preguntas a partir de respuestas. En este caso los estudiantes considerados más hábiles cometieron errores de estructura al comienzo, pero los corrigen por sí mismos recordando la estructura de la pregunta y guiados por las pistas del docente en forma de categorías de palabra como *wh word*, auxiliar, sujeto, verbo, objeto o complemento.

En la lista de chequeo para observación a estudiantes del taller 5 se explica con más detalle el desempeño del grupo como lo indica la figura 16.

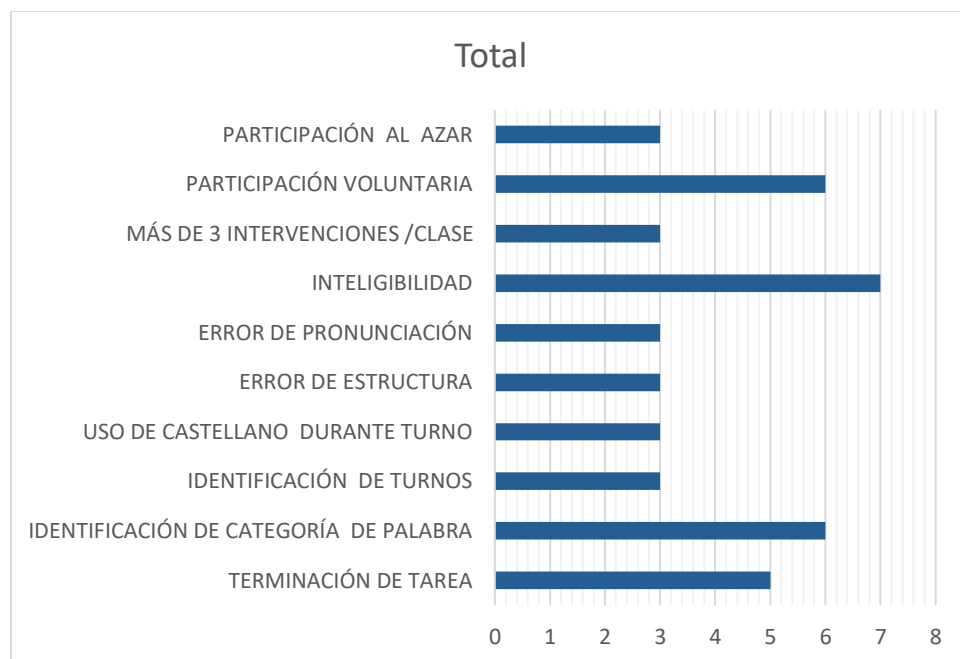


Figura 16. Resultado observación taller 5.

Fuente: Esta investigación.

En la gráfica se puede observar el aumento de la participación voluntaria cuando se trata de ejercicios de organización de preguntas. Los estudiantes más destacados, por su parte muestran una alta actividad lo cual contribuye a la clase porque facilitan la comprensión de los ejercicios para sus pares menos activos. La inteligibilidad es alta a pesar de que se comenten algunos errores de pronunciación o estructura. Los errores son mínimos y no afectan la comunicación, mientras que los errores de estructura se enmiendan gracias a la retroalimentación en forma de pistas mencionando la categoría de las palabras en la secuencia correcta. Cuando se pide realizar una conversación corta acerca de las preferencias en la parte final del taller se encuentra que cinco estudiantes de los ocho participantes son capaces de llevarla a cabo, identificando turnos y alcanzando la comprensión mutua. Los demás estudiantes no participan en la fase de producción; sin embargo, sí lo hacen en la fase previa de práctica. Se concluye que es importante respetar el

ritmo de aprendizaje en la etapa de producción ya que el estudiante participa cuando está listo, al menos en ejercicios que los retan como los de conversación que implican intercambio de turnos.

En las anotaciones del taller 5 se encuentra que tanto en la fase de práctica como en la de producción, los estudiantes nuevamente organizan preguntas e interpretan la estructura, además la aplican con bastante certeza excepto por ciertas oraciones interrogativas que se componen de más de un sujeto, es decir, aquellos ejercicios que implican un rango más amplio de palabras presentan mayor dificultad para los estudiantes. También se observa la facilidad para recordar la secuencia *w-h word, auxiliary, subject y verb*, lo cual refleja un éxito en cuanto al aprendizaje de la estructura inicial de la pregunta de confirmación *yes / no*. Sin embargo, se presenta un conflicto con el orden del verbo y el objeto cuando este último coincide con la escritura del verbo principal; es decir, los estudiantes aún no tienen la noción de que en la LE Inglés las palabras pueden tener varias categorías, por ejemplo, en este caso la organización de la pregunta que contiene palabras como (*finish work- work-finish*) resulta ambigua para los estudiantes de grado noveno ya que no reconocen el verbo principal.

En cuanto a la participación se puede constatar que los estudiantes muestran más voluntad de participar en la organización de preguntas que implican un bajo número de palabras (4-6); mientras que se muestran displicentes para ordenar oraciones interrogativas muy largas de más de 6 elementos. Lo expuesto anteriormente refleja que la participación de los estudiantes ocurre de manera frecuente cuando comprenden los ejercicios, de manera que, la secuencialidad en el grado de dificultad en términos de cantidad de palabras a ordenar es clave para mantener la participación activa de los mismos. Otro hallazgo que se relaciona con lo expuesto anteriormente es que el estudiante que más participa es aquel que puede ordenar preguntas cada vez más largas, lo cual

demuestra que la secuencialidad y la práctica continua están relacionadas de manera directa en términos de efectividad.

En la fase de producción se enfoca a los estudiantes en la creación de una pregunta de información a partir de una respuesta dado que la mayoría de elementos que se necesitan para su formulación están presentes en ella. En primera medida, se busca la identificación de la *w-h word* para después continuar con la secuencia conocida: *auxiliary, subject, verb and object*. Aunque, en las primeras participaciones se observa que hubo un cambio de posición del sujeto y verbo en la construcción de la pregunta, esto indica que la noción de la pregunta con el cambio de posición de palabras es un error esperado en el proceso de aprendizaje de las oraciones interrogativas con auxiliares. Lo anterior se retroalimenta recordando la estructura de las preguntas de información a través de pistas con categorías de palabras y así se consigue la construcción adecuada de las mismas después de esta mediación, ejercitando a la vez la inteligencia lingüística de los estudiantes. Seguidamente se invita a la creación de preguntas en las que aparentemente, lo más complejo del ejercicio es la escogencia de la *w-h word* adecuada; aunque a medida que los estudiantes realizan las preguntas, eran cada vez más capaces de identificar y asociar expresiones de tiempo con *w-h word when*, las respuestas que implicaban lugares con la *wh word where*, las actividades con *wh word what* y las personas con *wh word who*. Por último, se puede apreciar que cuando una pregunta ya ha sido enseñada incluso en años anteriores, los estudiantes son capaces de evocarla de manera automática. Lo anterior genera la conclusión de que el trabajo con preguntas representa un aprendizaje duradero que puede ser fácilmente recordado para ocasiones posteriores en situaciones que se necesite.

En los errores leves encontrados en esta fase se destacan la conjugación del verbo en tercera persona en la formulación de la pregunta que implica este tipo de sujeto. Lo anterior se corrige

mediante la explicación de la categoría de verbo en infinitivo o verbo sin cambios, de esta manera se facilita el concepto y se repite para que los participantes puedan reconocerlo y aplicarlo.

La fase de retroalimentación, se efectúa a través del registro escrito de las participaciones de los estudiantes en la presentación virtual de manera que todos tienen acceso de una manera visual a la construcción de preguntas, lo cual favorece este tipo de aprendizaje en el que se involucra la habilidad de la lectura.

4.5 Análisis de Encuesta de Satisfacción

La encuesta de satisfacción realizada al final de la aplicación de los talleres de conversación constituye una actividad investigativa necesaria para descubrir el nivel de aceptación de los estudiantes de grado noveno en cuanto a la propuesta. Este es un instrumento muy útil para verificar la acogida de los talleres implementados y elementos asociados a estos. Dentro de los aspectos tenidos en cuenta aparecen los siguientes: la conversación como ejercicio continuo en clase, el aprender a preguntar en Inglés, la instrucción virtual para la conversación, la intervención del docente para contribuir con la comprensión y la percepción de mejora en la expresión oral en el desarrollo de los talleres. La encuesta evalúa en escala de cinco palabras, la primera y en orden ascendente se tiene: Nada, Un Poco, Medianamente, Mucho y Totalmente. En la primera pregunta de la encuesta final: ¿En qué medida cree usted que la conversación en Inglés como una actividad periódica en clase favorece el aprendizaje de este idioma?, los estudiantes contestaron como muestra la figura 17.

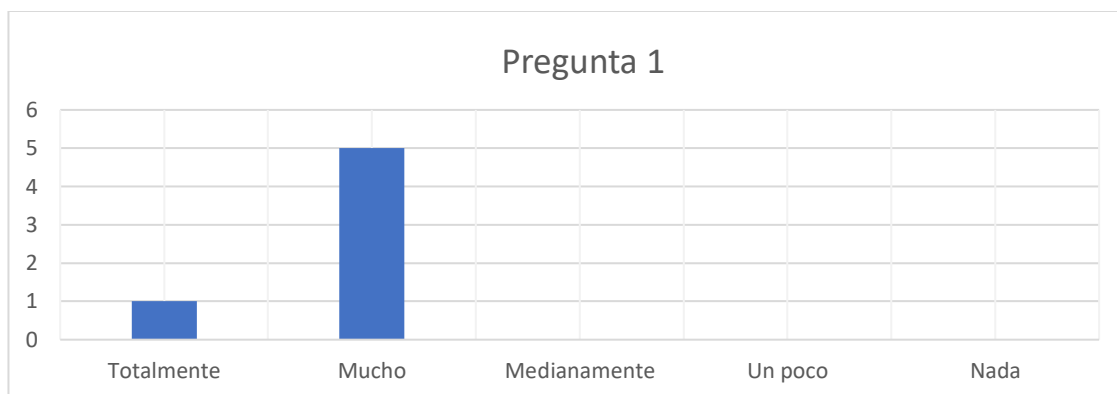


Figura 17. Resultado pregunta 1.

Fuente: Esta investigación.

En la figura se puede observar que los estudiantes perciben como beneficiosa la conversación ya que contestaron en su mayoría la palabra mucho y uno de ellos contesta totalmente, de manera que el grado de aceptación hacia la conversación es alto.

En la segunda pregunta de esta encuesta: ¿En qué medida cree usted que aprender la estructura de las preguntas en Inglés, mejora su capacidad para usar este idioma de forma espontánea?, los estudiantes contestaron como indica la figura 18.

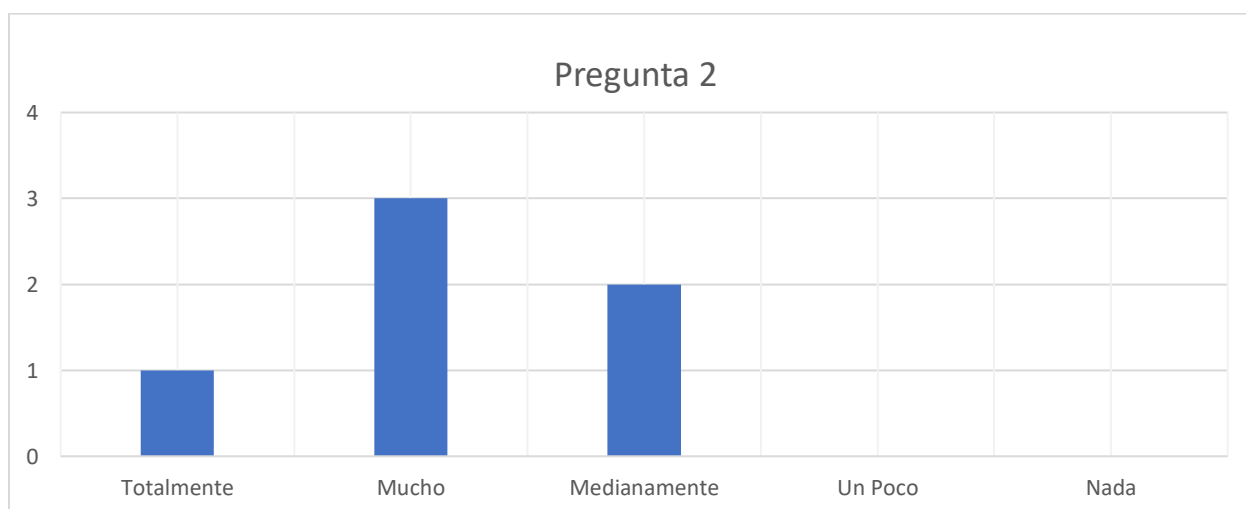


Figura 18. Resultado pregunta 2.

Fuente: Esta investigación.

Las respuestas en esta pregunta están dispersas entre los dos criterios más altos y el punto medio de aceptación que es un reflejo de la preferencia de los estudiantes hacia un enfoque de aprendizaje de estructuras del idioma en especial de la pregunta, que indica una tendencia a preferir el aprendizaje de estructuras de pregunta mientras que marcar la opción media puede indicar dudas en la relación de este aprendizaje con la capacidad de usar el idioma de manera oral y espontánea. De manera que un número importante de los estudiantes participantes no demuestra un convencimiento en esta relación.

La tercera pregunta: ¿En qué medida cree usted que las actividades realizadas de forma virtual facilitan la interacción en los ejercicios de conversación?, los estudiantes contestaron como lo indica la figura 19.

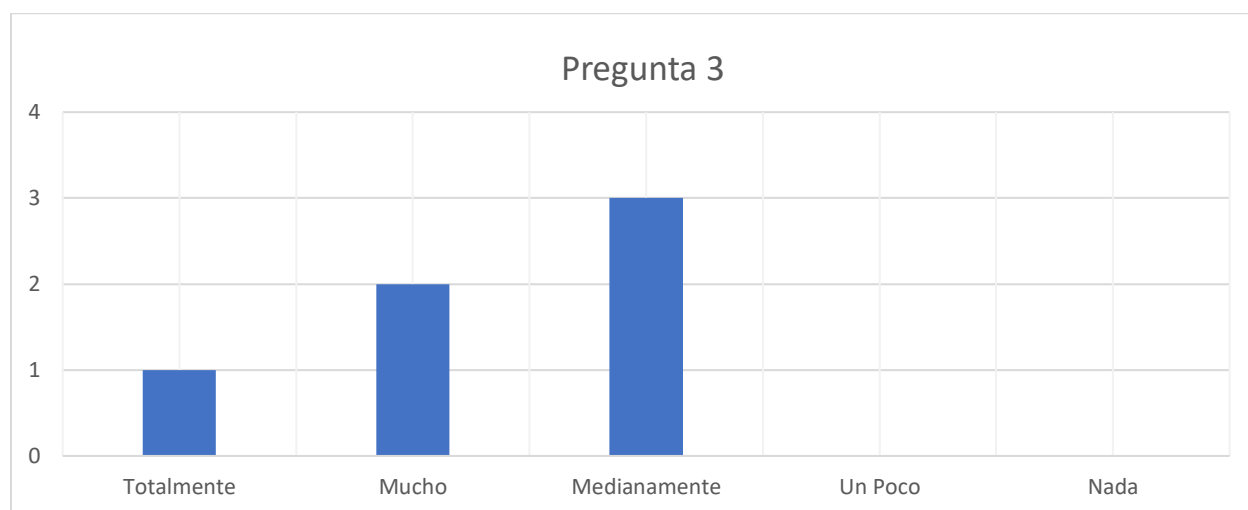


Figura 19. Resultado pregunta 3.

Fuente: Esta investigación.

En este gráfico los resultados se ubican de forma dispersa, esto representa una relativa aceptación en la forma de la presentación de los materiales y medios virtuales utilizados para implementar la conversación. Por un lado, la virtualidad puede ser vista como una ventaja en estos

procesos de enseñanza de LE con el EC, sin embargo, los resultados de la mayoría reflejan una mediana aceptación, entonces se deduce que la virtualidad no es necesariamente el escenario natural para la conversación sino por el contrario la interacción frente a frente en la cual median otras formas de lenguaje no verbal que ayudan al desarrollo y comprensión de la conversación.

En la pregunta 4: ¿En qué medida cree usted que la intervención del docente en las conversaciones contribuye con la comprensión de la actividad comunicativa?, los estudiantes contestaron como lo muestra la figura 20.

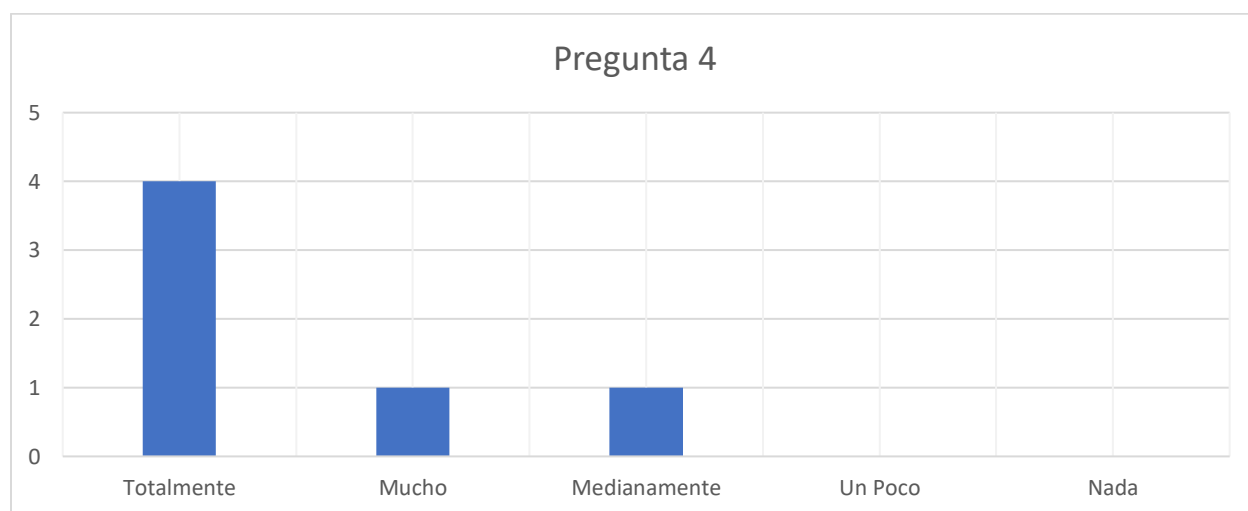


Figura 20. Resultado pregunta 4.

Fuente: Esta investigación.

En esta gráfica se entiende que la retroalimentación y el apoyo del docente en las actividades comunicativas es bien visto por parte de la mayoría de los estudiantes ya que pueden comprender mejor las instrucciones, los intercambios y lo que se pide de ellos para completar los ejercicios. Al parecer los estudiantes piensan que el apoyo del docente durante la realización de las actividades comunicativas es crucial en su proceso de aprendizaje. No se percibe en ningún momento que la

contribución del docente sea negativa para los estudiantes, de manera que se puede deducir que la participación del docente también debe ser activa y sobre todo interactiva en un enfoque de enseñanza comunicativo.

Por último, la pregunta número 5: ¿En qué medida cree usted que mejoró su capacidad de comunicarse en Inglés desde el comienzo de este año escolar?, los estudiantes respondieron como se representa en la figura 21.

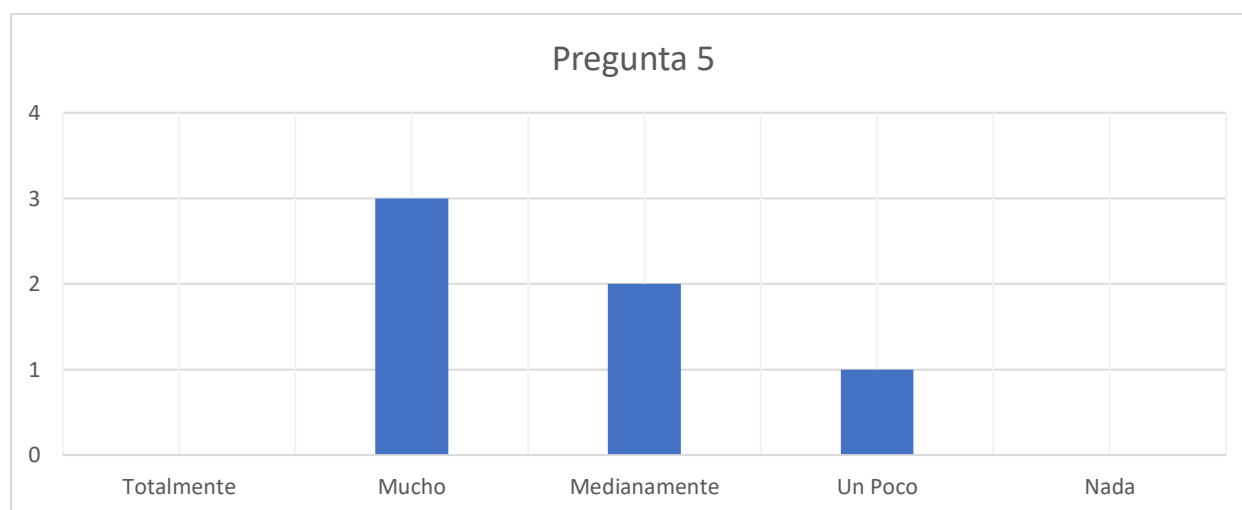


Figura 21. Resultado pregunta 5.

Fuente: Esta investigación.

Con base en el gráfico se puede observar que los estudiantes perciben que su capacidad para comunicarse en Inglés tiende a mejorar, sin embargo uno de los estudiantes percibe que su capacidad no ha mejorado de manera significativa. Este tipo de respuestas es común dado que el tiempo de aplicación ha sido un poco reducido y se intuye que no pudo haber un gran crecimiento de la habilidad de la expresión oral. Se puede concluir que el fomento del uso oral a través de estos talleres genera una tendencia a la mejora en términos de competencia comunicativa y el desempeño

oral de los estudiantes gracias al uso de los pares adyacentes y el fomento de la estructura de la conversación con el inicio, desarrollo y cierre.

Conclusiones

La implementación de la conversación en Inglés en el aula, desde la perspectiva del EC implica acercarse a sus principios básicos como lo son, en primera medida, el desarrollo de la competencia comunicativa y la integración de las habilidades básicas del lenguaje como la escucha, la oralidad, la lectura y la escritura. En este sentido, los talleres aplicados fomentan el uso oral del Inglés, valiéndose de recursos como las habilidades antes mencionadas y el uso de la pregunta como parte esencial de la estructura de la conversación con unos procedimientos organizados desde la estrategia del ABT que cumplen con el objetivo general de este estudio, el cual refiere el desarrollo de la CCO en Inglés.

En el aspecto pedagógico, dada la característica de la profesión docente en el sector público que cuenta con múltiples generaciones de profesores quienes practican distintas formas de enseñar configuran un eclecticismo que, aunque intenta integrar aspectos de las prácticas tradicionales y las nuevas tendencias con los libros proporcionados por el MEN y los distintos recursos audiovisuales, arrojan unos resultados poco satisfactorios para el desarrollo de la CCO. Por lo tanto, para la mejora de la práctica docente es necesaria la actualización permanente en referentes teóricos de la lengua y la parte didáctica, sean estas estrategias o actividades de extrema importancia como la conversación en el aula. En este sentido se generan rutas para la implementación de procedimientos los cuales permiten abordar de mejor manera los objetivos planteados por el MEN, sin olvidar las características del contexto.

Para el diseño de talleres de conversación es crucial conocer su estructura, partes y características, en especial los pares adyacentes los cuales se configuran como los elementos básicos de la interacción que deben ser implementados para fomentar el uso oral del Inglés a través de procedimientos propios de la estrategia ABT para alcanzar los objetivos de clase. En este estudio

se evidencia la importancia de estos pares adyacentes para el fomento del uso oral en clase, dado que se incrementa la participación de los estudiantes para lograr mejorar la inteligibilidad, fluidez y finalización de las tareas de conversación.

Es imperativo implementar la conversación en Inglés desde etapas tempranas, incluso desde el comienzo de la básica secundaria en una forma gradual, es decir, comenzar desde sus unidades básicas como aprender a preguntar con el par adyacente pregunta-respuesta en diferentes temas. Esto permite gradualmente la inclusión de otros pares adyacentes como el saludo y la despedida, entre otros de esta manera se llega a la construcción de la conversación con su inicio desarrollo y cierre. En consecuencia, los estudiantes toman un rol más activo en clase ya que pueden intercambiar información hacia la búsqueda de la comprensión mutua a través de la LE Inglés en un rol activo de aprendizaje para alcanzar un nivel de CCO como se describe en los estándares del MEN.

Finalmente, es preciso resaltar que dada la variedad de formas de enseñanza, las cuales dependen en gran parte de la percepción y las habilidades de las docentes de la I.E.M Artemio Mendoza Carvajal se hace necesario aclarar conceptos en cuanto a lo que se refiere a conversación y estrategia didáctica dado que esto es una falencia que impide lograr objetivos como el desarrollo de la CCO en Inglés. Por ello, una vez se sustente esta investigación se busca socializar los resultados y el avance que se logra con los estudiantes en la propuesta basada en el ABT a fin de fortalecer la CCO a nivel pedagógico con el propósito de coadyuvar a superar las falencias que presentan los docentes en cuanto a estrategias didácticas que se incluyen en el segundo objetivo específico. Con ello se aspira que en un futuro se desarrolle la CCO en los diferentes grados del colegio.

Recomendaciones

La implementación de la conversación en Inglés en el aula en condiciones de emergencia se da de manera virtual con unos resultados positivos; sin embargo, merece la pena implementarla de forma presencial, ya que una de las opiniones de los estudiantes refería una preferencia por la modalidad presencial. Las clases presenciales ofrecen otros elementos que favorecen la conversación en especial en la comprensión de los enunciados gracias al uso del lenguaje verbal, la vocalización y las expresiones que van más allá del hecho lingüístico, de manera que los resultados pueden ser más favorables en términos de control de participación, mejora de pronunciación y por ende de inteligibilidad, una retroalimentación más adecuada al igual que el fortalecimiento de los lazos de los estudiantes que pueden contribuir a una mayor cooperación y colaboración para el desarrollo y éxito en el aprendizaje.

En segundo lugar, es necesario que los docentes de LE Inglés de las distintas instituciones educativas reciban capacitación permanente en fundamentos teóricos, pedagógicos y didácticos. De esta manera, es posible que discutan las estrategias didácticas más apropiadas para el contexto en que trabajan para un mejor abordaje de la enseñanza en función de los objetivos planteados para el momento histórico en que se vive. De esta forma el proceso de enseñanza-aprendizaje puede estar conectado con los planes y proyectos de área para el contexto indicado y así evitar la desconexión de la teoría con la práctica para mejorar el nivel de Inglés de los estudiantes especialmente su capacidad de comunicar ideas y entablar conversaciones.

Finalmente, es preciso desprenderse de la idea de enseñar el Inglés para una prueba estandarizada como “Saber 11” ya que esto limita tanto a docentes en el plano pedagógico como también a los estudiantes en su aprendizaje donde solamente se enfocan en el desarrollo de la comprensión de lectura. Es preciso orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia las

necesidades contemporáneas como la comunicación global, por ello es necesario lograr que los estudiantes aprendan a expresarse en la LE Inglés. De esta forma los estudiantes tienen la posibilidad de avanzar en su proyecto de vida con perspectivas más ambiciosas y mejores oportunidades a nivel académico y laboral

Referencias Bibliográficas

- Abdurahman, N., Abu-Ayyash, E. (2019). Linguistic Competence, Communicative Competence and Interactional Competence. *International Journal of Computers & Technology*. Al Wasl University, Dubai, UAE. Tomado de:
https://www.researchgate.net/publication/337306343_Linguistic_competence_Communicative_Competence_and_Interactional_Competence
- Alfaro, R. (2013). *¿Qué es la dialéctica?*. *Revista Ciencias Sociales*, vol 139, p.91-102.
 Recuperado de: <https://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS139/05KOJEVE.pdf>
- Aydoğan, H., Akbarov A. (2014). the four basic language skills, whole language & integrated skill approach in mainstream university classrooms in Turkey.
Mediterranean Journal of Social Sciences, 5, (9), 672-680.
- Aguirre, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa de la investigación sociocultural*. Barcelona, España: Marcombo, S.A.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación*. Universidad Pedagógica Libertador. Sexta edición. Caracas: Editorial Episteme
- Armstrong, T (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, Virginia, Estados Unidos: ASCD
- Bastidas. J (1993). *Opciones metodológicas para la enseñanza de los idiomas*. Pasto: JABA Ediciones.
- Betancourth, S., Insuasti, K., & Riascos, N. (2012). *Pensamiento crítico a través de la discusión socrática en estudiantes universitarios*. *Revista Virtual Universidad Católica*

- del Norte. No. 35, (febrero-mayo de 2012, Colombia), acceso:
<http://revistavirtual.ucn.edu.co>
- Blanco, C. (2005)., Sandín, M. (2003) "Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones". *Revista de Pedagogía*, 26(77), 48-58.
 Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S079897922005000300007
- Breen, M. (1987). Learner contribution to task design. *Language Learning Tasks* (pp.23-46).
 Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Campos, G., & Martínez, N. E. L. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7 (13), 45-60.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
<http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Cestero, A. (2017). Manual del profesor. *La enseñanza de la conversación*. Alcalá de Henares:Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, p. 1013-1049. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/320547436_La_ensenanza_de_la_conversacion
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Recuperado de https://www.academia.edu/4073170/Noam_Chomsky_Syntactic_Structure
- Consejo de Europa. Departamento de Política Lingüística (2002) Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Publicación digital en la web: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

- Christodoulou, J. Davis, K., Seider, S., Gardner, H.(2011). The theory of multiple intelligences. En Sternberg, S., Kaufman, S. (2011). The Cambridge Handbook of Intelligence. (p.485-503). Cambridge University Press.
- Deslauries, J. (2004). *Investigación Cualitativa*. Pereira, Colombia: Versión en Español. Editorial Pamplona.
- Ellis, R. (2014). *Taking the critics to task: The case for task based teaching*. University of Auckland and Shanghai International Studies University.
- Estaire, S., y Zanon, J. (1994). *Planning classwork: A task based approach*. Oxford, England: Mcmillan Heinemann English Language Teaching.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la Mente*. Recuperado de:
https://www.academia.edu/15459223/_1983_Gardner_Howard_Estructuras_de_la_mente
- Giménez, J. (2010). *La dialéctica platónica como modelo de la experiencia hermenéutica en la filosofía de Gadamer*. Revista de Filosofía, vol. 66, p. 63-77. Recuperado de:
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rfilosof/v66/art04.pdf>
- Goetz, J., y Lecompte, M. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata Ediciones S.A.
- Gonzáles, A. (2015). *Estrategias de Enseñanza del Idioma Inglés Utilizando la Producción Oral* (tesis de maestría). Tecnológico de Monterrey, México.
- Gonzáles, F. (2014). *Propuesta didáctica para fortalecer las habilidades comunicativas en la clase de inglés desde el modelo pedagógico enseñanza para la comprensión para un grupo de estudiantes de grado séptimo de la institución educativa rural departamental San Joaquín* (tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.

- Grupo LAC. (2017). Grupo de Investigación de Lenguaje y Pedagogía. Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.
- Harmer, J.(2007). *The practice of English language teaching*. Edinburgh, England: Pearson Longman
- Hernández, B. (2017). *Propuesta didáctica para el Desarrollo de la Competencia Conversacional en el aula ELE* (tesis doctoral). Universidad de la Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. United States: University of Pennsylvania Press.
- Kramsch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, 70 (4), p.366-372. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05291.x>
- Kojève, Alexandre. (1967). Was ist dialektik?. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Berlín* 50 (2), 317-329.
- Ley 115 (febrero 8 de 1994) Ley General de Educación. Congreso de la República de Colombia. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 1651 (2013) Ley de Bilingüismo. Congreso de la República de Colombia. Recuperado de:<https://colomboworld.com/academico/resoluciones/Ley1651de2013LeydeBilinguismo.pdf>
- Lotman, L. (2020). Interacciones entre semiótica y Educación. *Cultura, Educación y Sociedad*. Vol II. N° 1, pp. 139-150. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.1.2020.10>

- Mc Croskey. (1981). *Communication Competence and Performance: A Research and Pedagogical Perspective*. West Virginia University. Tomado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED203401.pdf>
- Menéndez, O. (2007). *Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: Una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas*. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 42, núm. 5, p. 8. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/experiencias150.htm>
- Morales, R. (2011). Modelo de objetos de aprendizaje para la producción.
- Ministerio de Educación Nacional (2005). *Colombia bilingüe* (Al Tablero, 37). Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97495.html>.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés. formar en lenguas extranjeras ¡el reto!*. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-115174.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Pedagogical Principles and Guidelines*. Suggested English Curriculum. Bogotá, DC-Colombia. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2015%20Pedagogical%20Principles%20and%20Guidelines.pdf>
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task based language teaching*. Cambridge University Press. Cambridge, UK.
- Oradee, T. (2012). Developing speaking skills using three communicative activities. discussion, problem-solving, and role-playing. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2,(6), pp. 533-535. doi:10.7763/IJSSH.2012.V2.164

- Paul, R. (2006). *Socratic questioning*. Estados Unidos de América: Foundation for Critical Thinking Press.
- Pascual, M (2014) Análisis del discurso y sus aportes a la lengua extranjera. Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista lingüística aplicada*. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/262141834>
- Pombo, S. (2014). *Análisis de la conversación aplicada a la enseñanza del francés como lengua extranjera* (tesis de maestría). Universidad de Santiago de Compostela, Galicia, España.
- Reyes, G. (1990). La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje. Montesinos: Barcelona.
- Rico Yate, J. P., Ramírez Montoya, M. S., & Montiel Bautista, S. (2016). Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos. *Apertura*, (Guadalajara, Jal.), 8 (1). 00006. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166561802016000200006&lng=es&tlng=es.
- Richards, J., y Rodgers, T. (1999). *Methods and approaches in language teaching*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia Universitaria*, 3 (5), 36-45. Recuperado de: http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagog%C3%ADa_tradicional_y_humanista.pdf
- Rodríguez, J (2016). *Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la competencia comunicativa en Inglés* (tesis de maestría). Tecnológico de Monterrey, Cali, Colombia.
- Salazar, W (2015). Exploring the Communicative Competence Development in an EFLT Classroom at Cursos Libres. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 22, 105-120. doi:<http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>

- Sandin, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid, España: Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- Savignon, S. J. (2002). 'Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice', in S. J. Savignon (Ed.). *Interpreting communicative language teaching*. New Haven & London: Yale University Press. 1-27.
- Sebastiá, S. (1992). *La semiótica, una introducción a la teoría de los signos*. Barcelona: Motesinos Editor S.A.
- Suaza, M (2014). Propuesta de enseñanza basada en el modelo SPEAKING: Desarrollo de la producción oral. *Amazonía Investiga, Florencia, Colombia*, 3 (4), 145-167.
- Taylor, S. J. , Bodgan. R. 1984. *Introduction to Qualitative Research Methods: The Search for Meanings*. 2e ed. New York:Wiley.
- Tébar, L. (2003). *EL perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.
- Van Dijk, T (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona, España.
- Vargas, R. (2013). ¿Qué es la dialéctica?.(Traductor) *Rev. Ciencias Sociales, volumen*, (139), 91-102. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/269565304_QUE_ES_LA_DIALECTICA
- Woods, P., 1987, *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Madrid, Mec-Paidós
- Young, R. F. (2013) Learning to talk the talk and walk the walk: interactional competence in academic spoken English. *Ibérica*, 25, 15–38.

Acápite de Anexos

Anexo A. Guía de entrevista a docentes

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LA CONVERSACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO DESARROLLA EL USO ORAL
EN INGLÉS

Entrevista Semiestructurada a Docentes

Objetivo: Identificar las estrategias didácticas en el desarrollo de la competencia comunicativa oral en Inglés.

1. ¿Qué estrategias didácticas utiliza en el desarrollo de sus clases?
2. ¿Durante la sesión de clase sigue algunos pasos específicos? ¿Cuáles?
3. ¿Los estudiantes participan espontáneamente de manera oral? Sí / No ¿Por qué?
4. ¿Considera importante el desarrollo de la competencia comunicativa oral en Inglés? ¿Por qué?
5. ¿Cuáles son las dificultades para desarrollar la competencia comunicativa oral en Inglés?

Anexo B. Encuesta diagnóstica grado noveno

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LA CONVERSACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO DESARROLLA EL
USO ORAL EN INGLÉS

Encuesta a Estudiantes de Grado Noveno

- Objetivo: Describir el nivel de competencia comunicativa oral en Inglés de los estudiantes de grado noveno.

Marque con una (X) la frecuencia con la que realiza las siguientes actividades en Inglés.

Nº	Enunciado	Siempre	A Veces	Nunca
1	Respondo con frases cortas a preguntas sencillas en Inglés sobre temas que son familiares.			
2	Solicito explicación en Inglés sobre significados de palabras que no entiendo en clase.			
3	Pido favores, me disculpo y agradezco en Inglés durante la clase			
4	Formulo preguntas en Inglés sobre temas conocidos como la familia y la rutina diaria apoyándome en gestos y repetición.			
5	Inicio, mantengo y termino una conversación sencilla en Inglés con mis compañeros o profesor sobre un tema conocido.			
6	Participo en una conversación en Inglés cuando mi interlocutor me da tiempo suficiente para pensar mis respuestas.			
7	Converso en Inglés con mis compañeros y profesor sobre experiencias pasadas y planes futuros.			
8	Expreso voluntariamente mi deseo de participar en una conversación en la clase de Inglés con mis compañeros y profesor.			
9	Identifico los turnos de palabra durante una conversación en Inglés y respeto las intervenciones de mis compañeros o profesor.			
10	Me apoyo en conocimientos de la cultura y el mundo para incluirlos en una conversación en Inglés.			

Anexo C. Guía de entrevista a estudiantes grupo 1 noveno

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LA CONVERSACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO DESARROLLA EL USO ORAL
EN INGLÉS

Guía de Entrevista Semiestructurada a Estudiantes

- Objetivo: Explorar los intereses de los estudiantes de grado noveno en cuanto al aprendizaje del Inglés especialmente del uso oral de este idioma.
-
1. ¿Considera importante hablar en Inglés? ¿por qué?
 2. ¿Le gustan las clases de Inglés? ¿por qué?
 3. ¿Qué tipo de actividades le gustan/no le gustan en la clase de Inglés?
 4. ¿En la clase de Inglés se realizan juegos o dinámicas que impliquen hablar en Inglés? ¿Cuáles?
 5. ¿Cómo le gustaría que fuera la clase de Inglés?

Anexo D. Taller 1

TOPIC	THE ALPHABET	
OBJECTIVE	To spell the name in an intelligible way by distinguishing and selecting the right letters of the English alphabet.	
PHASES	MACROSTRUCTURE	
PRE-TASK	Warm up	Students listen to the alphabet song in order to remember it
	Presentation	Teacher shows the students some letters that are important to discriminate for instance: b & v, t & d, c & z, g & j and the vowels a,e,i,o,u that often cause confusion as they become tricky for Spanish speakers.
	MICRO STRUCTURE	
TASK	Practice	Teacher shows the students some lines to fill in with letters. They take turns to discover the question: <u>How do you spell your name?</u>
	Production	Teacher asks students how they spell their names. They are picked randomly to answer that question. Students must identify the beginning and the ending of the question: How do you spell your name?
POST-TASK	FEEDBACK	
	Closing	Teacher writes the names that the students are spelling on a presentation so that they can realize immediately and correct their mistakes during the exercise.

Anexo E. Taller 2


TOPIC	DISCOVERING INFORMATION ABOUT KNOWN CHARACTERS BY USING YES/NO & INFORMATION QUESTIONS	
OBJECTIVE	Diagnose students' ability to understand and distinguish WH and yes/no questions with the verb to be and how they use them to find out information for a specific purpose.	
PHASES	MACROSTRUCTURE	
PRE-TASK	Warm up	Students match two columns, one of them with yes/no and information questions with their corresponding answers on the other column.
	Presentation	<p>Teacher shows a list of questions and asks students to figure out their meanings by reading them.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Is it a person? 2 Is it a thing? 3 Is it a movie? 4 Is it a place? 5 Is it a she or a he? 6 Is it a real-life person? 7 Is she a singer? 8 Is he an actor? 9 What is her profession? 10 What is his nationality?
	MICROSTRUCTURE	
TASK	Practice	Once the students know the meaning of the questions. They learn to pronounce them correctly. Then they select 5 to write down in their notebooks and use them in a game of "guess who or what"
	Production	<p>Students play the game: "guess who or what". They take turns to make questions without looking at their notes, so they can start making it more naturally.</p> <p>The task is completed once the students discover it. After, they take turns to select a character or a thing and students starts asking their partner some questions to find it out.</p>
	FEEDBACK	
POST-TASK	Closing	Teacher writes on a piece of paper the most common structure mistakes and at the end of the exercise, he shows the students some issues with the questions and how to understand them.

	Closing	<p>Teacher writes on a piece of paper the most common mistakes and at the end of the exercise, he explains students some pronunciation mistakes or doubts.</p> <p>As part of the feedback, it is important to help the students by giving clues during the exercise of interaction as it helps to finish the activities. This can be seen as a support turn.</p>
--	---------	--

Anexo G. Taller 4

TOPIC	QUESTIONS AND ANSWERS IN THE PRESENT SIMPLE USING THE AUXILIARIES: DO / DOES.	
OBJECTIVE	To make intelligible questions orally and in written form about known characters.	
PHASES	MACROSTRUCTURE	
PRE-TASK	Warm up	Teacher starts asking yes/ no questions about movies: Do you like...? To elicit a yes / no answer.
	Presentation	Teacher shows the elements of a yes / no question including the auxiliary and its position in the interrogative sentence.
	MICROSTRUCTURE	
TASK	Practice	<p>Once the students have a notion of the use of the auxiliaries do and does, they are asked to sort out some questions and try to understand them by identifying the category of each of the words and figure out the right sequence. For instance:</p> <ul style="list-style-type: none"> • register / have / do / you / to / ? Do you have to register? Yes, I do. No, I don't. • we / need / this / do / ? Do we need this? Yes, we do. No, we don't. • like / marvel / movies / do / you / ? Do you like marvel movies? Yes, I do. No, I don't. • She / sing / music / does / pop / ? Does she sing pop music? Yes, she does. No, she doesn't
	Production	Students are asked voluntarily to make questions in written form about known characters, especially superheroes that are presented in a two-side picture showing the normal guy or girl on the left and the superhero on the right. This is supposed to be an entertaining exercise for them.
	FEEDBACK	
POST TASK	Closing	Students read the questions and answers they wrote about the character shown on the screen. Teacher helps them understand structure of the question depending on what they want to say and also helps them with the pronunciation of new words.

Anexo H. Taller 5

TOPIC	WH QUESTIONS IN PRESENT SIMPLE USING AUXILIARIES	
OBJECTIVE	To understand, create and answer information questions correctly in present simple by participating in different activities.	
PHASES	MACROSTRUCTURE	
PRE-TASK	Warm up	<p>Teacher shows students two columns one of them has the WH words and the other one has the words they ask about in Spanish. Students try to match in order to have a notion of what an information question is about since the very first word.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: 80%;"> <ul style="list-style-type: none"> • What (Place)... Dónde • Who (Thing)... Qué • Where (Time)... Cuando • When (People)... Quién  </div>
	Presentation	<p>Teacher shows a list of activities and asks the students to write them down, putting a tick or a cross next to them in order to express liking.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reding a book • Watching horror-comedy movies • Travelling by bus- taxi • Eating candy- popcorn • Listening reggae ton- pop music
	MICROESTRUCTURA	
TASK	Practice	<p>In the first place, students are shown some information questions to be sort out in which they have to identify the category of the words to find the right sequence. This practice helps them realize that WH word comes first, then the auxiliary, the subject, verb and object. This way of learning the question pattern is supported on a chart that is shown to the students every time they make a mistake.</p> <p>In second place, students understanding is tested by doing an activity of discovering the WH word first, then the rest of the question based only on the words they find in a complete answer.</p>
	Production	<p>Students ask each other what activity they prefer and answer adding a reason why they like it. Students are taught the word because to introduce the reason. Example:</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • What do you prefer? Listening to reggaeton or pop music? • I prefer to listen to pop music, because I enjoy it a lot.
POST-TASK	FEEDBACK	
	Closing	Teacher explains that it is important to follow the pattern (subject- action and object) to make oneself understood and enhance comprehension, especially when speaking with native speakers.

Anexo I. Lista de chequeo para observación de estudiantes.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LA CONVERSACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO DESARROLLA EL USO ORAL EN INGLÉS

Lista de Chequeo para Observación de Estudiantes

N°	PARÁMETROS	ESTUDIANTES										Total
		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	
1	Participación al azar											
2	Participación voluntaria											
3	Mas de 3 intervenciones /clase											
4	Inteligibilidad											
5	Error de pronunciación											
6	Error de estructura											
7	Uso de castellano durante turno											
8	Identificación de turnos											
9	Identificación de categoría de palabras											
10	Terminación de tarea											

Observaciones:

Anexo J. Encuesta de satisfacción

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LA CONVERSACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO DESARROLLA EL USO ORAL
EN INGLÉS

Encuesta de Satisfacción

- Objetivo: Descubrir el nivel de aceptación de los estudiantes de grado noveno en cuanto a los talleres de conversación.

Marque de uno (1) a cinco (5) según la medida de acuerdo o desacuerdo con cada enunciado, siendo 1 el menor valor y 5 el mayor.

1. ¿En qué medida cree usted que la conversación en Inglés como una actividad periódica en clase favorece el aprendizaje de este idioma?

a). 1 b). 2 c). 3 d). 4 e). 5

2. ¿En qué medida cree usted que aprender la estructura de las preguntas en Inglés mejora su capacidad para usar este idioma de forma espontánea?

a). 1 b). 2 c). 3 d). 4 e). 5

3. ¿En qué medida cree usted que las actividades realizadas de forma virtual facilitan la interacción en los ejercicios de conversación?

a). 1 b). 2 c). 3 d). 4 e). 5

4. ¿En qué medida cree usted que la intervención del docente en las conversaciones contribuye con la comprensión de la actividad comunicativa?

a). 1 b). 2 c). 3 d). 4 e). 5

5. ¿En qué medida cree usted que mejoró su capacidad de comunicarse en Inglés desde el comienzo de este año escolar?

a). 1 b). 2 c). 3 d). 4 e). 5