

**La habilidad de habla: la gran olvidada en la clase de inglés
en una institución educativa en Bogotá**

Henry González Montoya

Natalia Buitrago Rivero

Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas

Universidad Libre

Bogotá, 2018

**La habilidad de habla: la gran olvidada en la clase de inglés
en una institución educativa en Bogotá**

Henry González Montoya

Natalia Buitrago Rivero

**Trabajo de grado presentado para obtener el título de
Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas**

Asesora

Sandra Marina Palencia González

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Libre

Bogotá, 2018

Dedicatoria

Este trabajo es dedicado principalmente a mis padres Nubia Montoya y Orlando Cárdenas, mis hermanas Yeimmy Cárdenas y Eliana Cárdenas, mi sobrino Samuel, mi esposa Sandra Castañeda por sus sabias palabras de aliento y disciplina y a mi hija María José, quienes estuvieron apoyándome durante el proceso de mi carrera profesional, han sido parte fundamental de mi crecimiento y superación personal, gracias a su apoyo y al impulso que me dan día a día para seguir alcanzando mis metas y objetivos. Por ultimo agradezco la compañía en este proyecto que fue incondicional a mi compañera y amiga Natalia Buitrago a quien le deseo los mejores éxitos y una larga vida.

Este trabajo se lo dedico principalmente a DIOS, quien ha sido mi guía durante toda mi vida, a mis hijas Ana Lucia y Miranda que son el motor que me impulsa a nunca parar de conseguir mis sueños, a mi madre Martha Rivero por creer en mí, por formar el ser humano que soy hoy, a mi compañero de vida Esteban Novoa por su apoyo incondicional, por sus palabras de aliento, a mis hermanas Johanna Sánchez, Nhora Sánchez y Jeny Buitrago que siempre me han enseñado que las cosas se obtienen con esfuerzo, perseverancia y dedicación, a las personas que me acompañaron de una u otra forma en el proceso y a mi colega Henry González que le deseo lo mejor en su vida familiar y en el ámbito laboral.

Agradecimientos

Agradecemos a la Licenciada Sandra Marina Palencia González por su tiempo y dedicación en el acompañamiento de nuestro trabajo de grado, puesto que gracias a sus recomendaciones y guía se logró culminar con éxito el proyecto.

Destacamos su valioso aporte al Licenciado Andrés Mauricio Castillo, por sus pertinentes aportaciones y habernos ayudado con la selección del tema a desarrollar como proyecto.

Tabla de contenido

1. Planteamiento del Problema.....	7
1.1 Descripción de la situación problemática	7
1.2 Pregunta de Investigación	9
1.3 Objetivos	10
1.3.1 Objetivo General	10
1.3.2 Objetivos Específicos.....	10
1.4 Justificación	10
1.5 Antecedentes de la investigación	12
1.5.1. Antecedentes locales	12
1.5.2. Antecedentes nacionales	13
1.5.3. Antecedentes internacionales	15
1.6 Marcos referenciales	17
1.6.1 Marco teórico	17
1.6.2 Marco institucional	30
1.6.3 Marco legal	31
2. Marco Metodológico.....	34
2.1 Enfoque Metodológico.....	34
2.2 Población y muestra	36

2.3 Instrumentos de Recolección de Información.....	36
2.3.1 Encuesta	36
2.3.2 Grabaciones.....	37
2.3.3 Diario de Campo	37
2.4 Procedimiento para el análisis.....	38
2.5 La propuesta	39
3. Análisis y Discusión de Resultados	44
3.1 Análisis de resultados.....	44
3.2 Conclusiones	55
Lista de Referencias	58
Apéndices.....	63
Apéndice 1. Actividad Diagnóstica	63
Apéndice 2. Encuesta	64
Apéndice 3. Transcripción # 3	2
Apéndice 4. Diario de campo.....	4
Apéndice 5. La Propuesta	6
Apéndice 6. Rúbrica de evaluación.....	14

1. Planteamiento del Problema

En este primer capítulo se hace una descripción general de todos los lineamientos básicos de la investigación; por lo tanto, se hace una descripción general tanto del contexto en el que la investigación se llevó a cabo, como del problema a trabajar, las razones por las cuales es importante estudiarlo, así como los objetivos a alcanzar.

1.1 Descripción de la situación problémica

Son múltiples las dificultades a las que se enfrentan estudiantes y docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Una de las más importantes se relaciona con el hecho de que un estudiante en Colombia no tiene muchas oportunidades de expresarse en inglés, al menos por fuera de los salones de clase; además, no tiene un contacto directo con la cultura. Por lo tanto, el aprendizaje se lleva a cabo de manera descontextualizada y esto dificulta una apropiación más efectiva de la habilidad de habla en lengua extranjera (Clavijo, 2016).

Esta situación se pudo evidenciar en la práctica docente desarrollada en primer semestre del año 2017 con los estudiantes de ciclo 4, grado 403 de una institución educativa en Bogotá. En esta primera práctica, mediante una actividad diagnóstica (ver apéndice 1), se identificaron las falencias comunicativas que tenían los estudiantes, con respecto a la estructura de la oración, la pronunciación, el manejo adecuado del vocabulario y la seguridad en sí mismos. De igual forma, en la realización de diferentes actividades en el aula se corroboró la problemática identificada en la actividad diagnóstica. El hecho que los estudiantes no tuvieran la habilidad de habla fortalecida se podría atribuir a que dicha habilidad no se trabajaba en clase, ya que como comentaron los estudiantes, la docente titular no exigía la lengua extranjera para comunicarse.

Como resultado también existían problemas en la gramática, el vocabulario, y la estructura de la oración.

Ejemplo: se le pidió al estudiante que contara tres actividades que realizara en su rutina diaria. Dicho estudiante empezó diciendo:

“Haré un esfuerzo porque yo no sé hablar en inglés. Entonces sería, I am o I bed I my cam in y e officy in labor trabajo e i e después es... Almuerzo ¿cómo es?” (E1, actividad 4, 5 de abril de 2017).

También se pudo observar que solicitó constante ayuda para la pronunciación y el vocabulario. Más adelante, se le pidió a la estudiante 2 que realizara su presentación personal, una vez que la profesora había hecho un ejemplo con correcciones a manera de guía; sin embargo, señaló “no yo no quiero, yo no sé cómo se dice”, la profesora le repitió cómo debía decirse:

“I am Natalia Buitrago, I am twenty-three years old, I live in La Fiscala, I work as a teacher...” (Actividad diagnostica, 22 de febrero de 2017).

Ya con esta información brindada, la estudiante 2 decidió cooperar con la actividad y señaló lo siguiente:

“My name es Hasbleidy. I have fortii si fortii year. eeeeeee, my live in the Galan. Profe, ¿cómo es que se dice que yo soy recicladora, es que yo creo que no sería tan difícil hablar en inglés si desde los años pasados hubiéramos trabajado hablar” (E2, Actividad diagnostica, 22 de febrero de 2017).

Ahora bien, en la última clase, el tema a trabajar fue el clima. En esta actividad dos estudiantes debían pasar al tablero. El estudiante A debía formular una pregunta al estudiante B y este último debía responderla:

A: How's the weather? What's the weather like?

B: It's sunny. It's cloudy.

En este caso, ambos estudiantes, en principio, no querían pasar al frente y cuando por fin se decidieron a hablar, lo hicieron en voz muy baja y dando la espalda a sus compañeros. Uno de ellos comentó:

“No quiero que me hagan bullying”

En conclusión, la falta de conocimiento del idioma extranjero, las falencias en la organización de la oración, la falta de manejo del vocabulario, el desconocimiento de la pronunciación, generan un gran temor en los estudiantes para expresarse en inglés. Los estudiantes argumentaron que sentían miedo a equivocarse y que sus compañeros se burlaran o pudieran sufrir de posible matoneo. De dicho trabajo surgieron reflexiones y reacciones en el aula frente al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, ya que se tuvo como propósito definir qué problemáticas comunicativas podría tener dicho proceso, así como conocer los intereses de la comunidad educativa frente al idioma extranjero y también, conocer la metodología de mayor interés de los estudiantes para luego intervenir.

1.2 Pregunta de Investigación

¿Cómo pueden las técnicas “Think-pair-share” y “Match Mine” favorecer el desarrollo de la habilidad de habla en inglés de los estudiantes de ciclo 4 de una institución educativa en Bogotá?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Determinar de qué manera las técnicas *think- pair- share* y *match mine* del aprendizaje cooperativo pueden favorecer la habilidad de habla en los estudiantes del ciclo 4, jornada nocturna de una institución educativa en Bogotá.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar las dificultades que poseen los estudiantes en el desarrollo de la habilidad de habla en inglés como lengua extranjera
- Caracterizar las actividades que promueven el aprendizaje cooperativo como elemento fundamental para promover la habilidad de habla en inglés como lengua extranjera
- Valorar la influencia de las técnicas *think-pair-share* y *match mine* en el desarrollo de la habilidad de habla en inglés como lengua extranjera.

1.4 Justificación

Este trabajo se justifica desde diversos planos como el social, personal, académico e inclusive, profesional. En primer lugar, este trabajo, dentro del campo educativo, es importante porque procura validar el papel que tienen las estrategias en el aprendizaje de una lengua extranjera, específicamente en el desarrollo de la habilidad oral en inglés. En este sentido, los datos e información obtenidos podrían servir como aporte para entender de una mejor manera, lo referente al deficiente desempeño en dicha habilidad, a la importancia de las estrategias de aprendizaje en el proceso de formación de los estudiantes en lengua extranjera, así como su incidencia en el desarrollo de dicha habilidad.

De igual manera, este trabajo podría beneficiar a los docentes de inglés en la medida en que describe el tipo de estrategias utilizadas por los alumnos y su uso, aspectos que pueden ser

útiles para que los docentes tengan claro en qué tipo de estrategias los alumnos pueden necesitar un mayor refuerzo y así fortalecer los procesos de aprendizaje autónomo.

Además, es importante para la población porque el aprendizaje de una lengua extranjera apoya el deseo de los estudiantes por superarse, por alcanzar los objetivos que tienen, ya sean laborales o personales, igual que motiva al docente a esforzarse por brindarles lo mejor, ya que se debe preparar gente para el país y sobre todo para el mundo. A propósito de esto, el Ministerio de Educación del país señala lo siguiente:

“Tener un buen nivel de inglés facilita el acceso a oportunidades laborales y educativas que ayudan a mejorar la calidad de vida. Ser competente en otra lengua es esencial en el mundo globalizado, el cual exige poderse comunicar mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiarse de saberes y hacerlos circular, entender y hacerse entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.3).

Finalmente, este trabajo se ajusta a los requerimientos que exige el país para la profesión docente en lengua extranjera ya que como asegura el Programa Nacional de Bilingüismo, se orienta a “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertarse al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.6), por lo que se busca que los estudiantes puedan suplir sus necesidades sociales, culturales y económicas a través de una excelente estrategia para fortalecer su habilidad comunicativa oral.

1.5 Antecedentes de la investigación

A continuación, se presentan algunos estudios desarrollados en la misma área de estudio de la presente investigación, porque constituyeron información valiosa para una mejor comprensión de una estrategia de aprendizaje encargada de trabajar actividades comunicativas para la habilidad oral.

1.5.1. Antecedentes locales

En primer lugar, se hace referencia a aquellas investigaciones realizadas dentro del contexto de la Universidad Libre, para obtener el panorama general sobre el que parte la investigación que aquí se presenta, dentro del marco de la universidad. Para esto, se toman tres diferentes trabajos que se han desarrollado en torno al aprendizaje de inglés como lengua extranjera, específicamente en la oralidad y dentro de la idea del trabajo cooperativo.

El trabajo de pregrado de Pico y Vargas (2012) llamado ‘La creación de escritos cortos en inglés en un ambiente de aprendizaje cooperativo’ buscó promover la creación de escritos cortos en lengua inglesa en un ambiente de aprendizaje cooperativo, que contribuyera a mejorar la competencia comunicativa en los estudiantes. Para esto, se emplearon una serie de actividades encaminadas a que los estudiantes trabajaran cooperativamente, por lo que la investigación hace una exhaustiva referencia a diferentes aspectos de dicho tipo de aprendizaje, entre las que resaltan sus características, los roles y las condiciones para que se considere una estrategia de enseñanza. Por lo tanto, este trabajo se relaciona con el que se pretende hacer aquí desde el proceso de validación que se hizo del aprendizaje colaborativo y le da un lugar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

Por otro lado, Alape (2013), en su trabajo de pregrado denominado ‘La descripción de imágenes fijas como herramienta didáctica para mejorar la expresión oral en inglés de los

estudiantes del grado 5° del colegio Antonio José de Sucre, Bogotá’, hace un esfuerzo por identificar los aportes del uso interactivo de imágenes fijas en contextos significativos que mejoran la expresión oral en inglés en dicha institución. En este trabajo se pudo evidenciar la manera en que la oralidad en inglés se mejora en los estudiantes, gracias a la implementación de una estrategia didáctica que logró, principalmente, motivar a los estudiantes por el aprendizaje. Así pues, esta investigación se tomó como referencia porque determinó que la estrategia a escoger debe estar sentada sobre unos propósitos que se definen de acuerdo con el tipo de población, por lo que la motivación, será uno de los más relevantes.

Finalmente, se tuvo en cuenta el trabajo investigativo de pregrado de Rubiano y Cortés (2014), quienes en su trabajo ‘Fortalecimiento de la escucha y la oralidad en inglés en niños de tercero de educación básica en un colegio distrital’, lograron, a través de una propuesta pedagógica, enriquecer las habilidades de escucha y habilidad oral en inglés de los estudiantes del grado tercero del colegio Antonio José de Sucre. Para dicha propuesta, los autores buscaron que ofreciera a los estudiantes espacios propicios para el desarrollo de la habilidad oral, con ciertas características que promovieran y facilitaran el proceso de aprendizaje, dentro de las que resaltó el aprendizaje cooperativo. Por consiguiente, este trabajo ofreció al ejercicio investigativo que aquí se presenta, un contexto práctico sobre el que se valida la idea principal y un punto de partida sobre el cual entender el concepto de aprendizaje cooperativo.

1.5.2. Antecedentes nacionales

En cuanto al contexto nacional se refiere, Vaca (2016) propuso en su trabajo de pregrado demostrar la participación oral de los estudiantes por medio del aprendizaje basado en proyectos, el cual le ayudó a los estudiantes a pensar más en el conocimiento y los contenidos de la vida real que en el desarrollo del lenguaje mismo. A lo largo de esta implementación pedagógica, los

estudiantes tuvieron la oportunidad de interactuar oralmente entre ellos como compañeros de clase en octavo grado y con otras personas fuera del salón de clase, en aras de tener mayor conocimiento del mundo que los rodeaba a través de una lengua extranjera. Para conseguir esto, dichos estudiantes fueron entrevistados con el objetivo de aprender más sobre su estilo de vida, sus metas y sus propias historias, para luego desarrollar su habilidad de habla.

El autor logró concluir, gracias a la implementación de instrumentos tales como notas de campo, transcripciones de las producciones orales de los alumnos y entrevistas, que el Aprendizaje Basado en Proyectos ayuda a los estudiantes a utilizar la lengua con fines comunicativos. También, concluyó que los estudiantes aumentaron su competencia léxica, vencieron el temor a hablar en lengua extranjera y evidenciaron que su trabajo estaba más orientado a los objetivos por lo que se hicieron más responsables. Además, fueron capaces de trabajar de forma cooperativa durante la realización de tres proyectos en la intervención pedagógica. Este estudio de investigación llegó a la conclusión de que los estudiantes cambiaron sus percepciones negativas acerca de la clase de inglés. Los proyectos les motivaron a convertirse en aprendices más activos, ya que poco a poco practicaron más la lengua extranjera de forma oral. Este trabajo se tuvo en cuenta porque ofreció una visión teórica de los conceptos de estrategia pedagógica y se relaciona con el aprendizaje colaborativo.

Por otro lado, está el trabajo de pregrado de González (2001) titulado “Encouraging interaction by applying cooperative learning” en donde se buscó mejorar la interacción oral en inglés aplicando los principios del aprendizaje cooperativo para estudiantes de séptimo grado. Estos estudiantes tenían niveles bajos de habilidad oral y asistían a la escuela pública Marco Fidel Suárez, por lo que la autora eligió temas relacionados con la vida real, con los que planificó una serie de actividades de sensibilización para crear grupos de trabajo estables e incrementar la

interacción oral. Para esto, la autora empleó la práctica de trabajos en equipo con el propósito de mejorar las relaciones personales entre los estudiantes y así obtener buenos resultados en el desarrollo de la habilidad oral. En este caso, se enfatizó en la técnica de *Flashcard Game*, la cual consiste en escribir en un papel diferentes datos, tales como color favorito, helado, postre, etc., para luego, ir por el salón haciendo preguntas sobre dichos datos hasta encontrar a otro estudiante con la misma respuesta. Gracias a este trabajo se concluyó que esta técnica sirvió para generar una atmósfera académica comfortable en lo que se refiere a seguridad y confianza para seguir hablando en la lengua extranjera, ya que a los estudiantes les gustó circular por el salón buscando respuestas para hablar con sus compañeros en inglés. Esta actividad aportó a este trabajo cierta bibliografía que permitió validar la importancia del trabajo colaborativo con las estrategias didácticas empleadas en la clase.

1.5.3. Antecedentes internacionales

A nivel internacional, esta temática se ha trabajado ampliamente. Los trabajos relacionados a continuación se escogieron porque ofrecen algún aporte concreto al desarrollo del proyecto que aquí se presenta. En primer lugar, se hace referencia al trabajo de Awgichew (2015) llamado “Cooperative Learning Practices in College of Education and Behavioral Sciences”, en donde se buscó mejorar significativamente el aprendizaje de los estudiantes desde el método cooperativo, sustentados en las orientaciones de la investigación acción.

El proyecto arrojó resultados asertivos para la ejecución del método aprendizaje cooperativo, ya que como indica el autor en su trabajo, consiguió crear conciencia de la importancia del aprendizaje cooperativo para superar los bajos rendimientos y así poder empezar a usar el método. Se empezó a aplicar el aprendizaje cooperativo, se consolidó en los estudiantes mayor unión grupal y, sobre todo, un trabajo constante, pues aun si los estudiantes trabajaban en

grupo, cada estudiante era responsable de su aprendizaje y de sus aportes a la clase. De igual manera, se pudo orientar a cada estudiante con roles como cronometrador, observador, líder, tomador de notas y reportero. Al final se evidenció que el mejoramiento y participación de los estudiantes fue considerable. Este trabajo se tuvo en cuenta porque hizo aportes conceptuales a propósito del marco teórico necesario para el trabajo investigativo que aquí se presenta, en especial, lo referente al término de aprendizaje colaborativo.

Paralelamente, se encontró el artículo de Liang (2002) llamado *“Implementing cooperative learning in EFL teaching: Process and effects”*, el cual tuvo dos objetivos principales: por un lado, mostrar una relación entre aprendizaje cooperativo y la enseñanza comunicativa de las lenguas y por el otro, definir pautas para que los docentes pudieran ejecutar o aplicar las siguientes estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo: *three step interview, learning together, talk pair, inside/outside circle and students teams division*. Para llevar a cabo este proyecto, el autor trabajó con estudiantes de grado noveno de una institución en Taiwán, y pudo deducir la evolución del alumno en su proceso de aprendizaje. En concreto, se analizaron tareas puntuales: entrevistas de estudiantes, cuestionarios motivacionales, y exámenes mensuales.

Como conclusión, los estudiantes de grado noveno mostraron al final un logro importante de motivación frente a la habilidad de hablar en grupo e ir proponiendo ideas a temas propuestos. En cuanto a la técnica *Talk pair*, se demostró que los estudiantes compartieron información entre sí para poder tener modelos y retroalimentaciones tanto de sus compañeros de clase como de su profesor (McGroarty, 1993). Este trabajo se tuvo en cuenta porque permitió tener una idea de direccionamiento sobre la metodología de aplicación y diseño de la estrategia basada en un modelo específico para la enseñanza en inglés.

1.6 Marcos referenciales

1.6.1 Marco teórico

En este capítulo se presentan las diferentes teorías que fueron referentes para la elaboración de la presente investigación. Por lo tanto, se hace una discusión del enfoque conocido como aprendizaje cooperativo, las estrategias llamadas *Think pair share*, *match mine*, la habilidad oral y la comprensión auditiva.

1.6.1.1 Aprendizaje cooperativo

El primero de los conceptos que se desarrolla es el aprendizaje cooperativo, ya que este es el tipo de trabajo que se adelantó con los estudiantes, considerado como una de las mejores maneras para desarrollar la habilidad de habla en lengua extranjera.

Historia del aprendizaje cooperativo

Trabajar en equipo ha sido una inquietud del ser humano desde que existe como especie, de ahí que sea natural que se haya buscado extender esta característica a la escuela. De hecho, dentro del trabajo educativo es muy común encontrar que los docentes promueven en sus estudiantes el trabajo conjunto a través del desarrollo de proyectos grupales, discusiones, debates, etc. Sin embargo, estas actividades no podían considerarse como un método elaborado ya que, si bien pretendía desarrollar el proceso de aprendizaje en equipo, no tenía una estructura definida, ni cumplía con una estrategia sistemática (Slavin, 2002). Dada la competitividad cada vez más fuerte que implicó el desarrollo de la sociedad, los docentes se vieron obligados a buscar estrategias más efectivas que logran potencializar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual, se empezaron a emplear métodos en los que los estudiantes unían sus fuerzas para aprender.

En principio, los docentes empezaron a organizar pequeños grupos procurando que fueran heterogéneos para que los estudiantes trabajaran de manera conjunta entre ellos aprovechando las cualidades de cada uno. Posteriormente, los docentes se fueron dando cuenta de la necesidad de hacer más sistemáticos estos grupos, por lo que se crearon sistemas de interdependencia entre los estudiantes que actuaran de manera positiva a través de interrelaciones basadas en tareas y recompensas específicas (Pliego, 2011).

En la actualidad, el enfoque del aprendizaje colaborativo ha ido evolucionando gracias a los trabajos de múltiples autores y grupos de investigación educativa por lo que se han venido desarrollando estrategias elaboradas sobre el aprendizaje cooperativo, de las que se ha logrado probar, tienen efectos favorables en los estudiantes siempre que tenga las condiciones necesarias para que resulte eficaz. Así pues, hoy en día, los docentes pueden elegir de entre una amplia gama de métodos cooperativos para satisfacer diferentes propósitos y pueden usar el aprendizaje cooperativo como esquema de organización principal de sus clases y no como una mera actividad ocasional.

Este tipo de aprendizaje es importante en las dinámicas en el aula porque paralelo al desarrollo de las temáticas de clase, permite mejorar las competencias, capacidades y habilidades sociales de los estudiantes y fortalece las relaciones interpersonales entre los jóvenes porque facilita aprender unos de otros, por lo que se hace más significativo. Por lo tanto, se busca articularla en este trabajo de investigación para que los estudiantes desarrollen su habilidad de habla en inglés como lengua extranjera desde la interacción con sus pares.

Definición

Diferentes autores han trabajado a propósito de esta idea desde múltiples posturas. En primer lugar, Johnson & Johnson (2004) definieron el aprendizaje cooperativo como una

estrategia de enseñanza exitosa, en la que pequeños equipos -cada equipo con estudiantes de diferente nivel de habilidad comunicativa-, utilizan una variedad de actividades para mejorar su comprensión de una asignatura. A su vez, Artz & Newman (1990) definieron el aprendizaje cooperativo como aquel tipo de aprendizaje que se da como producto del trabajo de pequeños grupos de estudiantes, quienes trabajando juntos, como un equipo, logran resolver un problema, completar una tarea o una meta en común.

De igual manera, diferentes investigadores académicos han encontrado que este tipo de aprendizaje tiene características especiales y cualidades que le permiten mejorar el rendimiento académico de los estudiantes (León, 2011) para conducir a una mayor motivación para aprender (Otero, 2014), para optimizar el tiempo de trabajo (Fernández, 2012), para mejorar el autoestima y conducir comportamientos sociales más positivos (Brezmes, 2014); y finalmente, para promover la adquisición a través de información comprensible para el desarrollo, en un ambiente de apoyo y motivación (Sánchez, 2012).

Sin embargo, para este trabajo de investigación se tomó como referencia el modelo de Johnson & Johnson (2004) porque estos autores se centraron en el desarrollo de una estructura específica que se podía incorporar en una variedad de currículos con énfasis en la integración de las habilidades y tareas académicas. Para estos autores, hay cuatro pasos que los profesores deben seguir en la enseñanza de habilidades de cooperación:

- Los estudiantes deben ver el valor en el trabajo en grupo
- Los estudiantes deben ser conscientes de las habilidades necesarias para un grupo de trabajo exitoso
- Los estudiantes deben practicar la habilidad (en este caso, el habla)

- Los estudiantes necesitan procesar las habilidades que han practicado, con el fin de mejorarlas.

Paralelamente, este proceso, que se describe desde la concepción de Johnson & Johnson (2004), logra articularse con diferentes técnicas que no sólo están destinadas al trabajo en grupo, sino que, además, se pueden emplear desde otro tipo de trabajos. Por lo tanto, se hace necesario hacer la caracterización de dichas técnicas, al menos, de las empleadas para el desarrollo de este ejercicio investigativo.

Principios

El trabajo cooperativo solamente puede salir de la interacción de un grupo de personas, dentro del contexto educativo, como una reunión de individuos que se encuentran con cierta frecuencia para lograr objetivos comunes, quienes interactúan dentro de un conjunto de reglas o normas, de principios y de roles de comportamiento social.

La cooperación entonces entra en el momento en el que, dentro de un conjunto de estudiantes, cada uno se identifica con un mismo objetivo común, cuando aceptan y se desempeñan en el rol que les corresponde, dentro del marco de una comunicación clara y fluida. Sin embargo, para poder ser considerado como aprendizaje cooperativo, aparte de tener esta característica, deben presentar de manera clara una estructura, una jerarquía, en la que el objetivo perseguido es explícitamente claro.

De igual manera, hay que tener en cuenta otras características que definen diferentes tipos de grupos para el aprendizaje cooperativo, por lo que se pueden dividir de acuerdo con la manera en que se organicen internamente los grupos, así:

- Autocrático. En este grupo, el poder mayor y las decisiones están a cargo de una cabeza y existen jerarquías claras. De acuerdo con Ayala (2015), estos grupos suelen ser

conflictivos, en donde existe una alta probabilidad de disputas entre sus miembros, por lo que su productividad es muy baja.

- Permisivo. Este tipo de grupo no es controlado por una sola persona o cabeza identificable, sino por otro grupo más grande, por lo que suele pasar que no hay una comunicación directa entre las personas de un grupo con los de otro; así pues, se caracterizan por tener un bajo desempeño, en el que típicamente se delegan las funciones.
- Democrático. Este tercer grupo propone un tipo de liderazgo en el que las ideas surjan del acuerdo mutuo y la negociación, por lo que los reglamentos se consolidan gracias a asambleas en donde se traslada el rol de supervisor y de acuerdo con Ayala (2015), suelen tener pocos conflictos y una productividad mayor.

Por lo tanto, hay que pensar cuál de estos tipos de grupos es mejor conformar, de acuerdo con el objetivo por alcanzar y la naturaleza de la comunidad, de tal manera que se consigan los mejores resultados. No obstante, lo importante entonces es que la actividad que se realice se debe pensar de manera grupal, no como una simple suma de individuales, sino como el resultado de interacción y diálogo de estas. Por eso, el trabajo cooperativo percibe las actividades grupales como una mejora en la eficiencia y producción, teniendo como referencia puntos en común.

En el caso del docente que oriente la propuesta de aprendizaje cooperativo para mejorar el ambiente escolar y el proceso educativo, es necesario que potencie los resultados esperados mediante una constante motivación y promover la adaptación al grupo y al entorno de sus estudiantes. Por lo tanto, el docente que aplique este método debe prepararse, entrenarse, saber del contexto que habita y conocer a sus estudiantes, además que debe ser persistente, constante en el acompañamiento y mantener una actitud dispuesta y creativa que facilite la elaboración y superación de los altibajos del grupo o equipo.

Roles: docente/estudiante

En el momento en el que un docente quiere emplear el aprendizaje colaborativo para fortalecer su quehacer educativo, se sugiere que se dispongan roles tanto de estudiantes como de docentes para “maximizar el aprendizaje de los estudiantes” (Jhonson & Jhonson, 1999, p.24). No obstante, hay que tener en cuenta que el rol depende de la función por la que se conforma un grupo, de tal manera que Jhonson y Jhonson (1999) los clasifican de la siguiente manera:

Roles que ayudan a la conformación del grupo

Estos roles hacen referencia a aquellas funciones que procuran la organización del equipo y del trabajo, dentro de los que se encuentran:

- Supervisor del tono de voz: controla que todos los miembros del grupo hablen en tono bajo.
- Supervisor del ruido: controla que todos los compañeros se muevan entre los grupos sin hacer ruido.
- Supervisor de los turnos: controla que los miembros del grupo se turnen para realizar la tarea asignada (Jhonson & Jhonson, 1999, p.24). Este rol implica el mandato y liderazgo del grupo para su efectiva organización, por lo que se sugiere que mientras un grupo de estudiantes se acostumbra a este tipo de aprendizaje, sea el docente el que lo asuma, para después, progresivamente, entregarlo a aquellos estudiantes que presentaran características de líder.

Roles que ayudan al grupo a funcionar

Hay otro conjunto de roles que se dedican a orientar al grupo a alcanzar sus objetivos mediante la organización del trabajo para que este se haga eficaz. En este caso, bajo el rol de mediador del docente, ya es más viable que los estudiantes asuman un papel en el que les

corresponda explicar ideas o procedimientos, llevar un registro, fomentar la participación, observar, orientar, apoyar o aclarar. Cuando un estudiante asume uno de estos roles, logra entender una parte del proceso y se hacen más conscientes del aprendizaje.

Roles que ayudan a los alumnos a formular lo que saben e integrarlo con lo que están aprendiendo

Otro conjunto de roles hace referencia a la posibilidad que tienen los estudiantes para hacerle seguimiento al proceso de aprendizaje, por lo que se encuentran funciones tales como:

- sintetizador, en la que se busca formular conclusiones
- corrector, para hacer reformulaciones a algún posible equívoco u omisión
- verificador, que es aquel que se asegura de que todos los miembros del grupo puedan explicar un tema
- investigador, quien consigue el material necesario
- analizador, para articular los conceptos pasados y presentes; y finalmente,
- generador de respuestas (Jhonson & Jhonson, 1999).

Roles que ayudan a incentivar el pensamiento de los alumnos y mejorar su razonamiento

Dentro del aula de clase, se pueden encontrar un grupo de funciones que se encargan del desarrollo del pensamiento dentro del proceso de aprendizaje, por lo que los roles en este caso, no se entienden por tareas, sino que, como señalan Jhonson & Jhonson (1999), los exponen desde habilidades del pensamiento: la crítica de ideas; la búsqueda de fundamentos; diferenciación de los diversos puntos de vista; ampliación de ideas; inquisición para profundizar en la comprensión; proposición que genere opciones para mostrar más de una alternativa viable

de solución o camino de comprensión; y finalmente, integración de las ideas para lograr construir una idea conjunta.

Todas estas ideas, funciones y roles deben ser asumidas por los diferentes miembros del grupo ya que cada uno de ellos aporta un elemento importante al aprendizaje colaborativo y, además, ayuda al desarrollo de los estudiantes. Por lo tanto, el rol del docente y el rol del estudiante terminan siendo similares, ya que, a pesar de la distancia en experiencia entre ambas entidades, dentro del aprendizaje colaborativo los estudiantes deben estar en la capacidad de asumir cualquier rol, al igual que el docente, por lo que este último termina siendo un mediador del aprendizaje, entre el estudiante y el conocimiento.

1.6.1.2 Estrategias Think-Pair-Share y Match Mine

Para que un docente logre llevar al aula con efectividad el enfoque del trabajo cooperativo, se recomienda que aplique estrategias que vayan acordes con dicho enfoque. Dos de estas estrategias son *Think-pair-share* (piensa, forma pareja y comenta) y *Match Mine*, que se sustentan sobre cuatro principios conocidos como P.I.E.S., que el profesor debe tener en cuenta para el diseño de su planeación.

Estos principios son: (P) Interdependencia Positiva, que consiste en que los logros de cada miembro del equipo sólo se dan como producto de la contribución de todos; (I) Responsabilidad Individual, en la que cada estudiante es responsable de todo el proyecto y es consciente de su aporte para la consecución del mismo; (E) Participación Igualitaria, por lo que todos los estudiantes tienen el mismo tiempo de participación que el resto; y finalmente, (S) Interacción Simultánea, que sugiere que se debe evaluar el porcentaje de participación de los estudiantes en algún momento específico de la actividad en desarrollo.

La estrategia *Think-pair-share*, por su parte, incluye tres pasos de estructura cooperativa. En primer lugar, los estudiantes deben pensar en silencio sobre una pregunta planteada por el instructor; luego, hacen parejas e intercambian pensamientos. Finalmente, en el tercer paso, las parejas comparten respuestas con otras parejas, otros equipos y/o, con el grupo entero (Sampsel, 2013). Esta estrategia se puede trabajar dentro del marco del aprendizaje cooperativo, ya que permite ciertas posibilidades, que Maldonado (2007) define de la siguiente manera y que se relacionan con los principios P.I.E.S. referidos anteriormente:

- Formación de grupos: Los grupos son heterogéneos, en los que se debe construir una identidad de grupo, práctica de la ayuda mutua y la valorización de la individualidad para la creación de una sinergia.
- Interdependencia positiva: en la interdependencia positiva es necesario promover la capacidad de comunicación adecuada entre el grupo, para el entendimiento de que el objetivo se consigue de forma colectiva.
- Responsabilidad individual: el resultado como grupo será finalmente la consecuencia de la investigación individual de los miembros. Ésta se apreciará en la presentación pública de la tarea realizada.
- Participación equitativa: el trabajo que hay que realizar se distribuye entre todos los componentes del equipo de forma equitativa (proporcional a las posibilidades de cada uno).
- Interacción simultánea: en la resolución de la tarea todos los estudiantes dialogan, contrastan sus pareceres y toman decisiones consensuadas.

Ahora bien, para que todos los puntos anteriores se consoliden, es necesario que el docente haya desarrollado las habilidades relacionadas a la anticipación de las acciones; esto es,

prever; tener claro el procedimiento para la obtención de un resultado concreto y su manera de concreción en el material didáctico para la realización de una actividad propuesta. Por otro lado, hay que tener en cuenta que el dar o recibir ayuda no mejora al aprendizaje en grupo, sino el tener la conciencia de necesitarla, así como comunicar esta necesidad e integrar la ayuda ofrecida en el propio trabajo (Álvarez & Bassa, 2014). Estas características descritas dentro de la estrategia *Think-pair-share*, hacen que, desde el trabajo cooperativo, se logre contribuir al desarrollo de competencias comunicativas, al desarrollo de habilidades sociales y a una mayor flexibilidad en el pensamiento.

Concretamente, en esta estrategia el profesor formula una pregunta, les da tiempo a los estudiantes para que piensen una respuesta y luego de hacerlo, comentan con sus compañeros las posibles respuestas. Dicha estrategia, por un lado, les permite a los estudiantes hacer reflexión sobre la manera de responder a preguntas específicas y, además, les da la oportunidad de compartir lo que piensan con un compañero en concreto, de manera que tienen oportunidad de hacer más precisa su manera de comunicar sus ideas. A su vez, la actividad tiene la ventaja de que se constituye en una oportunidad para que el estudiante practique con sus compañeros en privado para que su participación en público esté más preparada, aumentando la confianza para hablar frente a otras personas.

Ahora bien, el *Match Mine* insta a los estudiantes para que, en parejas, traten de colocar una serie de tarjetas en el mismo lugar y orden que su compañero, quien lo dirige a través de comandos orales, sin mostrar la solución. En detalle, en *match mine* los estudiantes trabajan en parejas y se sientan en lados opuestos de una barrera para que no puedan ver el tablero del otro. Cada uno tiene un tablero de juego idéntico y piezas de juego idénticas en donde uno es el "Emisor" y el otro es el "Receptor". Para comenzar, el emisor primero dispone todas sus piezas

en el tablero de juego en cualquier orden sin hablar con el receptor. El emisor no puede mover las piezas una vez que estén todas en su lugar. El objetivo del juego es que el emisor y el receptor se comuniquen claramente para que el receptor pueda coincidir perfectamente con la disposición del emisor. Para hacer una coincidencia, el receptor describe su distribución explicando la ubicación de cada pieza del juego. El ahora receptor que antes era emisor, lee cuidadosamente y sigue las instrucciones que le fueron enviadas (Kagan, 2016). Este ejercicio, además de reforzar las posibilidades ya mencionadas y planteadas por Maldonado (2007), refuerza la habilidad de habla en lengua extranjera.

Esto es así, en tanto que la actividad, tal y como está descrita, es ideal para el trabajo del aprendizaje de una lengua, bien sea materna o extranjera, que además de concentrarse en la mejoría de las competencias lingüísticas, también logra motivar a los estudiantes por un aprendizaje más lúdico en el que desarrollan su vocabulario, mejora su comunicación verbal, mejora sus habilidades para dar instrucciones, promueve la audición activa, ayuda al trabajo cooperativo, desarrolla el análisis visual y fomenta el vocabulario sobre espacialidad.

1.6.1.3 La interacción desde la oralidad

Las competencias de interacción implican tomar decisiones sobre la comunicación, tales como qué decir, cómo decirlo, y cómo hacerlo, de acuerdo con las intenciones que se tengan, siempre que también, se mantengan las relaciones deseadas con los demás. Las nociones que tiene una persona de lo que está bien o mal depende de lo que se ha decidido decir, el éxito que se haya tenido, si es útil continuar con una temática, la definición de las intenciones y el tipo de relaciones que se pretenda establecer o mantener con los interlocutores.

Concretamente, las competencias de interacción mejoran cuando la habilidad comunicativa se fortalece, por lo que, entre otras, el desarrollo de la habilidad oral se traduce en

la mejoría de dichas competencias. La habilidad oral según Bygates (1991) es “la habilidad de ensamblar oraciones en lo abstracto, que se producen y se adaptan a las circunstancias del momento” (p.33). Por lo tanto, se puede entender en primer momento que implica la toma de decisiones rápidas, que se articulen apropiadamente y se ajusten de acuerdo con la dinámica de cada situación. Paralelamente, O’Maley y Valdez (1996) señalan que la habilidad oral es una que implica la negociación de “significados entre dos o más personas que están relacionadas al contexto donde ocurre la conversación” (p.72).

Por su parte, en la interacción hablada, se puede esperar que la restricción de tiempo tenga efectos observables. Por ejemplo, la manera en que se organiza el discurso (la redacción) y el propósito con el que se habla (asunto), tienden a ser elaborados temporalmente a medida que el discurso avanza, aunque haya casos en los que estén más preparados, como en el caso de un discurso, una charla académica, etc. Todas estas condiciones han permitido construir diferentes teorías que han producido estrategias claras para usar con los estudiantes, según sus necesidades, con el fin de mejorar su habilidad oral (Brown & Yule, 1983).

Paralelamente, Vásquez (2000) señala que los estudiantes pueden afectar su habilidad oral si sienten temor al hecho de llegar a cometer un posible error bajo el juicio de sus compañeros de clase o docentes; además, se podría acentuar la situación si en la clase hay deficiencias en el ambiente de confianza o si los docentes hacen un uso inadecuado a la corrección. Adicionalmente, Oxford (2000) asegura que las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de una lengua extranjera son “la ansiedad, la inseguridad, el miedo y la vergüenza al enfrentarse a situaciones comunicativas” (p.119).

Por lo tanto, una manera para mejorar la habilidad oral está en relación con el trabajo de dichas dificultades que Oxford (2000) plantea, por lo que un trabajo cooperativo, se constituiría

en una oportunidad para fortalecer dicha habilidad ya que invita a trabajar en equipo, con el apoyo de los demás compañeros, así pues, es más probable que los niveles de confianza entre ellos y cada uno con sí mismo, incrementen.

1.6.1.4 Habilidad oral

La habilidad oral se sustenta en un proceso de interacción fónica donde se construye un significado que se articula con la producción y la recepción, además del procesamiento de información. De igual manera, es necesario tener en cuenta que la forma y el significado se derivan del contexto en donde se dé el proceso, el tipo de participantes, sus experiencias, el medio ambiente y el propósito de comunicarse.

Paralelamente, para que la interacción se lleve a cabo, el que habla debe identificar las funciones de la lengua en ciertas situaciones y contextos para utilizarlas adecuadamente en distintos tipos de situación. Por ejemplo, un saludo tiene estructuras típicas que se responde con otra estructura típica, pero atendiendo siempre al tipo de contexto. Además, la habilidad oral requiere conocer algunas herramientas como la gramática, la pronunciación y el vocabulario (Bygates 1991).

Por su parte, Hadaway, Vardel y Young (2001) señalan que, para el desarrollo de la habilidad oral, es necesario fortalecer la confianza en el aprendiz para que se anime a participar activamente en la interacción y especifican la importancia de un espacio o ambiente en el que haya presencia de comodidad para el estudiante, porque de lo contrario, podría verse afectada la habilidad.

Por consiguiente, el desarrollo de la habilidad oral en el inglés demanda de la aplicación de estrategias particulares a sus características; Rico, Ramírez y Montiel (2016), por ejemplo, aseguran que las habilidades de expresión oral requieren de una serie de actividades de

aprendizaje comunicativas que impliquen la interacción y el desarrollo de la seguridad en sí mismos para que de esta manera se haga significativa.

1.6.2 Marco institucional

Este proyecto se realizó de una institución educativa en Bogotá – ubicado en el barrio Lusitania, localidad 8 de Kennedy, al sur occidente de Bogotá. La investigación se adelantó con estudiantes de la jornada nocturna de ciclo 4, de carácter público, cuya población varía entre jóvenes y adultos entre los 16 y 50 años, de género masculino y femenino, de estrato socioeconómico bajo y medio, el cual se identificó en el diagnóstico, cuando se indagó el lugar de residencia. En su Proyecto Educativo Institucional, el colegio se propone como lema “Edificar futuro”, a través de la formación humana concebida como una fiesta de la vida y del conocimiento y se plantea como énfasis la convivencia social y cultura ciudadana.

Ahora bien, se plantea como misión la siguiente:

La comunidad educativa en sus procesos pedagógicos y formativos le apuesta a un proyecto educativo que promueva el desarrollo de procesos de pensamiento desde un modelo constructivista y enfoque de aprendizaje significativo que contribuye en la gestación de ciudadanos líderes, capaces de interpretar las nuevas realidades, responder a las exigencias del mundo globalizado y capaces de transformar su entorno particular, local, social, usando herramientas propias del ámbito de la investigación, el pensamiento crítico, el deporte, el inglés como segunda lengua, la cultura, la ciencia y la tecnología (PEI, p.9).

Como se ve, le dan una enorme importancia al manejo del inglés como lengua extranjera, por lo que se valida con mayor importancia, el proyecto que aquí se presenta. De igual manera, la visión de la institución plantea que para el año 2025, se habrá posicionado en la localidad de

Kennedy y en Bogotá como una institución de calidad, que graduará bachilleres integrales quienes con sus habilidades, competencias, valores y liderazgo podrán acceder al campo universitario superando los desafíos como individuos en beneficio de su país a través de la transformación de su contexto.

Luego, señala que “con el inglés como segunda lengua se espera contribuir a que nuestros bachilleres tengan una visión pluralista del mundo y entren en contacto con otras maneras de pensar y de expresarse generando mayores oportunidades en su mundo laboral siendo competentes en un mundo globalizado”.

1.6.3 Marco legal

En esta sección del trabajo de grado se exponen ciertas consideraciones legales referentes a la educación, en particular, las que están en relación con la lectura y la alfabetización en el país, con el ánimo de generar un contexto panorámico de dicho tipo de consideraciones.

Para la realización de este trabajo de grado se consideran tres referentes legales fundamentalmente; por un lado, se contempla la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en donde se puede evidenciar que uno de los intereses generales de la educación en Colombia es la de fomentar el estudio de la lengua extranjera. Concretamente, el artículo 22 en su numeral I se señala que uno de los objetivos de la básica secundaria es la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera, lo cual incluye, por supuesto, a la habilidad oral como aspecto esencial del manejo de una lengua.

En cuanto a los Estándares Básicos En Lenguas Extranjeras se refiere, señala la normatividad que el inglés es la lengua global, y que, como una exigencia del mundo actual, la educación en el país debe responder a ella. Por tal razón, dichos estándares exigen y promueven el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la Educación Básica y Media. Este trabajo está

vinculado con el desarrollo de la oralidad, por lo que se hace especial énfasis en el módulo de ‘conversación’ en el que se plantean enunciados como:

Respondo a preguntas personales como nombre, edad, nacionalidad y dirección, con apoyo de repeticiones cuando sea necesario

Puedo saludar de acuerdo con la hora del día, de forma natural y apropiada

Saludo cortésmente de acuerdo con la edad y rango del interlocutor

Describo algunas características de mí mismo, de otras personas, de animales, de lugares y del clima.

Expreso mis sentimientos y estados de ánimo.

Teniendo en cuenta estos estándares de referencia, el trabajo se guía para desarrollar sus aplicaciones y el trabajo con los estudiantes.

Finalmente, está el Marco Común Europeo de Referencia que proporciona una base para la elaboración de cualquier programa que pretenda el estudio de una lengua extranjera. Por lo tanto, describe lo que tienen que aprender los estudiantes de lengua para comunicarse, por lo que incluye los conocimientos, destrezas y diferentes contextos culturales que se deben emplear. Además, este marco propone una distinción entre los distintos niveles entre los que se puede encontrar un estudiante, dividiéndolo en usuario básico, independiente y competente, haciendo relación con los niveles básico, intermedio y avanzado. A su vez, cada uno de esos niveles se subdivide en dos, que han llamado A1, A2 para básico, B1, B2 para independiente y C1, C2 para competente. Para el nivel de este trabajo, se busca que los estudiantes se encuentren en A2, esto es, el segundo subnivel del nivel básico. En este punto, el marco sugiere que un estudiante debe:

Ser capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)

Saber comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.

Saber describir en términos sencillos, aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas (Ministerio de Educación, Colombia, 2002, p.42).

2. Marco Metodológico

En este capítulo se consignan las diferentes disertaciones a propósito de la manera en que este trabajo de grado se realizó; esto es, el marco metodológico. Por lo tanto, se hace referencia al método y enfoque utilizado por los investigadores, el contexto de la población, los instrumentos de recolección, la propuesta, las fases de la implementación de la propuesta y la metodología de análisis.

2.1 Enfoque Metodológico

Para empezar el tema del enfoque metodológico desde el cual se va a orientar este trabajo, es necesario hablar del paradigma y tipos de investigación. Como es habitual al investigar se debe plantear la posición de investigador desde un paradigma en concreto. Este trabajo se desarrolló mediante el paradigma cualitativo que es el más pertinente para recoger la información de la voz misma de los participantes. Así como señala Tamayo (1999) “Por su enfoque metodológico y su fundamentación epistemológica tiende a ser de orden explicativo, orientado a estructuras teóricas y suele confundirse con la investigación etnográfica dado su origen y su objeto de investigación. Utiliza preferentemente información cualitativa, descriptiva y no cuantificada. Estos paradigmas cualitativos e interpretativos, son usados en el estudio de pequeños grupos: comunidades, escuelas, salones de clase, etc.” (p.54).

Por otro lado, como asegura Quintana (2006) la metodología cualitativa “se centra en la comprensión de la realidad considerada desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso histórico de construcción y vista a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, es decir, desde una perspectiva interna” (p.48). Por lo tanto, los datos recogidos en esta investigación fueron principalmente de características cualitativas, esto es, que no fueron susceptibles de sistematización, no datos numéricos a pesar de que sí hubo sistematicidad.

A su vez, Rodríguez (1996) señala que la investigación cualitativa “implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio”(p.33), por lo que las dinámicas de trabajo cooperativo en una Institución Educativa en Bogotá, se estudiaron directamente en y desde su contexto natural puesto que es solamente en este espacio, donde se validan por completo los significados para la población objeto de análisis.

Por otro lado, es pertinente señalar que la investigación cualitativa es eminentemente descriptiva ya que se caracteriza por hacer constantemente descripciones del contexto, de la población y de todas las actividades que se presenten para el estudio; descripciones que se sustentan los hallazgos y la confiabilidad del trabajo.

Ahora bien, en este caso particular acompañando al objetivo general de la investigación, está la intención de mejorar la calidad de vida de la población objeto de estudio, razón por la cual el trabajo se articuló con el tipo de investigación-acción al que Elliot (1990) denomina como aquel tipo de estudio de una situación social en donde lo que se busca es mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Este tipo de investigación tiene una intención que trasciende el fenómeno de estudio ya que procura un cambio social que se hace para el bien de las personas a estudiar con el objetivo de que se beneficie y se enriquezca tanto a nivel personal como académico al investigador.

Además, tiene como finalidad ver como se aplica el método científico para hacer investigación en campos con cierta variedad cognitiva y socio-económica. A partir de la realidad en una comunidad escogida para la investigación se realizan ciertos filtros como lo son: el diálogo reflexivo para tener conciencia frente a su entorno social y la carencia de conocimiento de algunos conceptos fundamentales para sus necesidades. Tamayo (2003) indica que para este tipo de investigación se comprende un proceso integral caracterizado por tres etapas:

“Selección y delimitación de la comunidad que se pretende estudiar, con base en la observación del fenómeno y los datos del problema.”

“Revisión y evaluación de la primera información obtenida acerca del área de investigación o de los problemas fundamentales de la comunidad seleccionada.”

“Organizar los grupos para desarrollar la investigación con la participación de los miembros de la comunidad.” (p. 62).

2.2 Población y muestra

Este proyecto se realizó en una institución educativa en Bogotá – ubicado en el barrio Lusitania, localidad 8 de Kennedy, al sur occidente de Bogotá. La investigación se realizó con estudiantes de la jornada nocturna de ciclo 4, cuya población varía entre jóvenes y adultos entre los 16 y 50 años de género masculino y femenino, en estrato socioeconómico 1, 2 y 3, lo cual se pudo establecer cuando se realizó la actividad diagnóstica y se preguntó lugar de residencia. Entre los cuales existían diferentes profesiones, tales como: oficios varios, vigilancia, ornamentación, carpintería, instalación de cámaras, panadería, entre otras.

2.3 Instrumentos de Recolección de Información

Durante el proceso de ejecución de este proyecto se utilizaron varios instrumentos para la recolección de los datos. Estos instrumentos fueron: la encuesta, las grabaciones de las actividades desarrolladas con los estudiantes, y el diario de campo.

2.3.1 Encuesta

Toro & Parra (2006) señalan a la encuesta como el instrumento más utilizado en los procesos de investigación, el cual consiste en un conjunto de preguntas con una o más variables por medir definidas en el estudio. Los cuestionarios pueden estar determinados por la forma de selección, cuestionario no estructurado (preguntas abiertas) y cuestionarios estructurados

(preguntas cerradas) que pueden ser utilizadas cuando el investigador de forma anticipada conoce las posibles preguntas a incluir. Para el presente estudio, la encuesta (ver apéndice 2) tuvo como objetivo identificar la percepción sobre la metodología implementada en las sesiones de clase de inglés durante los periodos de escolarización, los intereses y momentos de aprendizaje del idioma y las dificultades emocionales para emprender este proceso. Además, facilitó la organización de la información recopilada en categorías de análisis y facilitó su sistematización para una interpretación cualitativa posterior.

2.3.2 Grabaciones

Las grabaciones se usan cada vez con mayor frecuencia en investigación dada la practicidad que cada vez más le otorga el avance de los recursos tecnológicos. Por lo tanto, se ha constituido en una forma de indagar y recoger información que permite reconstruir los fenómenos que se están estudiando, no solo desde quien investiga sino también desde las personas o comunidades que narran su situación a través de los videos (García, 2008).

Las actividades orales que se desarrollaron como parte de la propuesta fueron grabadas y posteriormente se realizó su transcripción (ver muestra apéndice 3). Estas transcripciones fueron de gran utilidad para registrar la manera en que los estudiantes se expresaban oralmente en inglés cuando se inició la práctica y ver el desarrollo o cambio mediante la implementación de las técnicas. La grabación designa a la acción a través de la cual se recogen o registran imágenes, sonidos, datos, normalmente haciendo uso de algún aparato o máquina, tal es el caso de un grabador, una filmadora, una cámara, entre otras, que los registrarán en un determinado soporte para luego poder ser reproducidos.

2.3.3 Diario de Campo

Para describir de manera detallada el desempeño de los estudiantes en las diferentes aplicaciones realizadas se empleó el diario de campo (ver apéndice 4). Los docentes investigadores hicieron uso de esta herramienta para consignar todo los datos e información que se puedan obtener en el campo, en el espacio real donde se desarrolla el fenómeno a estudiar. Así, termina siendo un formato en el que se consignan los aspectos más pertinentes a los intereses de una investigación por lo que se hace necesario que sea lo más detallado posible (Tamayo, 2006). También ayudó al proceso de organización de la información, así como a conservar lo más fielmente posible las impresiones que se obtuvieron de la observación participante; además, sirvió de base para el posterior análisis de la situación problemática y de los resultados.

2.4 Procedimiento para el análisis

Para poder llevar a cabo el análisis, se hizo necesario establecer dos elementos fundamentales; por un lado, la codificación de los estudiantes para hacer una relación de las intervenciones con cada una de sus características y luego, un análisis de las categorías de datos que surgieron de aspectos recurrentes (frecuentes) en la aplicación de la propuesta, por lo que se definió cada una, se ejemplificó y se hizo una reflexión sobre ellas.

Codificación de estudiantes

De acuerdo con la normatividad existente a propósito de los procesos de investigación, es necesario que se proteja la identidad de los participantes, aunque es necesario que se conozcan las características de aquellos que emitieron las intervenciones a analizar, por lo tanto, se hizo pertinente hacer una codificación de los estudiantes para facilitar la presentación y el manejo de la información a analizar, así como la lectura del presente trabajo. La codificación de los estudiantes quedó de la siguiente manera:

CÓDIGO	GÉNERO	EDAD
E1	Masculino	56
E2	Femenino	40
E3	Femenino	26
E4	Masculino	19
E5	Masculino	22
E6	Femenino	18
E7	Femenino	45
E8	Masculino	36

2.5 La propuesta

La propuesta de la estrategia didáctica *Think-pair-share* y *Match mine* se organizó en seis aplicaciones en total (ver apéndice 5), las cuales se diseñaron con base en el programa curricular de la asignatura inglés que tiene la institución educativa. Dichas aplicaciones se desarrollaron individualmente en una sola jornada de clase, correspondiente a una hora académica y se evaluaron con una rúbrica (ver apéndice 6) estructurada de acuerdo con los objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje. Dicho programa ya se encontraba estipulado por la institución educativa, por lo que se buscó que este y las aplicaciones estuvieran en concordancia, aún más, teniendo en cuenta que había sido construido con base en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (inglés). La propuesta se organizó de la siguiente manera:

TÍTULO	OBJETIVO	PROCEDIMIENTO
Las acciones	Reconocer y usar adecuadamente algunos de los verbos más usados en inglés	Los estudiantes reciben un tablero con un conjunto de imágenes que ilustran algunas personas realizando diferentes actividades. Las actividades son las mismas, pero están organizadas en un orden diferente. Los estudiantes se organizan en parejas. El estudiante A describe una de las acciones en su tablero y el estudiante B debe ubicarla en su tablero. El estudiante B describe la misma de actividad de nuevo. Si el estudiante B estructurando la oración de manera adecuada y pronunciando correctamente, podrá cubrir la casilla correspondiente. La actividad se realiza a manera de competencia y ganará el estudiante que termine de cubrir primero las casillas de su tablero.
El clima	Comprender y utilizar el vocabulario básico para describir el clima y el tiempo.	Los estudiantes forman parejas. Cada estudiante recibe una hoja dividida en cinco columnas para que realicen cinco procesos distintos: en la primera columna, cada estudiante debe consignar sus propios pensamientos sobre el clima en Colombia. Posteriormente, cada uno debe leer a su compañero los pensamientos que haya escrito en el apartado anterior. Cada estudiante debe consignar los pensamientos de su compañero/a, especialmente aquellos que más le hubiera llamado la atención. En la

		<p>tercera columna, los estudiantes deben escribir solo aquellos pensamientos que hayan tenido en común. En la cuarta columna, cada estudiante debe escribir aquello que le haya gustado o llamado la atención de aquellos pensamientos que no hayan tenido en común. Finalmente, los estudiantes deben reescribir su propia consideración sobre la temática, luego de haberla contrastado con la de su compañero.</p>
Las ocupaciones	<p>Identificar el vocabulario básico relacionado con las ocupaciones y describir su propia ocupación.</p>	<p>Los estudiantes reciben dos tarjetones con una serie de números en desorden. De igual manera, reciben dos tarjetas distintas. En la primera, hay un conjunto de palabras relacionadas con diferentes ocupaciones o trabajos, y en la segunda, las definiciones de estas ocupaciones en desorden. Un estudiante, que conoce de antemano la correcta relación entre las palabras y las definiciones, hace las veces de juez. El juez saca un número para que los otros estudiantes busquen en su tablero a qué ocupación hace referencia, y deben relacionarlo rápidamente con su concepto. El estudiante que lo haga primero y correctamente, el juez le asigna un punto. Al final, gana el estudiante que al final tenga más respuestas acertadas.</p>
La rutina diaria	<p>Describir la rutina diaria incluyendo la hora en la que</p>	<p>Los estudiantes reciben una guía dividida en dos partes. En la primera, hay unos relojes sin manecillas y en la segunda, hay una serie de gráficos que representan</p>

	se realiza cada actividad.	actividades de una rutina diaria habitual, junto a una estructura incompleta de una oración que señala “I _____ at _____” para que el estudiante complete de acuerdo con dichos gráficos. Para esto, el estudiante primero debe escribir las horas en cada uno de los relojes. Luego debe relacionar las rutinas escritas con las imágenes y relacionar los relojes con las rutinas diarias. Finalmente, el estudiante debe comparar con su compañero los resultados y después de la discusión, redefinir de ser necesario, su guía.
Gustos y disgustos	Describir y formular preguntas sobre lo que les gusta y no les gusta a los estudiantes.	Cada uno de los estudiantes recibe un tablero dividido en dos columnas. Los estudiantes deben hacer parejas. Luego, los estudiantes se deben sentar en lados opuestos de tal manera que ninguno pueda ver el tablero del otro. Uno de los jugadores toma una pequeña tarjeta en la que se señala un tipo de comida, actividad o pasatiempo y la lee en voz alta. Cada uno en su tablero debe señalar, en silencio, si lo señalado en la tarjeta les gusta (I like) o no les gusta (I dislike). Luego de terminar todas las tarjetas, los estudiantes comparten a través de la lectura en voz alta, cuáles aspectos ubicaron como cosas que les gusta y cuáles no. Los estudiantes deben comparar qué elementos tuvieron en común y cuáles no. Finalmente, cada estudiante

		hace una reflexión sobre las implicaciones de las circunstancias que tuvieron en común y aquellas que no.
Las partes del cuerpo	Reconocer vocabulario básico relacionado con las partes del cuerpo.	Los estudiantes deben formar parejas. Ambos reciben un solo tablero con un total de 32 imágenes que hacen referencia a diferentes partes del cuerpo con su respectivo nombre en inglés. Luego, ambos estudiantes practican la pronunciación de cada palabra uno frente al otro para que puedan verificar la precisión mutuamente. Posteriormente, un estudiante saca una tarjeta con el nombre de una parte de cuerpo y sin pronunciar palabra, indica dicha parte tocándola sobre sí mismo. El otro estudiante pronuncia en inglés el nombre de la parte indicada. Finalmente, gana el estudiante que luego de 10 tarjetas haya obtenido la mayor cantidad de aciertos.

3. Análisis y Discusión de Resultados

En este capítulo se presenta el análisis de la información; es decir, los hallazgos encontrados a través de las distintas fuentes de recolección de datos. Se hace una descripción de los hallazgos, para posteriormente presentar la interpretación del docente investigador. Esta información está organizada según las categorías identificadas en el análisis.

3.1 Análisis de resultados

El análisis de la información recolectada permitió evidenciar una serie de aspectos que se constituyeron en las categorías emergentes, ya que aparecieron en un alto índice de frecuencia en el desarrollo de las diferentes aplicaciones. Estas categorías son: el fortalecimiento de los recursos lingüísticos, las emociones que influyen en la habilidad oral, y la influencia de la lúdica y la motivación en el desempeño oral de los estudiantes.

El fortalecimiento de los recursos lingüísticos

En el desarrollo de la propuesta se pudo evidenciar que con el pasar de las aplicaciones, algunos recursos lingüísticos se fueron fortaleciendo en el desempeño de los estudiantes, ya que se puede establecer un contraste frente a la actividad diagnóstica que se realizó la primera clase y ya después con la aplicación de la propuesta: En primer lugar, por un lado, se encontró que el 70% de los estudiantes estaban en el nivel bajo en la categoría ‘gramática’ porque estructuraban las oraciones de manera inadecuada y cometían errores con frecuencia. Por otro lado, el 20% estructuraba oraciones simples de manera adecuada, aunque cometiera algunos errores (nivel básico) y sólo el 10% estructurara oraciones complejas de manera adecuada oraciones y cometiera pocos errores (nivel medio). Dentro de los errores más comunes se encontró que los estudiantes utilizaban el verbo *have* para referirse a la edad. Por ejemplo: *I have 40 years old*, o

la omisión de artículos como *I have cat*, en vez de *I have a cat*. (Actividad diagnóstica, 22 de febrero de 2017)

En cuanto a la pronunciación se refiere, el panorama era similar. El 85% de los estudiantes se encontraba en nivel bajo porque cometían errores constantemente al momento de pronunciar y evidenciaban poca fluidez; mientras que el 15% restante se encontraba en nivel básico porque pronunciaba adecuadamente y con fluidez solo algunas palabras y algunas expresiones cortas. Dentro de los errores más comunes se encontró una deficiente pronunciación de algunos fonemas asociados a la letra *r*, la agrupación de letras *sh*, así como la emisión de la letra *s* antes de la *t* en palabras como *fast*, *cast*, *past*, *last*, etc.; en vez de pronunciarla adecuadamente como en *fast* o *past*, pronunciaban *fats* o *pats*.

Ahora bien, un 70% de los estudiantes evidenciaron un nivel bajo en el manejo de léxico porque demostraban conocer pocas palabras asociadas a la temática vista en clase, aunque en este caso, el 15% empleaba el léxico asociado a la temática vista en clase y el 15% restante empleaba el suficiente léxico asociado a la temática como para desempeñarse en diversos contextos, es decir, que se encontraban en un nivel medio y alto respectivamente. En este punto, se encontró que los estudiantes, en general, no conocen las suficientes palabras para lograr expresarse al menos en un nivel primario, de ahí que constantemente se recogieran comentarios como “profe yo lo voy diciendo y usted me traduce ¿sí?” “, “*I work* en un café internet, no sé cómo se dice eso” (Actividad diagnóstica, 22 de febrero de 2017)

En segundo lugar, gracias al trabajo cooperativo se encontró que los estudiantes empezaron a corregirse entre ellos cuando usaban el verbo *have* para referirse a la edad, por lo que se logró que el 100% de los estudiantes reconociera que debía decirse “*I am*”, o “*She is*”. Además, en cierta medida, se logró que los estudiantes tomaran conciencia sobre el uso de las

preposiciones en las oraciones. Así pues, se pudo evidenciar que algunos estudiantes que cometían este tipo de error, empezaron a incorporar preposiciones en sus emisiones como “*I am a student*”; de hecho, en la última aplicación se pudo evidenciar que ahora el 45% de los estudiantes se encontraba en nivel básico, puesto que estructuraba oraciones simples de manera adecuada, aunque cometiera algunos errores, lo que implica un incremento en el nivel del 25% de los estudiantes.

Sin embargo, el mayor índice de mejoría se evidenció en el componente de pronunciación puesto que se logró trabajar en tres elementos que como se señaló en la identificación de la situación problema, eran constantes en el proceso de los estudiantes. El trabajo colaborativo hizo que los estudiantes escucharan constantemente a su par pronunciando y junto con la orientación constante del docente, mostraron mejoría en la pronunciación de la *r*, la *sh* y en palabras que tuvieran la agrupación de letras *st* al final. De ahí que se pudiera evidenciar, en especial en las tres últimas aplicaciones, que ahora los estudiantes pronunciaran de manera adecuada la *r* en verbos como *work*, *run* y *break*; también palabras como **she**, **shoe** y **show**; y palabras como **past**, **fast** y **trust**. Por esta razón, ahora el 65% de los estudiantes logró ubicarse en nivel básico porque lograron pronunciar adecuadamente y con fluidez solo algunas palabras y algunas expresiones cortas, que, si bien no es una cifra ni un nivel adecuado, sí representó un incremento del 50% de los estudiantes.

En cuanto al léxico se refiere, la propuesta no logró mejorar significativamente el nivel de conocimiento de palabras de los estudiantes, aunque algunos mostraron conocer más palabras de las que antes conocían por sugerencia de sus compañeros. Sin embargo, permanecía un 65% de estudiantes que se encontraban en un nivel bajo, lo que implica solo una mejoría del 5%.

Ahora bien, uno de los hallazgos fundamentales de la aplicación de esta estrategia, es que promueve el trabajo cooperativo porque como se señaló en el marco teórico (ver 1.6.1.1), esta es una manera bastante efectiva de construir aprendizaje desde el trabajo por equipos en el cada individuo comparte sus aprendizajes para ponerlo al servicio de todos. En la implementación de esta propuesta se pudo evidenciar que los estudiantes desarrollaron sus clases y procuraron una construcción de aprendizaje de manera conjunta, tanto así, que la intervención del profesor se hizo cada vez menos indispensable, por lo que llevaron a cabo un proceso de aprendizaje mucho más consciente de su propia perspectiva. Esto se apoya en el hecho de que el estudiante que por lo general había sido aprendiz de su compañero, en esta ocasión tuvo la oportunidad de ser guía con base en las cosas que había aprendido en el decurso de las otras aplicaciones. A propósito de esto, algunos estudiantes señalaron lo siguiente:

“Pareciera ‘chistoso’, pero aprendo más cuando le enseño a ella porque así me acuerdo más y como que me obligo a repasar, que cuando solamente lo escucho del profe” (E2, aplicación 3, 15 de marzo de 2017).

“Se aprende más así trabajando de a dos, porque cada uno juega como un papel ahí, y yo enseño luego él me enseña, ahora yo aprendo, y así” (E4, aplicación 3, 15 de marzo de 2017).

“Me gusta así más porque tiene uno como un profe más personalizado, más directo, y en algún momento uno enseña algo, así sea poquito, pero uno sí enseña” (E7, aplicación 5, 05 de abril de 2017).

Esta característica de la propuesta que promueve el trabajo cooperativo brinda la posibilidad de que no solo se apoye un proceso propio de la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, sino que, además, apoya el desarrollo de una de las habilidades que

demanda la sociedad de los estudiantes del siglo XXI: la capacidad de trabajar colaborativamente.

Finalmente, es necesario señalar que esta estrategia, adecuadamente trabajada, proporciona elementos para el desarrollo de una competitividad sana entre los estudiantes. Por ejemplo, en la actividad (aplicación 3, 11 de abril de 2018), se pudo evidenciar que los estudiantes se interesaron mucho más por el aprendizaje y se esforzaron más en la medida en que se vieron instados a competir. En un momento, la actividad y un malentendido, hizo que los estudiantes pensarán en discutir de mala manera, pero por fortuna, la docente intervino e hizo notar a los estudiantes la manera en que podrían llegar a resolver el conflicto. Por lo que se puede concluir que es necesario que el docente oriente este proceso para que no se tergiverse su intención y finalmente, se desdibuje el objetivo primordial. De esto, se recogieron algunos comentarios que apoyan esta idea:

“Cuando nos ponen a jugar pues uno va aprendiendo inglés, pero además de inglés, pues la competencia le da emoción y esas cosas” (E3, aplicación 3, 11 de abril de 2018).

“Cuando uno compite lo obliga a uno a esforzarse uno más” (E5, aplicación 3, 11 de abril de 2018).

De igual forma, hay que decir que las aplicaciones (en general la estrategia) fueron articuladas con rastreo de diccionario, la explicación de reglas gramaticales, etc., puesto que, a pesar de los beneficios de la estrategia implementada, por sí sola no supe el valor completo de una clase ni supe, por supuesto, la orientación que hace el profesor en el salón.

Las emociones que influyen en la habilidad oral

En esta categoría se organiza la información referente a aquellos aspectos que se relacionan con la influencia que tienen las emociones en el desarrollo de la habilidad oral en inglés como lengua extranjera, así como la manera en que la propuesta aquí implementada, logra trabajar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las emociones están asociadas con reacciones o experiencias afectivas que se vinculan con necesidades biológicas y/o cognitivas, por lo que influyen en las conductas que los estudiantes tienen en clase, incluyendo, el proceso de enseñanza-aprendizaje en general (García, 2012). Por lo tanto, se puede afirmar que las emociones si bien tienen un carácter biológico, tienen sentido en términos sociales y en este caso particular de análisis, en términos educativos. Ahora bien, no todas las emociones son iguales, estas se pueden clasificar en positivas: en tanto que se acompañan de sentimientos placenteros y trae consigo algún tipo de beneficio, como la felicidad; o en negativas: cuando susciten sentimientos desagradables en los que se perciba algún tipo de amenaza, como el miedo, la ansiedad, etc. (García, 2012).

Durante la aplicación de la propuesta, se pudo evidenciar constantemente cómo las actividades realizadas lograban articular distintas emociones que los estudiantes presentaban en su relación con el desarrollo de la habilidad oral en inglés como lengua extranjera. En primer lugar, se pudo evidenciar un alto índice de temor de parte de los estudiantes al verse avocados a hablar en inglés. Por ejemplo, en la pregunta 2 de la encuesta (*Cuando debe expresar sus ideas en clase de inglés, ¿cómo se siente?*), un alto índice de estudiantes contestó que se sentían intimidados. Esto afecta su rendimiento en clase porque el temor, entendido como “un sentimiento de angustia ante la proximidad de algún daño real o imaginario” (Alegría de la Colina, 2016, p.100), ocasiona en los estudiantes un bloqueo que “les impide aplicar las

habilidades básicas en lenguajes, para la comprensión de nuevos conocimientos necesariamente más complejos” (Alegria de la Colina, 2016, p.104).

En el desarrollo de la aplicación de la propuesta, se pudo evidenciar cierta antipatía de los estudiantes en un comienzo porque no estaban acostumbrados a hablar en la clase de inglés, por ende, no sentían confianza en sí mismos y en los primeros ejercicios, era evidente la falta de seguridad que presentaban; sin embargo, les gustó la idea de que tuvieran que hacer parejas porque así sentían mucha más privacidad y disminuía el temor al fracaso. Como señaló un estudiante:

“Profe así uno se equivoca y nadie más lo mira” (E3, aplicación 3, 15 de marzo).

Esto permite ver que en los estudiantes influyó el temor al fracaso y el escarnio público al momento de hablar en una segunda lengua, situación que ayuda a subsanar la aplicación de estrategias como *match mine* y *think pair share* porque como se vio en el desarrollo de la propuesta, al hacer trabajar a los dos estudiantes de manera cercana, les brindó la posibilidad de repasar continuamente la pronunciación y estructura de las oraciones, por lo que van tomando confianza a sus habilidades en lengua extranjera. En las observaciones se hizo evidente que uno de los aspectos positivos más representativos de las aplicaciones, estuvo en relación con un carácter tranquilizador puesto que algunos estudiantes disminuyeron su miedo a participar. Por ejemplo, en una actividad (aplicación 5, 25 de abril de 2018) se refleja que los estudiantes, que antes eran bastante resistentes a participar, ahora lo hacían más libremente. Mientras estaban en pareja, el estudiante que era típicamente tímido, ahora lograba manifestarse más fluidamente con su compañero, aun cuando cometiere errores o no, pero se evidenció un intento por pronunciar y lograr hacerlo bien, para lo que lo hacía repetidamente. Además, a propósito de esto, algunos estudiantes comentaron:

“La actividad permite que uno hable muchas más veces en inglés” (E2, aplicación 5, 25 de abril de 2018).

“Yo todavía no he podido entender bien el inglés, pero al menos ya uno escucha más y más seguido y así cerca le presta más atención, algún día lo voy a entender (ojalá)” (E6, aplicación 6, 2 de mayo de 2018).

Como se ve, los estudiantes al tener la oportunidad de repetir lo que iban a pronunciar y al tener el carácter privado que les da el trabajo cercano con su compañero, tomaban más confianza en sí mismos. También en el diario de campo se pudieron evidenciar los siguientes ejemplos:

“Con (nombre del estudiante referenciado) puedo practicar todo lo que yo quiera, mil veces, entonces cuando me toca pasar pues ya lo tengo como más claro” (E3, aplicación 4, 18 de abril de 2018).

“Menos mal me tiene paciencia porque yo sí aprendo así, diciéndolo otra vez y otra vez” (E5, aplicación 4, 18 de abril de 2018).

“Aquí yo puedo hacer eso, decirlo varias veces hasta que ya lo tenga claro y como mejor” (E6, aplicación 6, 2 de mayo de 2018).

Esto también ayudó a que los estudiantes tuvieran mucha mayor seguridad en sí mismos porque se dieron cuenta de que hablar en inglés no tenía que ser un motivo de vergüenza y, además, la relación entre los estudiantes se fue fortaleciendo de tal manera que su nivel de confianza fue aumentando y progresivamente la pena que sintieron en un comienzo se fue desvaneciendo. A propósito de esto, algunos estudiantes dijeron lo siguiente:

“Ya uno trabajando, así como solito es mejor y ya luego uno habla y le va mejor porque ya se practicó, ya se hizo varias veces (...)” (E4, aplicación 5, 25 de abril de 2018).

“Trabajando así puedo compartir directamente con mi compañero porque pues le tengo más confianza y me gusta más así” (E5, aplicación 6, 2 de mayo de 2018).

Paralelamente, es necesario tener en cuenta que el apoyo de los compañeros fue definitivo para lograr avanzar y fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera; se pudo evidenciar que el estudiante con mayor habilidad en el manejo del inglés también tuvo la oportunidad de corregir sus propios escritos porque al tener la oportunidad de compartir lo que había hecho, se percató de algunos errores que había cometido. Por lo tanto, se puede afirmar que el ejercicio de este tipo de estrategia permite al estudiante, por un lado, aprender porque un compañero le señala; pero a su vez, al momento de orientar a otro compañero y compartir con este, reaprende y pone en contraste su conocimiento previo.

Por otro lado, se pudo evidenciar que el énfasis en el trabajo cooperativo se desdibujó, no porque no existieran, sino porque luego de haber adelantado un poco en los ejercicios de las aplicaciones, los estudiantes empezaron a hacerlo inconscientemente y se empezaron a concentrar en las características propias de una competencia. Los estudiantes, ya con más seguridad en sí mismos, empezaron, poco a poco, a darse la oportunidad de participar en una dinámica que los obligaba a competir sanamente entre ellos y aunque fue notoria la diferencia de los estudiantes con mayor habilidad para el inglés por sobre los otros, se evidenció que los otros estudiantes tuvieron la oportunidad de mejorar a través de la necesidad de igualar y/o superar a sus pares.

Por ejemplo, se pudo evidenciar que mientras en la actividad diagnóstica, los estudiantes participaban solo mientras fuera indicado por el docente. Ya en el desarrollo de las aplicaciones, los estudiantes al estar trabajando en parejas hablaban constantemente y se dirigían a sus compañeros con total soltura, aunque pudieran no dominar el tema. Ahora bien, hubo ocasiones en las que intencionalmente se ubicaron actividades que implicaran un trabajo mucho más autónomo, aunque al final les implicara compartir con el compañero los resultados. Al comienzo, era muy recurrente que los estudiantes trabajaran en solitario, pero luego, la mayoría de los estudiantes empezaron a buscar a su compañero como guía y confirmación de su trabajo, incluso si después serían competidores en un juego. Además, en cada una de las aplicaciones, durante la etapa de trabajo conjunto, se evidenció el apoyo entre los estudiantes para construir elementos personales, lo que ayudó a que, en la etapa de competencia, esta se pudiera desarrollar efectivamente. Por lo tanto, se puede concluir que la estrategia también logra afianzar lazos personales entre los estudiantes, por lo que, así como ayuda a afianzar saberes estrictamente académicos, también ayuda a consolidar y formar aspectos del ser.

La influencia de la lúdica y la motivación en el desempeño oral de los estudiantes

Otro de los puntos fundamentales que se vio reiteradamente en el desarrollo de la aplicación fue el carácter motivador que suscitó en los estudiantes la lúdica como apoyo de esta estrategia. Esto es importante porque la motivación lleva a una persona, en este caso a estudiantes, a realizar los actos porque les produce algún tipo de satisfacción y así, se entiende como “algo que energiza y dirige la conducta en el aula” (Ospina, 2006, p.159). Para lograr esto, una de las maneras que ha demostrado una alta efectividad para lograrlo es la lúdica, entendida como una estrategia que a través del juego, “fomenta el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes y da herramientas para consolidar la personalidad, todo a través de una amplia gama de

posibilidades donde interactúan el gozo, el placer, la creatividad y el conocimiento” (Monsalve, Foronda, & Mena, 2016, p.22). Durante las clases se logró evidenciar la manera en que los estudiantes empezaron a dar muestras de motivación por el aprendizaje; por un lado, se logró ver cómo un estudiante que durante la actividad diagnóstica estuvo muy apático al desarrollo de la actividad, pero posteriormente, se vio mucho más participativo y entusiasmado con los ejercicios dispuestos. De igual manera, algunos estudiantes señalaron lo siguiente:

“Es como más chévere cuando se hace así” (E2, aplicación 1, 28 de marzo de 2018).

“Me gusta más así inglés, se hace más entretenida la clase” (E3, aplicación 1, 28 de marzo de 2018).

“Me gustaría que siguieran haciendo así la clase; conmigo funcionó” (E4, aplicación 4, 18 de abril de 2018).

“Rico aprender así, las clases de inglés ahora sí son chéveres” (E5, aplicación 5, 25 de abril de 2018).

La mayor motivación en los estudiantes a causa de la aplicación de la estrategia se debió a dos razones fundamentales. Por un lado, porque su uso implicó el trabajo en compañía, por lo que podían compartir inmediatamente con alguien su experiencia aprendiendo inglés; por otro lado, porque la estrategia estuvo acompañada de recursos didácticos y lúdicos que les hicieron sentir que estaban jugando al tiempo que ponían en práctica lo desarrollado en la clase. Paralelamente, se evidenció que los estudiantes se vieron atraídos por el material con el que se trabajó en la clase, haciendo que estuvieran más motivados, elemento que fue fundamental para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje mucho más ameno. De esto, algunos estudiantes también comentaron:

“Estuvo bien, es más divertido para aprender” (E1, aplicación 1, 28 de marzo de 2018).

“Es agradable, me gustó, me parece que es como divertido y pues que además se aprende más así que solos” (E3, aplicación 2, 04 de abril de 2018).

“Me sentí muy bien porque es como mejor así, no tan, no son aburridas, eso hace que las clases sean divertidas” (E5, aplicación 4, 18 de abril de 2018).

Finalmente, fue positivo el impacto que tuvo el tipo de recurso didáctico empleado puesto que al darles a los estudiantes un contexto gráfico, tuvo un mayor índice de recordación de las palabras. Así pues, en esta aplicación ya se pudo evidenciar que los estudiantes más aventajados en el manejo de lengua extranjera se fueron tomando confianza al tener la oportunidad de guiar a otros y a su vez, los demás compañeros tenían la oportunidad de tener una referencia para aprender. No obstante, en principio se pudieron evidenciar muchos errores porque prácticamente los estudiantes dependieron del conocimiento previo que como ellos mismos señalaron, había sido poco en comparación de todo lo que sentían, debían saber de acuerdo con su nivel académico.

3.2 Conclusiones

Gracias a la implementación de la propuesta, se logró conseguir el objetivo general de la investigación puesto que el trabajo con las estrategias *think- pair- share* y *match mine* permitió fortalecer la habilidad de habla en los estudiantes del ciclo 4, jornada nocturna una institución educativa en Bogotá porque les permitió a profesores y estudiantes adelantar un trabajo cooperativo que ayudó a un efectivo proceso de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo aquí implementado permitió señalar que las principales dificultades que poseen los estudiantes en el desarrollo de la habilidad de habla en inglés como lengua extranjera apuntan

hacia el hecho de que sienten vergüenza o temor al fracaso y al escarnio público, por lo que es necesario trabajar su confianza y seguridad, hecho que trabajan las estrategias *think- pair- share* y *match mine* de manera particular.

Las estrategias ayudan a fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de saberes propios del trabajo con inglés como lengua extranjera, pero a su vez, ayuda a construir saberes sobre la formación del ser y el trabajo del estudiante en sociedad porque le implica el desarrollo de competencias colectivas.

Se hace imperativo que el material empleado para aplicar este tipo de estrategias se construya adecuadamente en cuanto a color, forma y contexto se refiere, puesto que, aunque las estrategias tienen otras características y enfoques particulares, esta es una herramienta fundamental que define el éxito de su aplicación.

La aplicación de las estrategias ayudó al fortalecimiento del manejo del recurso lingüístico de los estudiantes, en especial el de pronunciación, porque escuchar de sus compañeros constantemente las palabras, hacía que los estudiantes repitieran de una manera más efectiva las palabras; sin embargo, el trabajo no garantiza una mejoría considerable en la recordación de léxico entre los estudiantes.

La aplicación de las estrategias ayuda a la recordación de las estructuras gramaticales porque insta a los estudiantes a aprender de manera intuitiva y no solo por instrucción.

La aplicación de las estrategias posibilita a los docentes a organizar sus clases de tal manera, que los estudiantes trabajen autónomamente, puesto que al conocer el tipo de trabajo y tener la posibilidad de apoyo mutuo e incluso material visual, los estudiantes pueden trabajar solos de una manera mucho más exitosa.

Las estrategias trabajadas hacen frente a los ejercicios tradicionales realizados en clase, por lo que esta se torna más dinámica, provocando a su vez, que la atmósfera o armonía de clase mejore y motiva a los estudiantes por el aprendizaje.

De igual forma, brinda la posibilidad de desarrollar la capacidad de trabajo cooperativo en donde el aprendizaje se da en dos direcciones, por un lado, le permite al estudiante aprender mientras escucha, pero a su vez también aprende mientras enseña.

Es necesario que las estrategias se trabajen con otras para que se consiga articuladamente, potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en inglés.

Las aplicaciones implementadas fortalecieron el léxico de los estudiantes porque en la necesidad de completar oraciones para expresarlas verbalmente, se exigen constantemente para conocer palabras nuevas en inglés que son escuchadas por sus compañeros de trabajo.

Las aplicaciones implementadas ayudaron a los estudiantes a tomar confianza y a expresarse con mayor seguridad a medida que avanzaba la aplicación de la propuesta porque ayuda a entender las condiciones de aprendizaje de una lengua y la progresión necesaria de la habilidad.

Lista de Referencias

- Abreus, A., Marrero, A. & Vásquez, A.,. (2011). *El desarrollo integrado de habilidades en la lengua inglesa* . Recuperado el 2017, de Eumed: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2011e/1073/indice.htm>
- Alape, A. (2013). *La descripción de imágenes fijas como herramienta didáctica para mejorar la expresión oral en inglés de los estudiantes del grado 5° del colegio Antonio José de Sucre, Bogotá*. Bogotá: Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Humanidades e Idiomas. Universidad Libre.
- Alegría de la Colina, M. (2016). El miedo en el ámbito educativo. Hacia una educación con humanismo. *Fuentes Humanísticas*(35), 99-113.
- Alonso, L. M., & Escorcía, I. (2003). *El ser humano como una totalidad*. Barranquilla, Colombia: Uninorte.
- Álvarez, G., & Bassa, L. (2014). TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, X(2), 4-25.
- Artz, A., & Newman, C. (1990). *Cooperative Learning*. USA: Mathematics teacher.
- Ayala, M. (2015). *El liderazgo autocrático y el clima escolar* . Bogotá: Universidad Militar.
- Awgichew, S. (2015). *Cooperative Learning Practices in College of Education and Behavioral Sciences*. USA: College of education and behavioral sciences, Department of adult education.
- Blandez, J. (1996). *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. España: INDE.
- Brezmes, J. (2014). *El aprendizaje cooperativo en la enseñanza de Ciencias Naturales y Biología*. España: Universidad de Valladolid.

- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. UK: Cambridge University Press.
- Bygates, M. (1991). *Speaking*. Reino Unido: Oxford University Press.
- Clavijo, A. (2016). La enseñanza del inglés en la escuela: algunos problemas críticos. *Colombian Applied Linguistics Journal*, XVIII(1), 9-10.
- Elliot, J. (1990). La investigación-acción en educación. En A. Latorre, *La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Madrid: Graó.
- Fernández, E. (2012). *El trabajo en equipo mediante el aprendizaje colaborativo*. Recuperado el 2017, de Calidad Educativa: [http://calidad.ugr.es/tutoria/materiales_asistentes/aprendizaje-cooperativo-en-grupos/!](http://calidad.ugr.es/tutoria/materiales_asistentes/aprendizaje-cooperativo-en-grupos/)
- García, M. (2008). *El vídeo como herramienta de investigación. Una propuesta metodológica para la*. Recuperado el 2017, de Universidad Piloto de Colombia: <http://www.cesfelipesecondo.com/revista/articulos2011/Monica%20Garcia.pdf>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, XXXVI(1), 1-24. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Gómez, A., & Acosta, H. (2003). Acerca del trabajo en grupo o equipos. *Acimed*, XI(6).
- González, S. (2001). *Encouraging interaction by applying cooperative learning*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Hadaway, N., Vardel, S., & Young, T. (2001). Scaffolding oral language development through poetry for students learning English. *The Reading Teacher*, 54(8), 796-806. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/20204994>

James, C. (1984). Are you Listening: The Practical Components of Listening Comprehension. *Foreign Language Annals*, IV(17), 339-342.

Jhonson, D., & Jhonson, R. (1999). *El aprendizaje cooperativo*. México: Paidós.

Johnson, D., & Johnson, R. (2004). *La evaluación en el aprendizaje colaborativo*. España: Corwin.

Jiménez, M. (2015). Uso excesivo de muletillas y comodines en las exposiciones orales. *MEDISAN*, XIV(4), 541-556.

Kagan. (2016). *Match Mine - Language Builder*. USA: Kagan.

León, B. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*(354), 715-729.

Liang, T. (2002). *Implementing cooperative learning in EFL teaching: Process and effects*. Taiwan: Universidad Nacional de Taiwan.

Maldonado, I. (2007). El trabajo cooperativo en el aula universitaria. *Laurus*, XIII(23), 263-278.

Ministerio de Educación. Colombia. (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-237704_archivo_pdf_marco_europeo.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Formar en lenguas extranjeras ¡El reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Guía 22.

Monsalve, M., Foronda, R., & Mena, S. (2016). *La lúdica como instrumento de la enseñanza*. Bogotá: U. los Libertadores.

- Munarriz, B. (2002). *Técnicas y métodos de la investigación cualitativa*. País Vasco: Universidad del País Vasco.
- O'malley, J., & Valdez, P. (1996). *Authentic assessment for English language learners*. USA: Longman.
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, IV(1), 158-160.
- Otero, J. (2014). *¿Por qué hacemos aprendizaje colaborativo?* Recuperado el 2017, de Cooperativa de Enseñanza: <http://labmadrid.com/wp-content/uploads/2016/03/LAB-27-PQHAC.pdf>
- Oxford. (2000). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle.
- Peris, M. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*. España: Universidad de Barcelona.
- Pico, M., & Vargas, E. (2012). *La creación de escritos cortos en inglés en un ambiente de aprendizaje colaborativo*. Bogotá: Trabajo de grado para obtener el título de Licenciado en Humanidades e idiomas. Universidad Libre.
- Pliego, N. (2011). sistemas de interdependencia positiva intercultural. *Hekademos. Revista Educativa Digital*, IV(8), 63-76.
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. *Tópicos de la actualidad*, 48-84.
- Rico, P., Ramírez, M., & Montiel, S. (2016). Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos. *Apertura*(VIII), 1-15.
- Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- Rubiano, M., & Cortés, A. (2014). *Fortalecimiento de la escucha y la oralidad en inglés en niños de tercero de educación básica en un colegio distrital*. Bogotá: Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Humanidades e Idiomas. Universidad Libre.
- Sampsel, A. (2013). *Finding the Effects of Think-Pair-Share on Student Confidence and Participation*. Recuperado el 2017, de ScholarWorks: <https://scholarworks.bgsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1029&context=honorsprojects>
- Sánchez, I. (2012). *Aprendizaje cooperativo y motivación*. Navarra, España: Unviersidad Pública de Navarra.
- Slavin, R. (2002). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Recuperado el 2017, de Ecoasturias: <http://ecoasturias.com/images/PDF/slavin-el-aprendizaje-cooperativo.pdf>
- Tamayo, & Tamayo M. (2006). *Diccionario de la investigación científica*. México: Limusa.
- Tamayo, & Tamayo M. (2003) *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Tamayo, & Tamayo M. (1999) *Aprender a investigar módulo 2 la investigación*. Bogotá: Icfes
- Toro, I., & Parra, R. (2006). *Método y conocimiento: Metodología de la investigación*. Medellín: Universidad EAFIT.
- Vaca, M. (2016). *Promoting Speaking Skills in an EFL Classroom through Project-based Learning: A Way to Involve Learners in Participatory Classes* . Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Vásquez, G. (2000). *La destreza oral: conersar, exponer, argumentar*. Madrid: Edelsa.

Apéndices

Apéndice 1. Actividad Diagnóstica

Objetivo: Conocer el desempeño de la población estudiada en la habilidad de habla en una lengua extranjera.

Instrucciones: Los estudiantes forman una mesa redonda para llevar a cabo la actividad diagnóstica, mediante un juego llamado *Seven up*, el cual consiste en que deben ir contando desde el número 1 hasta el 10 sin decir el número 7, la persona que lo diga debe responder a la siguiente lista de preguntas:

1. What is your name?
2. How old are you?
3. Where are you from?
4. Where do you live?
5. What do you do in your free time?
6. Do you work?
7. Do you have any pets?
8. Do you like sports?

Apéndice 2. Encuesta

Objetivo: Obtener información sobre las percepciones e intereses que tienen los estudiantes frente al idioma inglés

* Lea detenidamente los aspectos de las siguientes preguntas y marque con una X la respuesta que tenga mayor relación con su criterio.

1. ¿Si pudiera elegir una habilidad especial para trabajar en clase cuál elegiría?

A. Escuchar

C. Escribir

B. Leer

D. hablar

2. ¿Cuándo debe expresar sus ideas en clase de inglés, como se siente?

A. Intimidado

C. Nervioso

B. Cómodo

D. Avergonzado

3. ¿Puede solicitar a su profesor y sus compañeros que le aclaren una duda o expliquen algo sobre lo que se habla en clase de inglés? Sí__ No__

4. ¿Considera importante que su profesor le refuerce la habilidad de hablar en inglés? SÍ, No
¿Por qué?

5. Se siente con la capacidad de hablar inglés adecuadamente en una situación que lo amerite? Si,
No ¿Por qué?

6. ¿Puede seguir y dar instrucciones básicas cuando participa en actividades en clase de inglés?
Si, No ¿Por qué?

7. ¿Qué es para usted más fácil hablar o escuchar en inglés para poder realizar comunicación?
¿Por qué?

Apéndice 3. Transcripción # 3

Estudiante 1: I think The clima... perdón es water o weader in Colombia is normal.

Estudiante 2: Se dice I think teacher?

Docente: Yes, for example I think colombia's weather is unpredictable

Estudiante 2: The weader is muy very tropical in Colombia.

Estudiante 1: En Colombia is different climas... sorry teacher... different weader, teacher how can I say que el clima de Colombia varia mucho?

Docente: The weather of Colombia is variable

Estudiante 1: Yes teacher ... in Bogotá es muy very cold.

Estudiante 2: For ejemplo in Medellin es ...very wonderful no rain

Estudiante 1: En Melgar hace mucho calor ...ehh.. sun everyday, osea very hot.

Estudiante 2: Yes teacher is tropicalistic.

Estudiante 1: I live en Ibague for three years and is comfortable because the hot weather and to drink much beer

Estudiante 2: In Ibague no is hot weather, is Very, se dice clima tibio, teacher?

Docente: Remember that in weather there are different vocabulary to express your ideas, for example: Hot, warm, cold, sunny, rainy, snow, temperature.

Estudiante 2: Entonces in Ibague no is hot is very warm and in the noches es frio.

Estudiante 1: My friend is estaba on Boyaca Sunday.... Playing con vacas y animals differences.

Estudiante 2: She live in the travel is no Boyaca pero si in the Antioquia.

Estudiante 1: Is my friend mio.... In the Antioquia viajar por ... qué pena profe.... No me mire..... bueno in the Antioquia por is in Medellin y Caldas.

Estudiante 2: In the Boyaca travelling por mucho very pueblos (no se decir eso teacher) pero is very animals in the Boyaca in my tia house.

Estudiante 1: My visit friend is (teacher es chevere así solo hablar con un compañero) my friend is visit in the Antioquia por el metro and the bus y taxi, fue a very lugares and the parks and street centro city.

Estudiante 2: My friend visit in the night (cómo digo tienda de cerveza teacher)

Docente: You can say bar, pub or a place to drink a beer.

Estudiante 2: In the bar drink beer my friend in the visit Boyaca.

Estudiante 1: The conversation is very excellent teacher porque le quita la pena

Estudiante 2: The weather is very excellent in Bogotá porque because is good live aquí.

Estudiante 1: Yes is very good live in the Bogotá city the weather is good rain y sunny every day.

Docente: Thank you, dear students.

Apéndice 4. Diario de campo

DIARIO DE CAMPO		
Institución:	Salón:	Jornada: Nocturna
Curso: 403	Docente investigador: Natalia Buitrago	Fecha: 22 de febrero de 2017
DESARROLLO		
<p>Hoy realicé el diagnóstico en el curso que me correspondió, el 403 que viene siendo octavo de bachillerato. El objetivo de este diagnóstico era saber en qué nivel están los estudiantes y a su vez cuales son las falencias y/o dificultades que presentan con el inglés. La actividad se desarrolló mediante un juego llamado “<i>Seven up</i>” en mesa redonda, la idea era que a través de un juego se sintieran atraídos y motivados para cooperar, la concentración era fundamental ya que debían contar de 1 a 10 sin decir el número 7, el que lo dijera debía presentarse ante el grupo como yo les había hecho, nombre, edad, trabajo, donde vive, tiene mascotas, practica deportes. La clase se fue dando y los estudiantes fueron participando, yo hacía las preguntas y recibía diferentes respuestas como (no profe yo no sé pronunciar nada), (no profe a mí me da pena), (no profe yo no perdí, le tocaba a mi compañero) hubo un estudiante que me dijo (no le entiendo nada) también hubo una chica que me dijo (profe si quiere se lo digo en español pero yo no voy a hacer el oso),(profe yo lo voy diciendo y usted me traduce si?), (profe y si mejor escribimos es que hablando da mucha pena) les dije deben intentarlo y la persona que coopere con la actividad obtendrá dos puntos, seguimos con la actividad y ya los estudiantes procuraban no decir el 7 pero hubo varios que hicieron su presentación aunque con errores, de gramática, y pronunciación, lo intentaron. Por ejemplo:</p>		

“My name is Paula. I have 17. Ehh, I work en un café internet. No sé cómo se dice eso. I live in Galan. No like sports, y que más? Mm, ah, si! Cat.. Tengo un cat. I have cat verdad. Bueno profe, no más”.

La clase termina hago un repaso de lo trabajado y dejo algunos puntos para tener en cuenta, de esto puedo concluir que la habilidad oral es muy limitada y procedo a investigar por qué razones.

Apéndice 5. La Propuesta

Aplicación 1.

En esta primera aplicación se estableció como objetivo lograr que los estudiantes reconocieran algunos verbos de uso común a través de un trabajo cooperativo. Para esto, se debían crear grupos de 3 estudiantes y les dio un tablero con algunas imágenes de personas realizando diferentes acciones (verbos), en donde cada uno de dichos tableros, aunque tenía el mismo conjunto de acciones, el orden variaba. Se escribió la lista de verbos en el tablero y a su vez se iban sacando verbos de una bolsa se leían. La idea era que por lo menos alguno de los estudiantes comprendiera el verbo que se leía, lo tachara y a su vez ayudara a los otros compañeros por si ellos con lograban comprenderlo lo relacionaran y al finalizar, el grupo que terminara de completar el bingo debía pasar al tablero y realizar una oración simple, la cual debían realizar en el cuaderno y dictarla para que el otro compañero la escribiera.

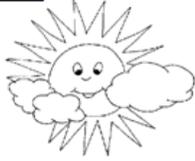


Ilustración 1. Tablero aplicación 1.

Tomada de <http://www.toolsforeducators.com/bingo/bingo-maker-4x4.php?cat=verbs>

Aplicación 2.

En esta segunda aplicación utilizando *Think-pair-share* se estableció como objetivo lograr que los estudiantes reconocieran el vocabulario básico de la temática *weather* a través de un trabajo cooperativo. Para esto, se pidió a los estudiantes que consignaran primero sus pensamientos sobre la temática, luego que consignaran los pensamientos de su pareja, los que les llamara la atención de sus compañeros y al final, consignaran cómo habían terminado sus pensamientos sobre la temática luego del ejercicio, para hacer un contraste sobre lo que habían pensado inicialmente y cómo lo había enriquecido el compartirlo con los demás. La actividad fue la siguiente:

Name: _____		Date: _____		Group: _____	
	THE WEATHER				
Objectives 1. Think about weather in Colombia and write your thoughts 2. Listen and write your partner's thoughts 3. Write what both of you share 4. Listen and write what you like about other partners 5. Finally, write your final thoughts and your partner's final thoughts					
What I thought	What my partner thought	What did we share?	What I like about other shares?		
My final thoughts					
My partner's final thoughts					

Aplicación 3.

En esta tercera aplicación utilizando la técnica Match Mine con el objetivo de trabajar el vocabulario de las ocupaciones, los estudiantes recibieron dos tarjetones con una serie de números en desorden. De igual manera, recibieron dos tarjetas distintas. En la primera, había un conjunto de palabras relacionadas con diferentes ocupaciones o trabajos, y en la segunda, las definiciones de estas ocupaciones en desorden. Un estudiante, que conocía de antemano la correcta relación entre las palabras y las definiciones, hace las veces de juez. El juez sacaba un número para que los otros estudiantes buscaran en su tablero a qué ocupación hacía referencia, y debían relacionarlo rápidamente con su concepto. El estudiante que lo hiciera primero y correctamente, el juez le asignaba un punto. Al final, ganaba el estudiante que al final tenga más respuestas acertadas.

JOBS & PROFESSIONS



1. **COOK**
2. **SECRETARY**
3. **BUTCHER**
4. **BAKER**
5. **POLICE OFFICER**
6. **TEACHER**
7. **BUS DRIVER**
8. **POSTMAN**
9. **GUARD**
10. **VET**

- * **He protects people.**
- * **He works with animals.**
- * **She cooks food.**
- * **He bakes bread.**
- * **He delivers letters.**
- * **He sells meat.**
- * **She teaches children.**
- * **She works in an office.**
- * **He watches the streets and buildings.**
- * **He drives a bus.**

Game Pieces – Partner A Cut out each number.

1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24

Game Pieces – Partner B Cut out each number.

1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24

Aplicación 4.

En esta cuarta aplicación utilizando la técnica *Think-Pair-Share* se estableció como objetivo que los estudiantes pudieran expresar su rutina diaria para ello se planteó una actividad donde los estudiantes recibían una guía dividida en dos partes. En la primera, había unos relojes sin manecillas y en la segunda, había una serie de gráficos que representan actividades de una rutina diaria habitual, junto a una estructura incompleta de una oración que señala “I _____ at _____” para que el estudiante completara de acuerdo con dichos gráficos. Para esto, el estudiante primero le correspondía escribir las horas en cada uno de los relojes. Luego debía relacionar las rutinas escritas con las imágenes y relacionar los relojes con las rutinas diarias. Finalmente, el estudiante debía comparar de manera oral con su compañero los resultados y después de la discusión, concluir que había aprendido uno del otro.

WATCH TV GET UP
HAVE DINNER GET UP
GET UP

MY DAY



| _____ at



| _____ at

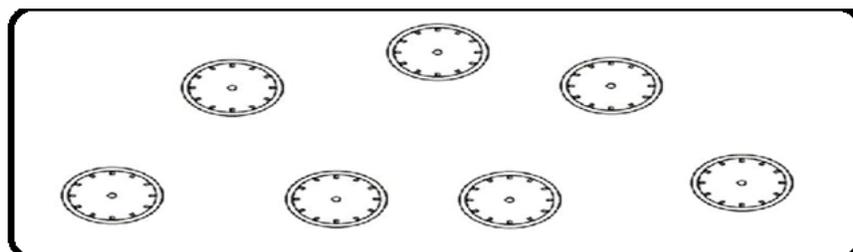


| _____ at

| _____ at

| _____ at

| _____ at





Painting



Surfing The Net



Playing The Guitar



Do Puzzles



Basketball



Fly a Kite



Dancing



Listen To Music



Hunting



Taking Photos



Cooking



Gardening



Shopping



Football



Biking



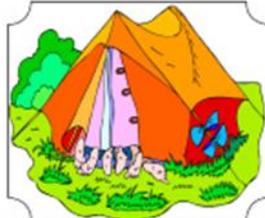
Fishing



Playing Chess



Reading



Camping



Baseball

Aplicación 6.

En esta sexta aplicación utilizando la técnica *Match Mine*, se estableció como objetivo que los estudiantes expresaran las partes del cuerpo para ello, los estudiantes debían formar parejas. Ambos recibían un solo tablero con un total de 32 imágenes que hacían referencia a diferentes partes del cuerpo con su respectivo nombre en inglés. Luego, ambos estudiantes practicaban la pronunciación de cada palabra uno frente al otro para que pudieran verificar la precisión mutuamente. Posteriormente, un estudiante sacaba una tarjeta con el nombre de una parte de cuerpo y sin pronunciar palabra, indicaba dicha parte tocándola sobre sí mismo. El otro estudiante pronunciaba en inglés el nombre de la parte indicada. Finalmente, ganaba el estudiante que luego de 10 tarjetas hubiera obtenido la mayor cantidad de aciertos.



Apéndice 6. Rúbrica de evaluación.

CATEGORÍA	BAJO	BÁSICO	MEDIO	ALTO
GRAMÁTICA	Estructura las oraciones de manera inadecuada y comete errores con frecuencia.	Estructura de oraciones simples y manera adecuada, aunque comete algunos errores	Estructura de oraciones complejas y manera adecuada oraciones comete pocos errores	Estructura oraciones complejas de manera adecuada oraciones sin cometer errores
PRONUNCIACIÓN	Comete errores constantemente al momento de pronunciar y evidencia poca fluidez	Pronuncia adecuadamente y con fluidez algunas palabras y algunas expresiones cortas	Pronuncia adecuadamente y con fluidez oraciones y completas	Pronuncia adecuadamente y con fluidez oraciones en cadena
LÉXICO	Demuestra conocer pocas palabras asociadas a la temática vista	Conoce el léxico asociado a la temática vista en clase	Emplea el léxico asociado a la temática vista en clase	Emplea el léxico asociado suficiente a la temática como para

	en clase			desempeñarse en diversos contextos
SEGURIDAD	Se abstiene constantemente de participar en una conversación	Se expresa tímidamente frente a sus compañeros	Se expresa con seguridad frente a sus compañeros	Se expresa con seguridad frente a sus compañeros y alienta a otros a hacerlo

Diseñada por Natalia Buitrago y Henry González (2018)