

**DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN INGLÉS A TRAVÉS
DE LA METODOLOGÍA DEL “APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS” EN
GRADO TERCERO**

CARMEN ALICIA DEL CASTILLO CASTELLANOS



**UNIVERSIDAD SIMÓN BOLIVAR SEDE CÚCUTA
PROGRAMA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SAN JOSÉ DE CUCUTA
2019**

**DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN INGLÉS A
TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA DEL “APRENDIZAJE BASADO EN
TAREAS” EN GRADO TERCERO**

CARMEN ALICIA DEL CASTILLO CASTELLANOS

**Trabajo de Grado presentado para optar al título de
Magister en Educación**

Tutora:

Mg. Mayeini Katherine García Parada

**UNIVERSIDAD SIMÓN BOLIVAR SEDE CÚCUTA
PROGRAMA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SAN JOSÉ DE CUCUTA
2019**

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

San José de Cúcuta,

DEDICATORIA

A mi familia...

En especial, a mi querida hija Isabel Rivera Del Castillo por ser mi mayor inspiración, a mi amado esposo Edgar Humberto Rivera por su apoyo incondicional, amor, fe y paciencia. A mi hermano Juan Manuel Guerrero Castellanos por su sabiduría compartida y respaldo permanente. A mi madre Carmen Alicia Castellanos Pulido por sus oraciones, fortaleza y ejemplo de lucha constante, mi modelo de admiración más grande.

AGRADECIMIENTOS

Primordialmente, agradezco a mi familia por el apoyo, paciencia y comprensión frente a los momentos de ausencia sucedidos por la exigencia de este proceso de formación académica y de crecimiento profesional.

Seguidamente, mi corazón agradece a Dios todo poderoso por las oportunidades recibidas y aún más por la bendición con que ha llenado este camino de formación a través de ángeles visibles que han sido mis amigos y compañeros de la Sede José Eusebio Caro No.6; A la comunidad educativa de la Institución Educativa Santo Ángel por creer en este proyecto. Su interés, participación y compromiso fortalecieron el proceso investigativo de este estudio. El apoyo de directivas y la coordinación académica, así como, el colectivo docente fueron claves tanto para la consolidación de los procesos y objetivos propuestos en la investigación, como para el apoyo anímico, académico y humano de la docente investigadora.

A mi tutora Mg. Mayeini Katherine García por su excelente orientación académica, experiencia investigativa, acompañamiento, calidad humana y profesional, así como su capacidad y vocación de enseñanza. Su presencia constante y aportes fueran luz en momentos de confusión.

A mi co-tutora Mg. Yurley Hernández, quien por su calidez humana, valores y experticia en el campo investigativa logró involucrarme en la experiencia académica más retadora y significativa de mi vida profesional. Finalmente, agradezco a la Universidad Simón Bolívar y a todo el excelente equipo administrativo y docente por el apoyo y acompañamiento en la realización de este sueño

Con un corazón lleno de alegría y gratitud, CARMEN ALICIA DEL CASTILLO CASTELLANOS.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	15
INTRODUCCIÓN	17
CAPÍTULO 1: PROBLEMA	19
1.1 Título	19
1.2 Planteamiento del problema	19
1.3 Formulación del Problema	28
1.4 Justificación	29
1.5 Objetivos	36
1.5.1 Objetivo General	36
1.5.2 Objetivos Específicos	37
.	
CAPITULO II. MARCO REFERENCIAL	38
2.1 Antecedentes	38
2.2. Bases Teóricas	44
2.2.1 Sobre la Didáctica General	44
2.2.2 Didáctica específica	45
2.2.3 Enseñanza del Inglés	46
2.2.4 Enfoque Comunicativo	47
2.2.5 Sobre el enfoque Accional o Enfoque Orientado a la Acción	48
2.2.6 Aprendizaje Basado En Tareas o Task-Based Learning	51
2.2.6.1 Ventajas del Aprendizaje Basado en Tareas	52
2.2.6.2 Task: Tarea comunicativa	53
2.2.6.3 Clasificación de una tarea	54
2.2.6.4 Fases de una tarea	54
2.2.7 Metodología del Aprendizaje Basado en Tareas o Task-based Learning en Colombia.	57
2.2.8 Enseñanza de inglés en primaria en el contexto colombiano	59
2.2.9 Características del currículo de inglés.	62

2.2.10 El Aprendizaje significativo	68
2.2.11 Aprendizaje cooperativo	70
2.2.12 Habilidades comunicativas	72
2.2.13 Competencia	77
2.2.14 Secuencia Didáctica: actividades para un aprendizaje significativo.	78
2.3 Referente Contextual	82
2.4 Referente Legal	83
CAPITULO III. METODOLOGÍA	88
3.1 Paradigma de la investigación	88
3.2 Enfoque de la investigación	91
3.3 Diseño de la investigación	92
3.4 Fases de la investigación	93
3. 4 Sujetos Participantes, informantes claves	95
3. 5 Técnicas de recolección de información	97
3.5.1 Técnica: Test de nivel de inglés	97
3.5.2 Técnica: Encuesta	98
3.5.3 Técnica Observación Participante	104
3.5.4 Proceso de confiabilidad de los instrumentos	104
3.6 Técnicas e sistematización y análisis de la información	109
CAPITULO IV. HALLAZGOS Y DISCUSIÓN	123
HALLAZGOS I	124
4.1 Diagnóstico del nivel de inglés de los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Santo Ángel- Sede José Eusebio Caro No. 6, teniendo en cuenta las habilidades comunicativas.	124
4.1.1 Escucha.	124
4.1.2 La imagen como factor de contexto para la comprensión en la escucha	126
4.1.3 Aspectos emergentes que afectaron los resultados en habilidad de escucha	129

4.1.4 Lectura y escritura.	130
4.1.5 Resultado Test diagnóstico nivel de inglés, Habilidad de Lectura y escritura. Actividades con mayor éxito. Partes 1, 2 y 3.	131
4.1.6 Resultado Test diagnóstico nivel de inglés, Habilidad de Lectura y escritura. Actividades con mayor dificultad. Partes 4-5.	135
4.1.7 Habla	136
4.1.8 Fortalezas y debilidades a partir del test diagnóstico de nivel	138
HALLAZGOS II	139
4.2 Implementación de secuencias didácticas estructuradas a partir de modelos propios del Aprendizaje Basado en tareas	139
4.2.1 Test de intereses	140
4.2.1.1 Gustos de los estudiantes en torno a habilidades a desarrollar en la clase de inglés	142
4.2.1.2 Actividades audiovisuales y de escucha son preferidas por los estudiantes.	146
4.2.1.3 Los estudiantes desean hablar más en la clase inglés.	146
4.2.1.4 Aprendizaje de vocabulario a través de Videos	147
4.2.1.5 Estudiantes entienden al imitar el movimiento de la persona que habla	148
4.2.2 Gustos e intereses del trabajo en el aula	149
4.2.2.1 Objetos que facilitarán la creatividad y aparatos de audio y video materiales preferidos por estudiantes.	149
4.2.2.2 Gusto por el trabajo en grupo	150
4.2.2.3 Rol del docente: Uso de lengua materna y extranjera alternada en el aula de clase.	151
4.2.2.4 Intereses de los estudiantes fuera del aula de clase.	152
4.2.2.5 Intereses temáticos transversales	154
4.2.2.6 Acciones retomadas gracias a la implementación del test de intereses	155
4.2.2.7 Encontrando una estrategia temática integradora para la Secuencia didáctica a partir del Aprendizaje basado en tareas.	156
4.2.2.8 Implementación de la secuencia, “Meeting an Alien Friend”	160
4.2.2.9 Monitoreo de la implementación a mitad del proceso	169

HALLAZGOS III	172
4.3 Aporte de la metodología del “Aprendizaje Basado en tareas” al desarrollo de habilidades comunicativas en inglés y procesos de aprendizaje en estudiantes de tercer grado.	172
4.3.1 Análisis test de salida y avances en la habilidades comunicativas.	173
4.3.2 Análisis comparativo Test diagnóstico y de salida: Habilidad de escucha.	178
4.3.2. 1 La motivación y la producción oral a través de la interacción constante entre la escucha, el habla, la lectura y la escritura	180
4.3.3 Análisis comparativo Test diagnóstico y de salida: Habilidad lectura y Escritura	184
4.3.4. La imagen como recurso estratégico para la comprensión	185
4.3.5 Necesidad de dominio lexical escrito y la interferencia del deletreo convencional en la lengua materna.	188
DISCUSIÓN	191
CONCLUSIONES	195
RECOMENDACIONES	204
REFERENCIAS	206
ANEXOS	216

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Resultados por áreas Simulacro SAI –Tercer grado Tres Editores (2017-2018)	24
Tabla 2. Escala comparativa desempeño cualitativos y cuantitativos.	25
Tabla 3. Cuadro comparativo enfoques curriculares Currículo Sugerido de inglés para transición y primaria 2016	65
Tabla 4. Clasificación de habilidades comunicativas	72
Tabla 5. Modalidad investigación-acción Emancipadora.	93
Tabla 6. Elementos gramaticales abordados en la prueba Starters -Young Learners, PreA1 Starters	99
Tabla 7. Técnica, instrumentos y fuentes	108
Tabla 8. Cronograma recolección de datos.	109
Tabla 9. Técnica, instrumento y análisis	116
Tabla 10 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	120
Tabla 11. Categorías, subcategorías e indicadores	121
Tabla 12. Fortalezas y debilidades a partir del test diagnóstico de nivel.	138
Tabla 13 Acciones a partir del test de intereses.	156
Tabla 14. Secuencia general “Meeting an Alien Friend”	160
Tabla 15. Metodología del Aprendizaje Basado en Tareas articulada	166
Tabla 16 Resultados Idioma Extranjero. Grado 3ºA. Simulacro pruebas saber-SAI Tres editores. Abril 11, 2019.	169
Tabla 17 Cuadro comparativo de resultados Simulacro SAI- grado tercero 2017-2019.	170
Tabla 18. Distribución porcentual de los estudiantes según niveles de desempeño para idioma extranjero.	171

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Línea de tiempo rol del estudiante e input en Métodos de enseñanza del inglés.	46
Figura 2. Etapas del método comunicativo “Task-based Learning”	56
Figura 3. Sistemas Contextuales- Enfoque curricular o ecológico	65
Figura 4. Espiral ciclos de la investigación acción.	95
Figura 5. Young Learners Can Do Statements Pre A1 Starters.	100
Figura 6. Escala Niveles de Inglés MCER / Pruebas Cambridge para jóvenes (YLE)	101
Figura 7. Escala valorativa escudos Angelinos Nivel PreA1	101
Figura 8. Ejemplo diario de campo categorización diario	106
Figura 9. Ejemplo productos finales de estudiantes	107
Figura 10. Figura 10. Fases proceso de investigación ABT a partir de la I.A.E	110
Figura 11. Fase 1 del plan de acción	110
Figura 12. Fase 2 Acción	112
Figura 13. Fase 3 Observación	113
Figura 14. Fase 4. La reflexión	114
Figura 15. Modelo Kemmis (1989).	115
Figura 16. Ejemplo: Uso de estadística para análisis de resultados Test de interés, test diagnóstico de nivel de entrada y salida Resultados Test diagnóstico nivel de inglés, Habilidad de escucha partes 3 y 5.	117
Figura 17. Ejemplo análisis de videos producción oral de los estudiantes escritura	118
Figura 18. La fotografía como recurso para análisis de los roles maestro – estudiantes en la implementación de secuencias ABT	118
Figura 19. Resultados Test diagnóstico nivel de inglés, Habilidad de escucha	127
Figura 20. Resultados Test diagnóstico nivel de inglés, Habilidad de escucha partes 3 y 5.	128

Figura 21. Resultados Test diagnóstico nivel de inglés, Habilidad de escucha Actividades con mayor dificultad. Partes 1, 2.	129
Figura 22. Resultados Test diagnóstico nivel de inglés, Habilidad de Lectura y escritura.	133
Figura 23. Resultados Test diagnóstico nivel de inglés, Habilidad de Lectura y escritura partes 1, 2 y 3.	133
Figura 24. Resultados Test diagnóstico nivel de inglés, Habilidad de Lectura y escritura. Actividades con mayor dificultad. Partes 4, 5.	135
Figura 25. Test de intereses. Pregunta 2. “Escribir y escuchar, habilidades que a los estudiantes les gustan desarrollar más”.	142
Figura 26. Test de intereses. Pregunta 8. Respecto a qué es lo que más recuerda de la clase..	144
Figura 27. Test de intereses. Pregunta 1. Respecto a qué es lo que más les gusta hacer en clase de inglés.	145
Figura 28. Test de intereses. Pregunta 12. Respecto a qué habilidad quieren aprender más en inglés.	146
Figura 29. Test de intereses. Pregunta 5. Respecto a cómo le gusta aprender vocabulario en inglés.	147
Figura 30. Test de intereses. Pregunta 14. Respecto a cómo le gustaría aprender mejor el inglés.	147
Figura 31 Test de intereses. Pregunta 9. Respecto a cómo entiende cuando le hablan inglés.	148
Figura 32. Test de intereses. Pregunta 7. Respecto a qué material les gustaría encontrar en el salón de clase.	149
Figura 33. Test de intereses. Pregunta 3. Respecto a cómo les gustaría trabajar en clase de inglés.	150
Figura 34. Test de intereses. Pregunta 4. Respecto a la preferencia de los estudiantes frente al uso del idioma oral (L1-L2) por parte de la maestra	151
Figura 35. Test de intereses. Pregunta 6. Respecto preferencia de actividades en el tiempo libre.	152
Figura 36. Test de intereses. Pregunta 13. Respecto preferencia de actividades	154

Figura 37. Test de intereses. Preguntas 10 y 11. Respecto a preferencias temáticas.	154
Figura 38. Estrategia Personaje central para la secuencia didáctica.	159
Figura 39. Resultado comparativo Test diagnóstico y de salida habilidad de escucha. General.	175
Figura 40. Resultado comparativo Test diagnóstico y de salida habilidad de escucha. Parte 1.	178
Figura 41. Resultado comparativo Test diagnóstico y de salida habilidad de escucha. Parte 3.	178
Figura 42. Resultado comparativo Test diagnóstico y de salida habilidad de escucha. Parte 4.	179
Figura. 43 Resultado comparativo Test diagnóstico y de salida habilidad de escucha. Parte 2.	180
Figura. 44. Ejemplo Producción oral “This is my alien”.	182
Figura 45. Ejemplo 2 y 3. Producción oral “Happy intergalactic mother’s day”.	183
Figura 46. Resultado comparativo Test diagnóstico y de salida habilidad de lectura y escritura. General.	184
Figura 47. Resultado comparativo Test diagnóstico y de salida habilidad de lectura y escritura. Parte 2.	185
Figura 48. Resultado comparativo Test diagnóstico y de salida habilidad de lectura y escritura. Parte 3.	186
Figura 49. Resultado comparativo Test diagnóstico y de salida habilidad de lectura y escritura. Parte 4.	187
Figura 50. Resultado comparativo Test diagnóstico y de salida habilidad de lectura y escritura. Parte 1.	188
Figura 51. Resultado comparativo Test diagnóstico y de salida habilidad de lectura y escritura. Parte 1.	189

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Cuadro comparativo Descriptores MCER y Prueba SAI tres editores .	208
Anexo 2. Tablas análisis de resultados Prueba SAI –simulacro Tercer Grado 2017-2018.	209
Anexo 3. Consentimiento informado.	210
Anexo 4. Ejemplo Proceso de validación del instrumento.	211
Anexo 5. Ejemplo Carta de Validación del instrumento	212
Anexo 6. Instrumento -Test de intereses	213
Anexo 7. Validación. Ejemplo Selección Sample Paper “Pre A1 Starters” test examen creado por Cambridge Assessment English entidad evaluadora y certificadora de nivel de inglés, reconocida a nivel internacional.	215
Anexo 8. Test diagnóstico de habilidad de Escucha adaptado del test Cambridge Starter Listening Test 2018.	216
Anexo 9. Ejemplo Test diagnóstico de nivel Listening estudiante 1.	217
Anexo 10 . Ejemplo Test nivel Salida. Habilidad Escucha estudiante 14.	218
Anexo 11 . Diagnóstico de habilidad de lectura y escritura adaptado del test Cambridge Starter reading – writing Test 2018	
Anexo 12. Test diagnóstico de habilidad de habla adaptado del test Cambridge Starter reading – writing Test 2018	
Anexo 13. Ejemplo Test diagnóstico de nivel Listening estudiante 1.	222
Anexo 14. Ejemplo Test nivel Salida. Habilidad Escucha estudiante 24.	223
Anexo 15. Cronograma Aplicación de test e Implementación de Secuencia didáctica	
Anexo 16. Diseño mapeo	
Anexo 17. Rutas de observación	
Anexo 18. Ejemplo Secuencia didáctica a partir de la metodología ABT	
Anexo 19. Ejemplos guías de trabajo-tareas de escritura y lectura.	229
Anexo 20. Ejemplo. Matriz de análisis documental referentes Apuesta Nacional Bilingüe.	

RESUMEN

El presente trabajo describe los resultados del proyecto de investigación-acción que se enfocó en el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés de los estudiantes mediante de la metodología del Aprendizaje Basado en Tareas. Este estudio fue realizado en un colegio público mixto de la ciudad de Cúcuta (Colombia) con 37 estudiantes de tercer grado de primaria. Las acciones implementadas incluyen la aplicación de test diagnóstico de nivel de inglés Pre A1, test de intereses a partir de gustos temáticos, necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, diseño e implementación de secuencias didácticas a partir de la metodología del ABT en articulación con el currículo Sugerido de inglés para transición y primaria, así como, análisis de tareas comunicativas, productos y test de salida de nivel de inglés para determinar aprendizaje y avances en habilidades de comprensión y producción, por medio de proceso de triangulación entre resultados, antecedentes y teoría. El diseño metodológico fue cualitativo, enmarcado dentro de la Investigación Acción Educativa, se desarrolló siguiendo la ruta metodológica propuesta por el Modelo Kemmis (1989) que comprende cuatro fases planificación, acción, observación y reflexión.

Los resultados evidencian mejoras significativas en el desarrollo de la escucha, habla, lectura y escritura en inglés de los estudiantes. Así mismo, estos muestran que la implementación de la metodología del aprendizaje basada en tareas articulada con elementos subyacentes al currículo sugerido impacta en factores relacionados con los roles del maestro y estudiantes, estrategias a incorporar en el aula de tipo musical, kinésicas y audiovisuales, los indicadores de desempeño de nivel, la motivación, el aprendizaje de tipo cooperativo y significativo y la interferencia de la lengua materna en el desempeño de los estudiantes.

Palabras clave: habilidades comunicativas, tarea, metodología del Aprendizaje Basado en Tareas (ABT), Secuencia didácticas, Currículo Sugerido de inglés.

ABSTRACT

This paper describes the results of the action research project that focuses on the development of students' English language skills through the methodology of Task-Based Learning.

This study was conducted in a mixed public school in the city of Cucuta (Colombia) with 37 third grade students. The implemented actions include the application of a Pre A1 English level test, a test of interests based on thematic interests, needs and learning styles of students, design and implementation of didactic sequences based on the TBL methodology in articulation with the Suggested English Curriculum Transition To Fifth grade, as well as, analysis of tasks, products and exit test of English level to determine learning and advances in comprehension and production skills, through the process of triangulation between results, background and theory. The methodological design was qualitative, framed within the Educational Action Research; it was developed following the methodological route proposed by the Kemmis Model (1989) that includes four phases: planning, action, observation and reflection.

The results show significant improvements in the development of listening, speaking, reading and writing in English of the students. Likewise, these show that the implementation of the task-based learning methodology articulated with elements underlying the suggested curriculum impacts on factors related to the roles of the teacher and students, strategies to be incorporated into the classroom of musical, kinesthetic and audiovisual types, the indicators of level performance, motivation, cooperative and meaningful learning and interference of the mother tongue in the performance of students.

Key words: communicative skills, task, methodology of Task-Based Learning (TBL), didactic sequence, Suggested English curriculum.

INTRODUCCIÓN

El posicionamiento del inglés como lengua franca y su demanda en el mundo globalizado a nivel comercial, académico y social es innegable. Si bien los procesos de enseñanza- aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera representan un reto importante a nivel global, dichos procesos han sido objeto de estudio en múltiples ocasiones con miras a abordar el cómo se enseña y se aprende de manera más efectiva y las ventajas de su desarrollo en edades tempranas. Los avances del tercer milenio y las exigencias que representa para el ciudadano del siglo XXI el dominar esta lengua, implica la necesidad del desarrollo integral de habilidades comunicativas para el uso de la lengua con fines comunicativos reales.

El presente estudio surge a partir de la inquietud de utilizar una metodología que permita el desarrollo de las habilidades comunicativas y procesos de aprendizaje concebido para niños de primaria con un enfoque centrado en el significado más que en la forma donde la implementación de la metodología del Aprendizaje Basado en Tareas sea el medio para dicho desarrollo. Para esto, se llevó a cabo en primera instancia, un diagnóstico de nivel de inglés de los estudiantes respecto sus habilidades comunicativas. Seguidamente, con miras a realizar la implementación de secuencias didácticas a partir de la metodología del ABT, se tuvo como eje central las tareas de aprendizaje en articulación con los retos propuesto en la apuesta bilingüe nacional respecto al currículo sugerido de inglés de transición a quinto (MEN, 2016), para finalmente realizar un análisis de tareas comunicativas, productos y test de salida de nivel de inglés para determinar aprendizaje y avances en habilidades de comprensión y producción, por medio de proceso de triangulación entre resultados, antecedentes y teoría.

El trabajo consta de cinco capítulos, donde el primero describe la problemática, los propósitos y justificación de la investigación; el segundo presenta tanto la fundamentación teórica que orienta la investigación como el marco contextual y normativo que la rige; el tercer capítulo muestra el diseño metodológico y describe el proceso investigativo; el cuarto capítulo se desglosan los resultados y el análisis de la

información. Finalmente, el quinto capítulo presenta las conclusiones y recomendaciones a las cuales se pudo llegar con el desarrollo de la investigación.

CAPÍTULO 1: PROBLEMA

1.1 Título

Desarrollo de habilidades comunicativas en inglés a través de la metodología del “aprendizaje basado en tareas” en el nivel de básica primaria.

1.2 Planteamiento del problema

“En 2017, el idioma inglés se consolida como instrumento esencial para la comunicación e internacionalización. Es el idioma del comercio, la ciencia, los negocios y la diplomacia. La lengua inglesa es el reflejo de la necesidad de una lengua franca para compartir el mundo actual e interconectado”. (English Proficiency Index 2017, p. 4).

Colombia es una nación que reconoce ésta imperante necesidad comunicativa y en su propuesta gubernamental ha desarrollado diversas estrategias para impulsar una Colombia Bilingüe desde la organización curricular de los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media académica a partir de lo establecido por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (decreto 3870 de 2006, artículo 2º). Así mismo, la expedición de Documentos Ministeriales como la guía 22 – Estándares Básicos de Competencia¹ (EBC) y el Currículo Sugerido de Inglés² (CSI) de acceso público y con orientaciones metodológicas entre otros recursos en línea reflejan los objetivos de **ley de Bilingüismo 1651 de 2013** frente al desarrollo de competencias y habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera en todos los niveles.

Sin embargo, al interior de las aulas, los estudiantes no se expresan de manera oral, ni escrita en inglés. Las clases tienden a centrarse en lo Gramatical y el contacto con el idioma meta de manera oral en relación a la habilidad de escucha en inglés se limita al seguimiento de comandos reflejando una instrucción tradicional con enfoques orientados

¹ Estándares Básicos de competencia de ahora en adelante (EBC)

² Currículo Sugerido de Inglés de aquí en adelante (CSI)

a la forma. (Littlewood, 2007; Savignon y Wang, 2003 citados por Buitrago Campo, 2016).

Es así que, el ciudadano colombiano no puede quedarse rezagado en esta necesidad global de comunicación y es por ello que centrar esfuerzos para la mejora de procesos de aprendizaje del inglés y desarrollo de habilidades comunicativas en grados de preescolar y básica primaria es esencial.

Los procesos de enseñanza del inglés como Lengua Extranjera representan un reto en la política educativa del país. La mayoría de los países en América Latina tuvieron un ligero incremento en los niveles de inglés; así, Colombia, Guatemala y Panamá pasaron de la banda de dominio muy bajo a la de dominio Bajo. Estos logros son un ejemplo del progreso sostenido aunque lento en América Latina (English Proficiency Index, 2017).

La importancia del inglés se refleja en el interés de los expertos por encontrar el mejor método y recursos para dar una mejor respuesta al desarrollo y aprendizaje de esta lengua. Métodos y enfoques han variado desde los enfoques tradicionales hasta el enfoque orientado a la acción y nuevas tendencias como el “Task-Based Learning” en donde el qué enseñar, qué incluir en el currículo encuentra su respuesta en diseñadores de programas de estudio, así como, el cómo enseñar o que tareas y estrategias implementar es respondido por eruditos que trabajan en el desarrollo de dichos enfoques.

Richard (2001) resume diversos métodos de enseñanza desde el método de traducción gramatical hasta el enfoque comunicativo, donde se evidencia la transición de métodos a enfoques y se deja entre ver la necesidad de nuevas alternativas de enseñanza que en la actualidad han encontrado respuesta en el Enfoque Orientado a la Acción o tendencias como el Task-Based learning.

Es importante resaltar los cambios metodológicos en la enseñanza del inglés así como el avance que se evidencia en las propuestas curriculares. No obstante, hoy en día se evidencia que los docentes no han avanzado respecto a estos cambios curriculares, ni

didácticos, por el contrario quedan anclados a propuestas antiguas tal como lo presenta Maley y Duff (2001). “Much has changed in language teaching, but it is still true that the conviction that Vocabulary + Essential Structures = Language lies as the base of nearly every foreign language syllabus” (p. 7).

En Colombia, este proceso se refleja en propuestas como los Derechos básicos de aprendizaje ³ (DBA) y Mallas de Aprendizaje de inglés de Transición a quinto de primaria (MEN, 2016) así cómo, el Esquema Curricular Sugerido de sexto a undécimo grado (2016) ENGLISH FOR DIVERSITY AND EQUITY, donde se propone una ruta metodológica para la enseñanza del inglés flexible.

Esto ha acarreado una reflexión constante sobre cuál es el método y recursos más acertados y debatiendo sobre el efecto social de la inmersión en situaciones culturales, de desarrollo de la habilidades comunicativas de una manera natural y posibles limitaciones de los enfoques tradicionales de pedagogía de lenguas extranjeras (Revista educación y pedagogía, (2008).

A nivel internacional, los niveles de inglés están avalados y estructurados por el Marco Común Europeo de Referencia⁴ (MCER), el cual señala las habilidades comunicativas SPEAKING (Expresión oral), LISTENING (Comprensión auditiva) , READING (lectura), WRITING (escritura) la adquisición, desarrollo y desempeño diversos niveles de dominio del inglés (Niveles A1- A2-B1-B2-C1-C2). (Consejo de Europa, 2001)

Ahora bien, es de constante interés de estudio, el cómo orientar procesos de aprendizajes y adquisición del inglés como lengua extranjera y los mejores recursos para conseguir dicha apropiación y el nivel de inglés esperado por los estudiantes. En ocasiones, el lenguaje utilizado en el salón, a nivel de expresiones y comandos en inglés en el aula clase es escaso y/o se hace de manera mecánica sin propósito comunicativo, es decir, el estudiante sabe cómo pronunciar la expresión, más ignora el uso de la expresión en el

³ Derechos Básicos de Aprendizaje de ahora en adelante DBA

⁴ Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas de aquí en adelante MCER.

día a día con función comunicativa, la constante tendencia a centrar las estrategias pedagógicas en enfoques gramaticales, la ausencia de nociones culturales externas que contextualicen los saberes y la timidez en los estudiantes frente al expresarse o usar otro idioma por temor a equivocarse conllevan a un limitado desarrollo de habilidades comunicativas en inglés.

Buitrago Campo (2016) pudo evidenciar por medio de su estudio “El enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas” como medio para mejorar la competencia comunicativa de estudiantes de grado décimo” cómo a pesar de contar con un plan de estudios propuesto por la escuela con pautas para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, los estudiantes de décimo grado no habían desarrollado competencias, ni habilidades comunicativas de manera suficiente, a pesar de haber asistido a clases de inglés cada año escolar. Entre los factores que contribuyeron a esta situación destacadas por la investigadora se encuentran: (1) A los estudiantes no se les brindaron las oportunidades suficientes para utilizar el inglés aprendido en clase para comunicar ideas o interactuar espontáneamente; (2) el profesor colaborador (ct) enseñó la clase en español y, por lo tanto, hubo una ausencia de exposición al inglés hablado; y (3) las lecciones de inglés se enfocaron en preparar a los estudiantes para sus exámenes intermedios, así como para enseñar vocabulario, estructuras gramaticales y tiempos verbales. Como consecuencia, el uso de diccionarios y ejercicios bilingües que involucran la gramática y la traducción eran frecuentes.

Así mismo, Balibrea (2005) examina el papel de la gramática en el aprendizaje inicial de la lengua extranjera. Sugiere que a pesar de la creencia generalizada de que los niños tienen facilidad para la adquisición de una segunda lengua, el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto escolar será un proceso muy lento, si no se dirige la atención de los niños, de manera selectiva, a los elementos formales del sistema lingüístico.

Este artículo en sus conclusiones describen los efectos positivos obtenidos tras llevar a los jóvenes a fijar su atención en determinados elementos de la nueva lengua, durante el artículo estratégicamente se hace referencia a la expresión “atención a los aspectos

formales de la lengua” con el propósito de considerar la gramática más allá de un listado de reglas, excepciones y serie de ejercicios de práctica lingüística para destacar su relación con el uso de la lengua vinculada al vocabularios, fórmulas y patrones. Lo anterior unido hallazgo de técnicas didácticas para el aula dentro del contexto comunicativo señalan la necesidad de llamar la atención de los aprendices sobre los elementos formales del sistema lingüístico por su efecto positivo para impulsar el aprendizaje de la Lengua Extranjera

Viendo la necesidad de mejorar el nivel de inglés de Colombia, la necesidad de utilizar nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje y sobre todo romper paradigmas tradicionales para así enseñar y aprender el inglés, para comunicarse y al mismo tiempo cumplir una tarea, la presente investigación tiene como objetivo principal “Desarrollar habilidades comunicativas en inglés en estudiantes de Tercer Grado a través de la implementación de la metodología del “Aprendizaje Basado en Tareas”.

Explícitamente, la presente investigación se desarrolla en en el contexto de la sede de primaria José Eusebio Caro #6 perteneciente a la Institución Educativa Santo Ángel, ubicada en el barrio Cuberos Niño de Cúcuta, se aprecia una población estudiantil en primaria de niños participativos, hábiles y prestos al juego, en especial el juego de roles. Sin embargo, en lo referente a las habilidades comunicativas en inglés esperadas de PRE A1 en grados de preescolar, A1 de primero a tercero y A2 en cuarto y quinto son niveles de inglés por alcanzar a largo plazo. Lo anterior evidenciado en resultados de simulacros 2017 y 2018 aplicados por compañías de evaluación externa como Los Tres editores e Instruimos. En dichas pruebas externas donde sólo se evalúa las habilidades de escritura y lectura se puede interpretar a partir de los resultados que la mayoría de estudiantes se ubican en niveles insuficientes y mínimos en el área de inglés con una desviación que va en aumento y que se refleja en niveles de A- y A1 asignados por este ente evaluador. A nivel de pruebas o evaluaciones internas se aprecia mayor dificultad en la parte de oralidad (SPEAKING) y escucha (LISTENING) pues hay poca exposición al idioma meta y limitado uso del mismo a través de estas dos habilidades en clase.

Al retomar los resultados de las pruebas externas aplicadas a los estudiantes 2017-2018 por el evaluador externo 3 Editores se encontraron descriptores analizados correspondientes a la habilidad de lectura y escritura que mantienen relación con los descriptores propuestos por el Marco Común Europeo para las edades de 7 a 10.

Las preguntas de la prueba se alinean a descriptores propuestos por el Marco Común Europeo y los Derechos básicos de aprendizaje como “*Puede comprender el material informativo más simple que consiste en palabras e imágenes familiares*” (CEFR 2018, p.60), “*Relaciono ilustraciones con oraciones simples*”. (Tres EDITORES 2018, p.7). Si bien esta prueba evalúa el nivel de inglés en las habilidades de lectura y escritura, es posible apreciar la comprensión y producción de los estudiantes a partir de la comprensión de oraciones simples e interpretación de vocabulario apoyado en imágenes como orientador de contexto. (Ver anexo N° 1, Cuadro comparativo Descriptores Marco Común Europeo 2018- Tres EDITORES 2017).

Tabla 1

Resultados por áreas Simulacro SAI –Tercer grado Tres Editores (2017-2018)

Resultados Simulacro SAI Tercer grado (2017-2018)

Estandares	IDIOMA EXTRANJERO		LECTURA CRÍTICA		MATEMÁTICAS		CIENCIAS NATURALES		CIENCIAS SOCIALES	
	Puntaje	Desviación	Puntaje	Desviación	Puntaje	Desviación	Puntaje	Desviación	Puntaje	Desviación
ABRIL 2017	250.26	30.47	341.40	32.45	345.61	32.47	275.53	33.51	232.54	33.74
AGOSTO 2017	267.19	55.81	326.84	77.36	286.23	56.35	300.43	77.94	275.50	67.60
ABRIL 2018	251.88	54.37	311.69	75.73	269.95	69.91	318.65	63.97	254.11	57.24

Fuente: Informe Tres editores 2017- 2018. Sede José Eusebio Caro No. 6

Frente a los resultados de la prueba en los años 2017- 2018, es posible analizar una dificultad a nivel grupal referida a el nivel de desviación alcanzado superior a la media. Este elemento refleja una distancia de más del 54,37% para 2018, entre los estudiantes con buen desempeño y aquellos con dificultad manifiesta. En 2017, el área de inglés tuvo una desviación del 30,47% que si bien es baja, el nivel manifiesto por el grupo se ubicaba en desempeños mínimos. Para 2018, los desempeños avanzan en puntaje pero siguen ubicando al grupo en desempeños mínimos (267,19%), ahora con una mayor desviación (55, 81%). Finalmente, en 2018 el puntaje vuelve a descender manteniéndose en desempeños bajos donde al interior del grupo evaluado se da la presencia de estudiantes con avances en comprensión y producción escrita y una cantidad equitativa de estudiantes con dificultad y bajo desarrollo en las habilidades abordadas. (Ver anexo N° 2. Análisis resultados prueba SAI- simulacro tercer grado 2017-2018, estudiante I.E Santo Ángel Sede José Eusebio Caro, 2018, p. 219)

Tabla 2

Escala comparativa desempeño cualitativos y cuantitativos.

CUALITATIVA		CUANTITATIVA
Desempeño Avanzado	A	369 - 500
Desempeño Satisfactorio	S	296 - 369
Desempeño Mínimo	M	233 - 296
Desempeño Insuficiente	I	100 - 233

Fuente: Informe Tres editores 2017- 2018. Sede José Eusebio Caro No. 6

Ante esta realidad observada, donde el desempeño de los estudiantes en el área de inglés de grado tercero está por debajo del promedio y donde sólo se han evaluado las habilidades de lectura y escritura, se propone la implementación de la metodología de Aprendizaje Basado en Tareas como una herramienta capaz de fortalecer los procesos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera y desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Santo Ángel , Sede José Eusebio Caro #6. Desarrollar las habilidades comunicativas para

escuchar, hablar, leer y escribir en inglés a través de la intervención con secuencias didácticas a partir de la metodología del Aprendizaje Basado en tareas busca determinar no solo el aporte de dicha metodología en el aprendizaje de los estudiantes, sino identificar cuál tarea favorece más determinada habilidad comunicativa.

Así mismo, es importante visualizar el inglés más allá de una simple asignatura. Reducir esta lengua meta a un logro académico que responde a métodos y procedimientos aislados, mecanicistas y memorísticos desnaturaliza el proceso de desarrollo del lenguaje, que si bien, se diferencia desde su desarrollo verbal de la L1, implica procesos que pueden ser paralelos a la manera como el individuo aprende la lengua materna y que junto a esta, responde al proceso innato de comunicación en los seres vivos.

Al brindar la posibilidad tanto a estudiantes como docente de ser partícipes de acciones donde los hablantes interactúan socialmente con el propósito de desarrollar tareas que pueden ser de tipo comunicativo se busca el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés. Es decir, el aprendizaje es el resultado de acciones específicas que pueden incluir aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos específicos, necesarios y comprensibles a todos los individuos (Orientaciones Pedagógicas, MEN, 2016).

Este tipo de estrategias didácticas pueden incluir tareas de representación de situaciones y personajes con la libertad de sentirse parte de y sin inhibición, al saber que puede usar libretos, materiales, expresiones trabajadas y voces que libran al participante del “temor al error”, a través de un proceso integral del juego dramático que lleve al estudiante a ser actor y a la vez espectador de su aprendizaje y apropiación de habilidades comunicativas para un nivel Pre-A1. (Orientaciones Pedagógicas, MEN, 2016).

Cómo dicha metodología se enfatiza en la realización de tareas. En este caso en las intervenciones que se van a hacer en este estudio, se quiere utilizar como una de las tareas a conseguir relacionadas con el teatro puesto que permite motivación, el trabajo en equipo y retroalimentación de procesos.

Usar el juego de roles como didáctica en la realización de tareas comunicativas por parte de estudiantes favorece la práctica de la producción oral y la contextualización social del inglés en uso en diferentes momentos de la secuencia didáctica propuesta. Esto provee a estudiantes mejores oportunidades para una participación activa y comprometida (Křivková, 2011). Hamilton y McLeod resaltan cómo el uso de técnicas dramáticas se adapta con naturalidad al contexto teórico de estudios acerca de la naturaleza del aprendizaje de idiomas, señalando así la pertinencia y beneficios del teatro en el aula en su afirmación “The use of drama techniques fits naturally into the theoretical context of recent studies into the nature of language learning.” (Hamilton and McLeod 1993, 2)

Por su parte, Pishkar y Ketabi resaltan el florecimiento de forma natural en la relación entre drama y enseñanza de las lenguas extranjeras y sus beneficios observables en la enseñanza de dicha lengua (Pishkar & Ketabi, 2013).

Estos autores destacan las ventajas de incluir técnicas dramáticas en la enseñanza al ser capaz de abarcar toda clase de función del lenguaje, como lo ratifican Hamilton and McLeod al describir esta relación con la siguiente afirmación:

It is hard to imagine anything else that offers to language teachers such as wide variety of types of talks, for example monologues, paired speaking, role-plays, group discussions, reporting, talking in response to other stimuli, problem solving, developing scenarios, acting out, etc. from explaining, complaining, praising, disagreeing to exhorting, apologizing and requesting – there is no language function that drama is not capable of easily encompassing. (Hamilton and McLeod 1993, p. 5)

Así mismo, de la Cruz, Guzmán, M. R. G y Méndez, (2017), frente al desarrollo de la habilidad oral, afirman que “Es primordial considerar que en el rango de edad de los alumnos de primaria, entre seis y doce años, tienden a tener una atención muy corta y una gran energía física y sus intereses se enfocan en actividades físicas y tangibles (p.11), esta realidad acarrea la necesidad de incorporar en las aulas de primaria el uso materiales

visuales y métodos como el propuesto por Asher (1997) Total Physical Response⁵ (TPR) donde el movimiento es un insumo para la reducción del estrés o timidez, una herramienta para facilitar el recordar cierto contenido y a través de canciones, historia, diálogos, gestos y movimientos lograr la retención del contenido (Richards y Rodgers, 1987).

1.3 Formulación del Problema

Con base en el análisis presentado en el apartado anterior es posible formular la pregunta:

¿Cómo la implementación de la metodología del “Aprendizaje basado en tareas” optimiza el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés en estudiantes de tercer grado?

⁵ Total Physical Response de aquí en adelante TPR.

1.4 Justificación

El compromiso ministerial frente a la necesidad de fortalecimiento de los procesos de bilingüismo a nivel nacional con sus programas Colombia Bilingüe y el Currículo Sugerido de inglés (MEN 2016). A pesar de los esfuerzos ministeriales entorno a la formulación de elementos orientadores en lo curricular, investigaciones, en Colombia se evidencian varios problemas en la enseñanza del inglés. García y Garcia (2016) concluye que desde la formación pedagógica los docentes universitarios trabajan e impulsan los enfoques: Comunicativos y Accional. Sin embargo, en la práctica docentes en formación utilizan métodos estructurales y tradicionales que unidos aspectos sociales como la indisciplina, uso del libro guía e influencia de profesores apegados a métodos tradicionales limitan la puesta en marcha de enfoques orientados al uso del idioma para la comunicación, más allá de la gramática.

Como se enuncia en la investigación anterior, los docentes de inglés en formación reciben una educación teórica rica en elementos didácticos con enfoques de tipo comunicativo, pero al observar su desempeño en el aula, se perciben factores externos que terminan por orientar su práctica pedagógica a métodos tradicionales de enseñanza del inglés como el método gramatical y de traducción. Si ante las dificultades del día a día en las aulas, profesionales en idiomas sucumben ante estas realidades, ¿qué ocurre con la formación inicial en inglés de los estudiantes de preescolar y primaria, cuando la mayoría de profesores orientadores del área de idiomas no son especialistas en procesos de enseñanza de dicha área y su nivel de inglés es bajo?

Sánchez- Jabba (2013) en el artículo de Bilingüismo en Colombia en sus conclusiones destaca como necesidad primordial de las políticas educativas el mejorar el nivel de inglés principalmente en los docentes ante los resultados de inglés en pruebas saber 11 y saber pro (Jabba, s. f.).

Por lo tanto, esta propuesta investigativa es conveniente al ofrecer estrategias didácticas al docente de primaria para mejorar la enseñanza del inglés y el desarrollo de

habilidades comunicativas. En este caso se habla de habilidades de comprensión y producción escrita y oral. Precisamente, esta es la principal contribución del presente estudio, que centraría su atención en procesos de enseñanza del inglés en el nivel de básica primaria.

Ahora bien, a parte de la dificultad evidente en la carencia de docentes con competencias propias para el uso del idioma y su enseñanza; en las aulas se encuentran niños que no utilizan este idioma de manera oral, ni escrita. Esta dificultad se evidencia en el estudio de Peña, M., & Onatra, A. (2009). Estudiantes de colegios de secundaria usan con menos seguridad el lenguaje oral en las clases de inglés como lengua extranjera y esto se ha constituido en un reto para muchos profesores.

Es así que Peña y Onatra (2009) en su estudio reconoce que el trabajo por tareas en el aula de clase es una excelente guía para comprender mejor el propósito y el posible resultado de una tarea. Sin embargo, es importante que los alumnos sepan que aunque tienen una muestra, son sus propias ideas con el máximo uso de su creatividad que siguen siendo el foco. Los estudiantes deben tener en cuenta que su objetivo es desafiarse a sí mismos por el placer de practicar su aprendizaje.

Por otra parte, esta investigación surge como un aporte para superar el bajo rendimiento en inglés que presenta, en esta caso con los estudiantes de tercer grado de dicha institución pues, English Proficiency Index (EPI) refleja el nivel de inglés de los países. De 2012 a 2017 Colombia avanzó de un promedio muy bajo en el puesto 50 con un promedio de 45,07 a un promedio bajo con un promedio de 49,97%. Cabe resaltar que en 2017 EPI contó con la participación de más países incluyendo los del continente africano el pasado año donde aunque no se percibe tendencia a la baja se destaca una tendencia en la región:

“A lo largo de la región, los maestros ganan salarios bajos, reciben una capacitación inicial y apoyo inadecuados y disfrutan de pocas oportunidades de desarrollo profesional. En Brasil, a los maestros de otras materias que no tienen cargas de trabajo

completas, a menudo se les asignan clases de inglés, a pesar de que normalmente no tienen una capacitación relevante. Las escuelas sobrepobladas enseñan a los niños por turnos, lo que reduce el día escolar y deja poco tiempo libre para el repaso y la práctica necesarios para aprender inglés”⁶. (EF, 2017)

Ahora bien, al abordar los resultados por regiones de Colombia, Norte de Santander en EPI 2017, presenta un desempeño muy bajo con un promedio de 48,10. Esto evidencia una necesidad marcada en la región de mejorar la enseñanza del inglés para mejorar niveles de dominio del mismo.

Entre los problemas que aborda el sistema educativo y que impacta la enseñanza del idioma inglés y de lectura que se ven reflejadas en resultados de las pruebas de la UNESCO indican que el 50% de los estudiantes de tercer grado en América Latina no ha logrado un nivel básico de competencia en matemáticas y el 30% no ha logrado una competencia básica en lectura y escritura. Los últimos resultados de la prueba PISA encontraron un patrón similar entre los estudiantes de secundaria (EF2017).

La institución Educativa Santo Ángel no es ajena a esta realidad y es por eso que una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje del inglés mediante el enfoque por tareas respondería a la necesidad de mejorar la práctica pedagógica del maestro encargado del área de inglés, así como, permitir el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés de los estudiantes de grado tercero.

La meta es clara, pero el cómo, es un proceso que se enriquece en los contextos escolares y el quehacer de los maestros a diario con sus estudiantes. Es real, la necesidad de ser competentes ante el mundo y ante esto, el manejo del inglés es un requisito esencial, al constituirse este como lengua franca en cuanto a la realidad.

⁶ Para obtener mayor información acerca de las pruebas de inglés aplicadas, así como el cálculo del EPI, consultar www.ef.com/epi <https://www.ef.com.co/epi/regions/latin-america/>

“Los países con mayor dominio del inglés tienden a exportar más servicios, tener mejor acceso a Internet y más inversión en investigación y desarrollo que los países con niveles menores. Las últimas ediciones del EF EPI establecen una relación causal entre el dominio de inglés y los indicadores anteriormente mencionados. Se destaca un círculo virtuoso que refleja que a mayor dominio de la mayor posibilidad de intercambio de ideas y servicios. De esta manera, a mayor acceso a oportunidades internacionales, mayor mejoramiento de las competencias en el inglés entre los adultos”. (EF 2017, p.5).

Es importante resaltar que la institución Santo Ángel desde su visión plantea “Ser una comunidad educativa líder, a nivel internacional, en formar ciudadanos abiertos a la universalidad, auténticos, autónomos y competentes, con excelente calidad humana, académica e investigativa para dinamizar procesos de cambio social, fundamentadas en los valores del Evangelio” (PEI Institución Educativa Santo Ángel 2016, p. 8); y es aquí donde, la formación en procesos de bilingüismo se consolida como una alternativa para ofrecer mayor posibilidad a su población estudiantil de abrirse a nuevos horizontes con habilidades en una lengua extranjera y una percepción de mundo diferente y transformadora.

El sentar un camino para el aprendizaje y la enseñanza del inglés a partir de un enfoque por tareas podría favorecer la práctica pedagógica del maestro de primaria en esta área para metodológicamente estructurar las acciones en el aula y dar al estudiante un papel activo en su proceso comunicativo y de aprendizaje por medio de etapas claras en la clase que se marcan en un antes, durante y después.

Esta propuesta investigativa en torno al desarrollo de habilidades comunicativas por medio de la metodología Basada en Tareas, encuentra su razón de ser ante la necesidad de ofrecer al maestro de primaria una alternativa de enseñanza donde una metodología clara, elementos curriculares, didácticos y pedagógicos de inglés se fusionen y permeen su práctica pedagógica para trascender en el desarrollo de las habilidades comunicativas de sus estudiantes en este idioma extranjero. De igual manera, representa para el estudiante la oportunidad de explorar a través de tareas comunicativas y con temáticas

de tipo interdisciplinar, procesos de aprendizaje significativo y colaborativo en el lenguaje meta donde el inglés es el medio y no el fin como lo afirman Rodríguez-Bonces & Rodríguez Bonces (2010) “Language is the vehicle to reach successful communication when having real-life communicative situations”(p. 166)

Es aquí donde el enfoque de “Aprendizaje Basado en Tareas” o Task-Based Learning en el aula ofrece oportunidades para usar el idioma en espacios de mayor confort y con acciones planeadas con intención comunicativa donde estudiantes pueden hacer parte de situaciones determinadas y generadoras de interés. El aprendizaje mediante tareas se basa en el principio de aprender para el uso a través del uso y entiende el aprendizaje como una actividad creativa de construcción. (Estaire, 2011 p.4)

En estudios tales como el de Maley &Duff, (2003) se demuestra que este tipo de actividades hacen posible el generar motivación en estudiantes y profesores. Con tareas comunicativas se hace posible jugar, actuar, comprender y aprender en contexto de manera simultánea. (Phillips, 2003) Esto estimula interacción, disminuye la ansiedad, incrementa la participación, motiva a hablar sin miedo y tomar riesgos así como otras habilidades.

Es así que, el presente estudio servirá para identificar el aporte de la implementación de la metodología de Aprendizaje por tareas al desarrollo de habilidades de los estudiantes de tercer grado. Determinar las ventajas o desventajas que brinda este enfoque en la adquisición del inglés y el aprendizaje a través de tareas que son planeadas para la consecución de objetivos donde el idioma meta es el medio más no el fin.

Rodríguez-Bonces & Rodríguez Bonces 2010, concluyen que son más las ventajas de este enfoque que desventajas. Afirman que cuando se desarrollan las tareas los aprendices no se concentran en la función del idioma, pero alcanzan sus metas. Los estudiantes están comprometidos en cada una de las tareas con un rol autónomo donde se integran experiencias de vida con conocimientos previos que apoyan el aprendizaje. El rol del

docente es de monitor y facilitador del aprendizaje del idioma y como las tareas son de diverso tipo las clases son variadas lo cual incrementa la motivación del estudiante.

De esta manera, el “Task-Based Learning o Aprendizaje por tareas es un nuevo estilo donde estudiantes realizan actividades orientadas hacia una meta y la cual demanda un verdadero propósito, secuencia y clasificación. TBL es una nueva manera en la que los estudiantes usan el lenguaje según sus necesidades comunicativas”. (Rodríguez-Bonces & Rodríguez Bonces 2010, p.174)

Teniendo en cuenta el aporte anterior, este estudio es conveniente porque los estudiantes requieren una nueva metodología que les permita no solo aprender la estructura gramatical del inglés o vocabulario. Para responder a las exigencias educativas y de formación actual los niños y niñas de primaria deben ser provisto de una metodología que les provea de oportunidades para comprender y expresarse en una lengua extranjera de manera oral y escrita en un contexto comunicativo que pueda ser representación de escenarios de la vida real con objetivos comunicativos claros.

Así mismo, es conveniente para el docente de primaria que en muchos casos no es especialista en la didáctica propia de esta área, el encontrar alternativas metodológicas para desarrollar mejores prácticas pedagógicas y procesos acertados en la enseñanza de este idioma. En esta misma línea la comunidad educativa Angelina en su proceso de actualización curricular encuentra esta propuesta investigativa una oportunidad entorno a la posibilidad de dar respuesta académica y metodológica a las exigencias curriculares actuales y a la propuesta de bilingüismo local y nacional de la que hacen parte.

De esta forma, esta investigación servirá para determinar las habilidades comunicativas de los estudiantes de grado tercero de manera previa y posterior a la aplicación de la propuesta, así como analizar el aporte de la metodología Aprendizaje Basada en Tareas en el desarrollo de habilidades comunicativas cuyo estudio en la actualidad a nivel regional se hace necesario frente a un abordaje investigativo poco explorado.

Respecto a los aportes de esta investigación, este estudio beneficiará tanto a los estudiantes sujetos de estudio como al docente de primaria vinculado al proceso porque determinará con claridad sus roles a lo largo de las tareas a desarrollar. Al docente de primaria no licenciado en el área de idiomas extranjero proporcionará un horizonte del cómo planear y ejecutar un proceso de enseñanza del inglés en primaria por medio de una metodología a través de tareas para el desarrollo de habilidades comunicativas ofreciéndole un análisis de su aporte en primaria y posibles tareas a implementar para desarrollar competencia comunicativas.

En la construcción del marco teórico frente a las **“Rutas para el diseño y planeación curricular en primaria del área de inglés en Colombia”** se encuentra un hallazgo notable, la ausencia de articulación de la apuesta Nacional bilingüe en los planes de área y aula de la institución educativa Santo Ángel. Esta realidad trasciende los documentos institucionales afectando la práctica docente y los procesos en clase de inglés de primaria. Si bien la institución está comprometida desde su PEI en la articulación de los planes de estudio y las políticas nacionales “Plan de estudios: Se constituye y fundamenta en las competencias y los estándares determinados en las políticas educativas nacionales” (PEI ANGELINO, 2016 p.58), se presenta una ausencia en la actualización de planes de inglés pues el mayor referente para su estructura yace en los estándares básicos de Competencia (Guía 22, EBC 2006) y esto limita el enriquecimiento metodológico e incluso evaluativo al presentarse discrepancia en el nivel de inglés asignado a primaria respecto del Currículo Sugerido de inglés (MEN 2016).

La metodología de Aprendizaje Basado en Tareas se visualiza como una herramienta didáctica para el desarrollo de competencias comunicativas en inglés, que no sólo favorecerá el aprendizaje de los estudiantes, sino que aportará a mejoras en los procesos de enseñanza. Es importante resaltar que la investigadora de este proyecto es simultáneamente la docente a cargo en esta investigación de tipo acción educativa, constituyéndose este estudio en sí, en un aprendizaje para dicha maestra, al ser una

propuesta metodológica con estructuras claras de planeación y acciones con objetivos comunicativos puntuales.

Sistematización del problema

Pregunta principal

¿Cómo la implementación de la metodología del “Aprendizaje Basado en Tareas” optimiza el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés en estudiantes de tercer grado?

Subpreguntas:

¿Cuáles son las fortalezas y las dificultades en habilidades comunicativas de estudiantes de grado tercero de la institución Educativa Santo Ángel?

¿Cuáles son las tareas que favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas de comprensión y producción oral y escrita?

Con la implementación de secuencias bajo la metodología aprendizaje basado en tareas, ¿Cuál o cuáles habilidades se desarrollan más en los estudiantes?

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo General

Desarrollar habilidades comunicativas en inglés en estudiantes de Tercer Grado de la I.E Santo Ángel - Sede José Eusebio Caro No. 6 a través de la implementación de la metodología del “Aprendizaje Basado en Tareas”.

1.6.2 Objetivos Específicos

Diagnosticar el nivel de inglés de los estudiantes de tercer grado de la I.E Santo Ángel - Sede José Eusebio Caro No. 6, teniendo en cuenta las habilidades comunicativas.

Implementar secuencias didácticas estructuradas a partir de modelos propios del Aprendizaje Basado en tareas con estudiantes de tercero para el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés.

Analizar la manera cómo la metodología del “Aprendizaje Basado en tareas” aporta al desarrollo de habilidades comunicativas en inglés y procesos de aprendizaje en estudiantes de tercer grado de la I.E Santo Ángel - Sede José Eusebio Caro No. 6.

CAPITULO II. MARCO REFERENCIAL

2.1 Antecedentes

La búsqueda de antecedentes en diversas fuentes bibliográficas permite fundamentar teóricamente la propuesta de investigación, a partir de estudios realizados acerca de temáticas de interés para el campo de la educación como la enseñanza del inglés en primaria, el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés y la metodología Aprendizaje por tareas.

2.1.1 Antecedentes Internacionales

Enseñanza del inglés

Frente a la enseñanza del inglés se encuentra a nivel internacional el artículo de Diez (2010) quien destaca los beneficios de la enseñanza de una segunda lengua en la niñez. En la investigación “El inglés mejor a edades tempranas” hace evidente las ventajas de la exposición al inglés como lengua extranjera a edades tempranas y cómo esto genera numerosos beneficios y en particular la mejora de la competencia comunicativa en sí fomentando el aprendizaje de otras lenguas extranjeras. Además, se facilita una educación globalizada, fomentando el conocimiento de aspectos socioculturales del idioma que se está estudiando. En las conclusiones, se destaca cómo el aprendizaje de inglés como lengua extranjera a edades tempranas mejora la competencia comunicativa en esa lengua extranjera, pero también en la lengua materna al entender el niño a través del proceso de aprendizaje el lenguaje como un fenómeno y aprender a utilizar las partes que lo conforman de una forma práctica. Además, este aprendizaje incidirá sobre el desarrollo de funciones cognitivas y sociopersonales que le ayudarán tanto en su formación académica como en la personal. Así mismo, se ratifica que mediante el estudio de una L2 los niños adquieren una herramienta útil para entender nuevos retos en su futuro, teniendo la oportunidad de ampliar su pensamiento cognitivo y adquirir una conciencia y conocimiento más global. Aprendiendo nuevas lenguas extranjeras se

aprende también de otras culturas y se puede entender la información que llega de distintas partes del mundo, por eso resultará muy beneficioso para los alumnos comenzar a edades tempranas ya que su cerebro actúa como una esponja que absorbe toda la información que le llega. Pero además, el cerebro está preparado para adaptarse a nuevos aprendizajes debido a la plasticidad que le caracteriza en estas etapas de crecimiento. Es así como, en su conclusión final, este estudio destaca la importancia del aprendizaje de una segunda lengua extranjera a temprana edad lo cual llevará a que el niño obtenga ventajas personales, cognitivas y sociales que le beneficiarán durante todo su desarrollo y posteriormente en su futuro laboral y personal.

A nivel nacional, se encuentra la tesis de Maestría de Salinas Beltrán (2015). La enseñanza "audiovisual" del inglés como lengua extranjera. Tesis de grado que se propone a analizar el uso de las formas sintáctico-semánticas de la televisión para enseñar un contenido compuesto de formas sintáctico-semánticas de la lengua extranjera (inglés), teniendo como base un estudio semiótico-cultural. Se intentan explicar desde una perspectiva pedagógica de la comunicación, las posibilidades de enseñanza de una lengua extranjera, que para el caso es el inglés, a través de una técnica de la comunicación como la televisión. En este sentido, y teniendo como fundamento teórico la teoría de los códigos de Umberto Eco, define la relación sintáctico-semántica de la técnica llamada televisión, las características de la lengua inglesa y se establece las formas de contenido de esta lengua en correlación con las formas expresivas. Finalmente, se argumenta el hecho de que el tipo de enseñanza a través de la televisión es un caso típico de educación mediatizada, es decir, en el que se utiliza la tecnología (sustancia expresiva) pero no las formas de expresión y contenido propias del medio (la mediación) para la transmisión cultural.

En sus conclusiones se destaca como la tradición oral y alfabética han estado inscritas en la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Este estudio permite ratificar la ruptura entre la oralidad y la escritura no solo como forma de expresión, sino también en lo que respecta al tipo de contenidos y pensamientos que conlleva.

El lenguaje televisivo se ha venido juzgando en términos periodísticos, informativos, poéticos, consumistas, entre otros, lo que ha sesgado la balanza al estudio mediático como técnica y se ha dedicado poco a su estudio desde la perspectiva gramatical del medio. De igual forma, se ha pretendido enseñar las lenguas extranjeras desde una cultura alfabetizada y oral al mismo tiempo, sin tener en cuenta que los objetivos de la enseñanza dependen de dos necesidades diferentes: la primera, cuando el objetivo de aprender una lengua es lingüístico (académico) y la segunda, cuando lo que se quiere aprender no es necesariamente la gramática sino un aprendizaje pragmático (social).

Se evidencia una clara diferencia de la forma en que se enseña la lengua abstracta (Inglés) en los cursos “Inglés sin Barreras” y “English Today”. En el primero la televisión está hecha en lengua castellana para enseñar inglés, es decir, que se muestra una lengua abstracta a través de una lengua de igual características, la cual funge como metalenguaje. En el segundo, la televisión está hecha en lengua inglesa para enseñar inglés, entonces, se enseña (literalmente se muestra) una lengua abstracta a través de un medio figurativo. Aunque la correspondencia entre las formas y sustancias de contenido es mayor en el curso “English Today”, ninguno de los cursos expresa con claridad lo que se está enseñando a través de la televisión: si el nivel textual (discursivo) o el nivel gramatical; el nivel fonético o fonológico.

Lo anterior permite explicar que este es un caso típico de educación mediatizada, es decir, en el que se utiliza la tecnología (sustancia expresiva) pero no las formas de expresión y contenido propias del medio (la mediación) para la transmisión cultural. Pero al mismo tiempo, si la sustancia del contenido que se pretende enseñar, es trascendental, es abstracto como la gramática (la lengua inglesa) y no el habla, entonces lo que está errado es la escogencia del medio. Cuando se quiere enseñar el habla o hablar del inglés, se desperdician los recursos de la televisión al utilizarla para transmitir formas abstractas.

Estas conclusiones aportarán elementos a tener en cuenta durante la planeación de tareas y los recursos a utilizar en dichas tareas con los estudiantes de tercer grado para hacer más eficaces y significativas para favorecer la habilidad de producción oral en inglés.

Recursos en el aula de inglés para el desarrollo de habilidades comunicativas

Otros estudios de interés que buscaron el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés destacan el teatro como recurso eficaz en el aula. Estos estudios aportaron al presente estudio pues el juego de roles fue una tarea comunicativa para el desarrollo de la producción oral de trabajo en la presente propuesta.

El teatro y el uso de técnicas teatrales al interior del aula de inglés presentan muchos beneficios, señalados en diversos artículos científicos y tesis explorados en el análisis de antecedentes para esta propuesta investigativa, como El teatro en el aula de inglés: Una propuesta educativa desarrollada en el colegio laboratorio del CUP, Puntarenas (Alvarado, 2015) Presenta desde lo investigativo los beneficios del uso de técnicas teatrales con el aprendizaje de una lengua meta y el efecto en generar en su interés, seguridad y autoestima. Una propuesta aplicada con estudiantes de bachillerato quienes mostraron motivación, menos niveles de ansiedad, participación activa en diversos estilos de aprendizaje y desarrollo en sus habilidades comunicativas en este idioma.

Otro referente internacional que retoma las ventajas señaladas, es la tesis de maestría “Design of the Workshop: How to use Drama in an English Language Class) (Křivková, 2011). En la cual se aborda el concepto de educación dramática en la enseñanza del inglés centrándose particularmente en los métodos y técnicas, especialmente en la estructura dramática en una primera parte; así como, la puesta en marcha de un taller con estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México

2.1.2 A nivel nacional

En el contexto Nacional encontramos aportes importantes donde se destaca la Universidad del Norte con Acosta 2017 y su tesis de maestría “Exploring oral fluency development through the use of fluency development techniques in A1 students in the context of Colombian Caribbean Outreach EFL Program”. (Acosta, 2017), donde se resalta la necesidad de buscar estrategias para desarrollar la habilidad de SPEAKING o habla a través de diferentes recursos y técnicas en el nivel básico.

De igual manera, el artículo “Hybrid Method” An integrated pedagogical method for EFL teaching and learning*(Velásquez, 2012) destaca los beneficios de incorporar dos reconocidos enfoques para la enseñanza y el aprendizaje: Enseñanza Basada en Contenidos y Enseñanza Basada en Proyectos. Enfoques donde la implementación de tareas comunicativas pueden aplicarse como un recurso eficaz.

Con la investigación se proyectó lograr un desarrollo en la producción y comprensión oral y escrita de los estudiantes. Pineda, & Laufer (2013) encontraron que por medio de la aplicación de estas propuestas se propició que los estudiantes hicieran sus tareas comunicativas usando los elementos del idioma aprendidos en clases anteriores o en otras fuentes de información.

Los investigadores tuvieron la posibilidad de hablar o escribir acerca de cómo realizaron la tarea y compararon sus hallazgos. El uso de los medios de enseñanza con grabaciones orales o textos escritos le garantizó ampliar sus experiencias comunicativas y ponerse en contacto con estructuras idiomáticas auténticas; por otra parte, intercambiar con otros estudiantes que ya han realizado esas tareas o tratado esos mismos temas, dirige la atención de ellos hacia aspectos específicos de formas del lenguaje que ocurren naturalmente y propician la retroalimentación; y por tanto, elevan la calidad del aprendizaje del idioma inglés.

Chávez (2017) en su artículo “Aplicación del programa educativo basado en el método comunicativo “Task-Based Learning” para mejorar la producción de textos escritos y orales en el área de inglés” enuncia como la principal ventaja del Aprendizaje Basado en Tareas el uso del idioma para un propósito genuino del significado en el cual se realiza una comunicación real. Así mismo, la integración de las habilidades como objetivo del método permite la transición con facilidad de la fluidez a la corrección gramatical. Por otra parte, el rango de tareas disponible ofrece flexibilidad en el modelo y actividades motivadoras para estudiantes.

En los últimos años, el aprendizaje mediante tareas ha ido consolidándose como una nueva forma de enseñar y aprender lenguas extranjeras. Sin embargo existen una serie de aspectos prácticos relacionados con su aplicación en los que aún se puede profundizar. Sheila Staire (2011) en su artículo “principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas” en el cual se discuten posibles procedimientos para determinar las tareas que constituyen el eje de un programa, así como para organizar el proceso de enseñanza / aprendizaje. Presentan diferentes modalidades de trabajo sobre los aspectos formales de la lengua, aspectos que son esenciales tratar de forma rigurosa, minuciosa y sistemática. Por otra parte, los elementos innovadores del aprendizaje mediante tareas hacen imprescindible una gestión del aprendizaje también innovadora, aspecto que se trata en el último apartado a través de pautas metodológicas que potencian la eficacia de las tareas como instrumento de aprendizaje. Un aporte fundamental de este estudio a la presente propuesta es la forma en que se determinan las tareas que constituyen el eje de un programa curricular es crucial.

Antecedentes de campo como la tesis de maestría de Hernández, & Darío (2016). *Enhancing oral interaction skills in undergraduate students through task-based language learning*, tuvo como objetivo principal de investigación mejorar las habilidades de interacción orales en los estudiantes universitarios a través del aprendizaje de idiomas basado en Tareas en Uniminuto. Además, con el fin de exponer a los estudiantes a la interacción oral se propiciaron entornos diseñados a partir de ocho planes de lecciones con tareas finales relacionadas a los intereses de quienes las tenían que llevar a cabo. En

sus conclusiones, el análisis de las rutinas conversacionales del individuo, como pedir opiniones de terceros, aclaraciones del instructor, indicar incertidumbre sobre la comprensión y tomar turnos o la interrupción contribuyó en gran medida a mejorar la interacción oral en el aula de EFL.

Además, el grupo de trabajo, el apoyo mutuo para la toma de decisiones en la planificación de la tarea y la conceptualización del ciclo de tareas y los tipos de tareas también se agregaron a la desarrollo de la interacción oral del alumno, permitió señalar que se puede mejorar gradualmente a través de la instrucción explícita mediante la estrategia pedagógica basada en el enfoque de aprendizaje basado en tareas, especialmente cuando a los estudiantes se les han mostrado los diferentes tipos de tareas que pueden hacer y tienen la posibilidad de seleccionar los temas y los tipos de tareas que les gustaría realizar. Los resultados en la mejora de la interacción oral de los estudiantes analizados a través de sus rutinas conversacionales se evidenciaron en su exposición a la realización y el desempeño de las tareas en el aula

2.2. Bases Teóricas

Antes de abordar la metodología del Aprendizaje Basado en Tarea, es importante realizar una revisión a la didáctica general y específica sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés en especial del paso de un Enfoque Comunicativo a un Enfoque orientado a la acción y cómo esto ha llevado a que Colombia como nación apueste a estrategias y metodologías apoyadas en el Marco Común Europeo y las nuevas tendencias que convergen en un Enfoque por Tareas y el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés. De igual manera se abordará la teoría sobre secuencia didáctica elemento esencial en la propuesta de este estudio.

2.2.1 Sobre la Didáctica General

La Didáctica se constituye en una disciplina pedagógica aplicada, caracterizada por su finalidad formativa donde se presentan modelos, enfoques y valores intelectuales más

adecuados. A partir de ella se organizan decisiones educativas que conllevan al avance del pensamiento, así como, la construcción y el desarrollo reflexivo del saber cultural y artístico.

La Didáctica mejora el sentido y la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante la puesta en acción de los programas específicos que facilitan al profesorado las bases para comprenderlos en profundidad al partir de su desempeño, tal como tiene lugar en cada clase y la vivencia que del mismo lleva a cabo el profesorado. Rivilla., Mata, González, Entonadode Vicente Rodríguez, (2009).

2.2.2 Didáctica específica

En la enseñanza de las lenguas extranjeras se han implementado diferentes métodos de enseñanza. (Lin & Ocampo, 2011) realiza un estado del arte en el que se hace visible la evolución en métodos y enfoques implementados en procesos de adquisición del inglés desde inicios del siglo pasado hacia un enfoque comunicativo y actual didáctica en el aula, aplicado como estrategia para el aprendizaje y la enseñanza del inglés permite el desarrollo de habilidades comunicativas que se sustentan en el contexto internacional, nacional y regional.

Cada método intentó dar respuesta a los retos y características de cada época y contexto. Por los años 1900, se enfocaba en la gramática y se pedía leer. Casi cuatro décadas después el énfasis fue el léxico donde el rol del estudiante vario para describir. En los años 60 los enfoques abordan la cultura y al estudiante se le pedía que explicara. En los años 80, la fuente de input y el rol de los estudiantes cambia para dar respuesta al reproducir y expresar donde la comunicación es de carácter más social que lingüístico consolidando el enfoque comunicativo. Ahora a partir del 2000, el preguntar y responder van consolidando un enfoque Accional donde el rol del estudiante pasa a la interacción y trasciende a la acción, es decir, se comunica en el idioma meta al mismo tiempo que realiza una tarea.

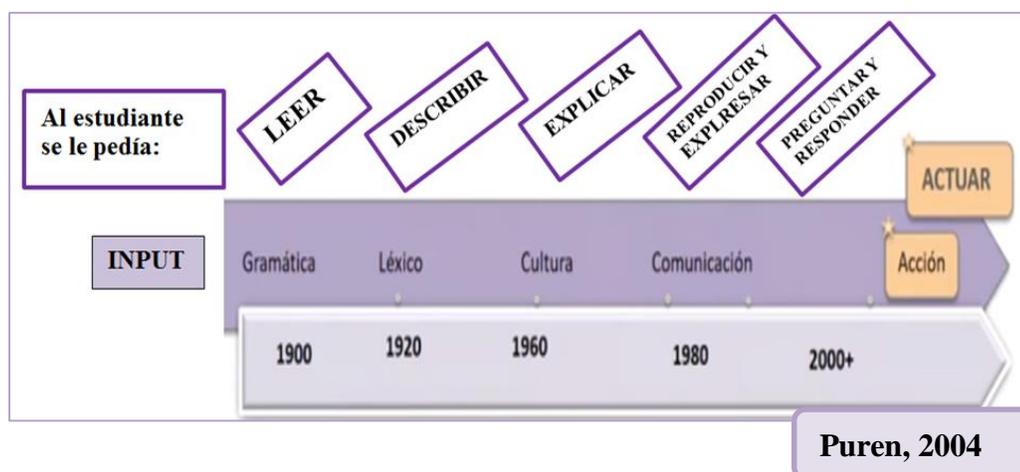


Figura 1. Línea de tiempo rol del estudiante e input en Métodos de enseñanza del inglés

Fuente: Enfoque orientado a la acción CLIL EFL Bethlemitas (2017)

2.2.3 Enseñanza del Inglés

La *enseñanza de las lenguas* a nivel mundial ha experimentado un avance importante desde la publicación del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Consejo de Europa, 2001). El documento propone **un enfoque orientado a la acción**, es decir, el desarrollo de ciertas tareas a través de las cuales los aprendices podrán desarrollar las competencias necesarias para desempeñarse efectivamente en otros entornos comunicativos diferentes al propio. En este enfoque, los hablantes interactúan socialmente con el propósito de desarrollar tareas que pueden ser de tipo comunicativo o no. Es decir, el aprendizaje es el resultado de acciones específicas que pueden incluir aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos específicos, necesarios y comprensibles a todos los individuos. (Orientación Pedagógica MEN 2016)

Teniendo presente las orientaciones metodológicas que desde el ministerio de Educación se propone es importante dar un vistazo histórico a los métodos y enfoques de enseñanza que se han desarrollado en el mundo hasta llegar a esta propuesta del Marco Común Europeo que Colombia ha adoptado para su política de bilingüismo.

2.2.4 Enfoque Comunicativo

Tras un proceso de análisis histórico de métodos para la enseñanza del inglés, se aprecia desde la academia la necesidad de un cambio metodológico en la enseñanza de una lengua. Estudios de lingüista, pedagogos y sicólogos aportaron para la concepción de un nuevo método. Su propósito esencial es desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes

En este enfoque se le da relevancia a la lengua y el estudiante es considerado como usuario de la lengua meta, quien es un extranjero temporal con necesidades comunicativas temporales y que debe trabajar sus habilidades comunicativas. El proceso de aprendizaje es de tipo individual, centrado en el estudiante y donde se da importancia al sentido a través de la gramática nocional. Hymes afirma que "se debe tener en cuenta que un niño normal adquiere un conocimiento de las frases no sólo en cuanto que son gramaticalmente correctas, sino también apropiadas. Es decir, adquiere competencia respecto a cuándo hablar y cuándo no hacerlo, acerca de qué hablar y con quién, dónde, cuándo y de qué modo. En síntesis, un niño se capacita para manejar un repertorio de actos de habla, para tomar parte *en interacciones lingüísticas*, y para evaluar la realización de los mismos por parte de otros. Es más, tal competencia se combina con actitudes, valores y motivaciones que afectan a la lengua, sus características y sus usos; igualmente se combina con la competencia para, y las actitudes hacia, la interrelación de la lengua con el otro código de comportamiento comunicativo (es decir, la interacción social)" (Hymes 1972. Pg. 178)

De esta manera, Hymes (1972) define la competencia comunicativa como la capacidad que tiene una persona de hacer uso de sus conocimientos de la lengua en situaciones reales y diversas de comunicación. La competencia comunicativa incorpora otras dentro de sí misma. Para desarrollarla se hace necesario abordar la competencia lingüística que hace referencia al conocimiento de aspectos lexicales, sintácticos y fonológicos de la lengua. El conocimiento de estos aspectos debe darse en diferentes contextos sociales con lo cual se desarrolla la competencia sociolingüística (Hymes, 1972) que "se refiere

al conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua” (MEN, 2006, p.12). Así mismo, para Hymes (1972), la competencia comunicativa incluye otras como son la discursiva y la funcional que se relacionan con el conocimiento “tanto [de] las formas lingüísticas y sus funciones como [d]el modo en que se encadenan unas a otras en situaciones comunicativas reales” (MEN, 2006, p.12). En conjunto, estas dos se denominan competencia pragmática porque corresponden “al uso funcional de los recursos lingüísticos” (MEN, 2006, p.12).

Dentro de esta línea de pensamiento, autores como Canale y Swain (1980) consideran a la **estrategia** como una competencia importante al interior de la competencia comunicativa, al considerar esta como la capacidad para usar diversos recursos para intentar comunicarse de manera exitosa, apuntando a superar posibles limitaciones que se deriven del nivel de conocimiento que se tenga del idioma. “Esta competencia se desarrolla en diferentes dimensiones: la **cognitiva** que se refiere a la capacidad de integrar nuevo conocimiento del tema; la **metacognitiva** que se relaciona con la habilidad individual de monitorear y autodirigir el propio aprendizaje, y la **socioafectiva** que incluye las percepciones del aprendiz sobre su proceso, la lengua y la motivación, entre otras”. (MEN, 2016, p. 38)

2.2.5 Sobre el enfoque Accional o Enfoque Orientado a la Acción

El *MCER* (Consejo de Europa, 2001) exalta un enfoque orientado a la acción dando mayor importancia al concepto de “acción social” y enfatizando la dimensión colectiva de las acciones junto a su finalidad social. Este enfoque considera al alumno como un actor social de la lengua que aprende la lengua a través de su uso y mediante la realización de tareas en un contexto social determinado.

La lengua ya no se considera como algo abstracto sino como un medio de socialización. Es un enfoque que implica directamente al usuario de la lengua y que por lo tanto mantiene un alto nivel de motivación. La adquisición del idioma es una actividad que pretende cumplir tareas específicas donde la comunicación es una actividad social.

Este enfoque de aprendizaje es muy recomendable para la enseñanza de idiomas, ya que mediante la acción el estudiante se convierte en el actor y en el protagonista de su aprendizaje. El estudiante ya no se comunica solamente para hablar con el otro, sino para actuar con el otro, se considera un hacedor, agente social y performer. El rol del maestro es de facilitador.

Sin embargo, para Puren (2004), esta expresión sería insuficiente en términos descriptivos porque cada metodología, desde la gramática-traducción hasta nuestros días, ha tenido su propia perspectiva accional según las acciones sociales que se pretende que los alumnos sean capaces de realizar en (y con) la lengua meta en cada etapa del desarrollo de la interlengua. La especificidad de la perspectiva accional emanada del MCER enfatiza la dimensión colectiva de las acciones junto a su finalidad social. Ya no se trata de interactuar con extranjeros únicamente en encuentros puntuales para el intercambio rápido y eficaz de informaciones (enfoque comunicativo y enfoque por tareas); sino de, en un entorno globalizado y comunicado de maneras multidimensionales, tener la capacidad de vivir, trabajar y hacer cosas con el otro.

Puren 2004, durante su comparación entre el “enfoque por tareas”, desarrollado por didactas anglo-sajones dentro del enfoque comunicativo, y la “perspectiva accional” del Marco Común Europeo de referencia del Consejo de Europa (2001) señala, el cómo se inicia una salida del enfoque comunicativo con un paso del concepto de “acto de habla” al de “acción social”, pero también cómo dos nuevas distinciones – entre “tarea” (de aprendizaje) y “acción” (social) y entre “perspectiva accional” y “perspectiva coaccional”– permiten completarla, para proponer a los profesores una nueva coherencia de enseñanza/aprendizaje susceptible de enriquecer las herramientas de las que disponen actualmente.

El enfoque orientado a la acción sustenta elementos claves:

Los estudiantes desempeñan acciones para lograr un resultado concreto o a veces un producto.

Los estudiantes necesitan desarrollar estrategias para ser capaces de realizar acciones. Los resultados pueden ser orales, escritos o físicos.

El aprendizaje es interactivo, cooperativo, colaborativo, social, basado en grupos y orientado a la solidaridad.

Este enfoque avanza sobre el enfoque comunicativo al darle relevancia a al contenido y la lengua, al integrar las habilidades, al percibir al estudiante más que usuario de la lengua como agente social donde se evalúa su competencia comunicativa de manera grupal e individual. Respecto a las habilidades integra a la producción oral la interacción, es así como, no solo se potencia la escucha, lectura, escritura y el habla en monólogo, sino se abre paso a la conversación. El nuevo énfasis es el uso activo de la lengua escrita y hablada a través de la interacción. Se percibe una trascendencia a la interculturalidad, la ciudadanía global, al aprendizaje orientado a los grupos y al actuar.

Desde la política bilingüe colombiana el enfoque curricular orientado a la acción, se sustenta en dos principios:

Se aprende en la interacción social: Al plantear al estudiante la realización de cierta acción o tarea, el rol del mismo pasa a ser el de un participante activo de su proceso de aprendizaje en su interacción con el otro. La construcción del conocimiento es un proceso netamente social de acuerdo con Vygotsky (1978) y que según este enfoque, depende no sólo del tipo de tarea asignada sino de la calidad en el intercambio social durante el desarrollo de la misma, interacción en la que los elementos gramaticales y el vocabulario más que objetivos de enseñanza, se constituyen en las herramientas para alcanzar los objetivos comunicativos propuestos.

Se aprende a través de la acción: Aquí, la acción o la tarea “social” reemplaza el concepto de acto de habla (Puren, 2004) y es desarrollada a través de unas estrategias o competencias, comunicativas o sociales. En otras palabras, el hablante debe tomar decisiones conscientes durante el desarrollo de la tarea que lo lleva a utilizar la lengua de manera adecuada y pertinente a la situación inicialmente planteada. (MEN 2016, p.24)

2.2.6 Aprendizaje Basado En Tareas o Task-Based Learning

El término “Task-based learning” en la enseñanza de idiomas extranjeros encuentra su origen principalmente en publicaciones de idiomas sobre educación (Prabhu, 1987; Nunan, 1989). Se constituye como método que sirve para contrastar la propuesta centrada en la forma o estructura donde la actividad de aprendizaje se centra en el uso significativo del idioma dentro de un medio social (Chávez, 2017).

2.2.6.1 El sistema del Aprendizaje Basado en Tareas

Jane Willis (1996) propone un sistema donde tres condiciones básicas son esenciales para que el aprendizaje del idioma se logre: Exposición, Uso, Motivación. “Dentro del método hay una experiencia natural de progresión de lo holístico a lo específico” (Willis 1996, p. 40)

Basado en la participación de los estudiantes, enfatiza el valor de la información y experiencias que los participantes traen a las sesiones de aprendizaje, así, el conocimiento, opiniones y experiencias de los estudiantes son compartidos en la lengua meta exponiéndolos al nuevo idioma mientras desarrollan una variedad de estrategias para mejorar sus habilidades comunicativas. Esto permite al maestro la utilización de temas y materiales auténticos importantes para la motivación y realización de la tarea.

2.2.6.1. Ventajas del Aprendizaje Basado en Tareas

El Aprendizaje Basado en Tareas "combina los mejores conocimientos de la enseñanza del lenguaje comunicativo con un enfoque organizado en la forma del lenguaje" (Willis, 1996, p. 1)

En la mayoría de los casos en que los académicos incorporaron el enfoque basado en tareas en su enseñanza en lugar de otros enfoques, los resultados fueron positivos en relación con el uso de la lengua meta y la competencia comunicativa de los estudiantes (López, 2004; Tanasarnsanee, 2002).

Ki (2000: 79-80) presenta ventajas potenciales sobre el "Aprendizaje Basado en Tareas" como: Una clase basada en tareas permite dar un papel activo al estudiante que aumenta su motivación hacia el aprendizaje por medio de la participación. Así mismo, ofrece mayores oportunidades para la exteriorización de pensamiento de los estudiantes a través de la acción. El maestro de esta manera puede ser más consciente de las necesidades de los estudiantes.

La aplicación de conocimientos previos y los que se van adquiriendo en contextos de la tarea permiten un conocimiento procesal. Se puede dar vínculos entre aprendizajes cognoscitivos con lo afectivo y la dimensión valorativa de acuerdo a la situación de la tarea.

La tarea usualmente requiere la creación de algunos productos como resultado. Esto proporciona un enfoque compartido donde el trabajo conjunto permite la cooperación. En el proceso, participantes y docente pueden proyectar diferentes puntos de vista sobre una misma situación y pueden desarrollar una discusión significativa.

Según Frost (2004) citado por Chaves (2017), las ventajas de este método son claramente identificables: Un contexto natural es desarrollado por medio de la

experiencia de los participantes con un lenguaje personalizado, pertinente y relevante para ellos y el lenguaje explorado surge de las necesidades de los estudiantes

Hatip (2005) en su artículo “Task-Based Learning” destaca como el Aprendizaje Basado en Tareas es extensamente aplicable al ser adecuado para estudiantes de todas las edades y antecedentes. De igual manera, durante la tarea los estudiantes tienen la libertad de enfocarse en el significado del mensaje que desean transmitir, al tener la libertad de usar el lenguaje de su predilección. Esto pone en primer plano una situación comunicativa de la vida real, que es una manera de traer el mundo real al aula. (Krahne, 1987)

Otras ventajas destacadas por este autor, hacen referencia a la motivación de los estudiantes por asimilar el lenguaje que ellos necesitan para dar respuesta a su esfuerzo por expresar lo que quieren decir. La amplia variedad en la exposición al idioma a través del método “Aprendizaje Basado en Tareas” y la posibilidad de apoyo cooperativo, al proponer de manera constante trabajos que involucran la participación en equipo de los participantes.

2.2.6.2 Task: Tarea comunicativa

En la literatura autores e investigadores como Long, 1985; Prabhu, 1987; Nunan, 1989; Willis, 1996; Bygate, Skehan, y Swain 2001, entre otros, definen aunque no de manera unificada lo que constituye una tarea. Ahora, al realizar un acercamiento general, una tarea puede ser definida como un plan de trabajo cuyo objetivo es que el estudiante use la lengua enfocándose en el significado haciendo uso de cualquiera de las cuatro habilidades o de combinaciones de estas con la finalidad de lograr una meta relacionada con el mundo real (un resultado no-lingüístico) a través de procesos cognitivos tales como seleccionar, ordenar y razonar. (Quintanilla Espinoza, & Ferreira Cabrera, 2010).

Bygate, Skehan y Swain (2001) definen una tarea como “una actividad que requiere que los alumnos usen la lengua, poniendo el énfasis en el significado, para obtener un objetivo” (p. 11).

M. Long 1985: "(Una tarea es) cualquier actividad realizada para sí mismo o para los demás (...) como rellenar un impreso, comprar unos zapatos, reservar un billete de avión. En otras palabras, entendemos por "tarea" todo aquello que solemos hacer en nuestra vida diaria, en el trabajo, en el tiempo libre, o en cualquier otro momento". Citado por Estaire (2011, p4)

- M. Breen 1989: "(Una tarea es) un plan estructurado para la creación de oportunidades para el desarrollo de conocimientos y capacidades implicados en el uso de una nueva lengua durante la comunicación." Citado por Estaire (2011, p. 4)

“Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.” (MCER 2002, p. 9)

“La comunicación (...) implica la realización de tareas (...).” “...la realización de estas tareas supone llevar a cabo actividades de lengua y necesita el desarrollo de textos orales o escritos (mediante la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación).” (MCER 2002, p.15)

“Las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional.” MCER 2002, p. (155)

Freeman (1996) states that “tasks are always activities where the target language is taught for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome”(p. 23).

2.2.6.3 Clasificación de una tarea

Los criterios de clasificación de diversos autores para una tarea oscilan entre el nivel de dificultad de esta y los objetivos que persigue, ya sean cognitivos o comunicativos.

Clasificación Operaciones cognitivas: Prahbu (1987) propone una clasificación de acuerdo a las operaciones cognitivas que debe realizar el alumno durante la resolución de las tareas.

Clasificación psicolingüística: Pica, Kanagy y Flodum (1993) proponen una clasificación que ordena las tareas según el potencial de éstas en el proceso de aprendizaje de la lengua.

Clasificación pedagógica: Willis (1996) propone una clasificación denominada pedagógica (una de las más nombradas en la literatura) que clasifica las tareas según el tipo de operaciones que los alumnos deben llevar a cabo en ellas. Algunas de estas operaciones son: hacer listas, ordenar y clasificar, comparar, resolver problemas, compartir experiencias personales y las denominadas tareas creativas.

Clasificación de la tarea según función: Estaire (2004) propone una clasificación de acuerdo a la función que cumple la tarea dentro de un curso de lengua, por lo cual diferencia entre tareas de comunicación (centradas en el significado) y tareas de apoyo lingüístico (centradas en los contenidos lingüísticos).

2.2.6.4 Fases de una tarea

Nunan y Carter (2010) determinan las tres fases que debe tener una tarea, así:

a. *Pre-tarea:* Es el momento en el que se realiza una introducción al tema y a la tarea en sí. En esta fase, el estudiante debe considerar todo lo requerido para el desarrollo de su tarea: conocimientos, estrategias y actividades.

b. *Ciclo de la tarea:* En esta fase, los estudiantes pueden trabajar de manera individual, en parejas o grupos, y cada uno tiene la posibilidad de proponer nuevas ideas en torno a su realización. El o la docente cumple su función como mediador para favorecer la participación y autonomía de los niños y niñas. Esta etapa lleva a que el grupo haga una

planeación de la tarea que realizará, teniendo en cuenta los recursos que necesitará y teniendo siempre presente el objetivo de la misma.

c. *Post-tarea*: En esta última fase, se puede hacer una socialización de las tareas y comparar los resultados o intercambiar información. Además, en esta fase se puede hacer una extensión de las tareas hacia la comunidad escolar o la familia, y una autoevaluación de los procesos llevados a cabo.

Willis (1996: 38, 155) establece de igual manera unas fases para la aplicación del enfoque Basado en Tareas que se ilustra a continuación:

Fases para la aplicación del enfoque Basado en Tareas. Willis (1996).

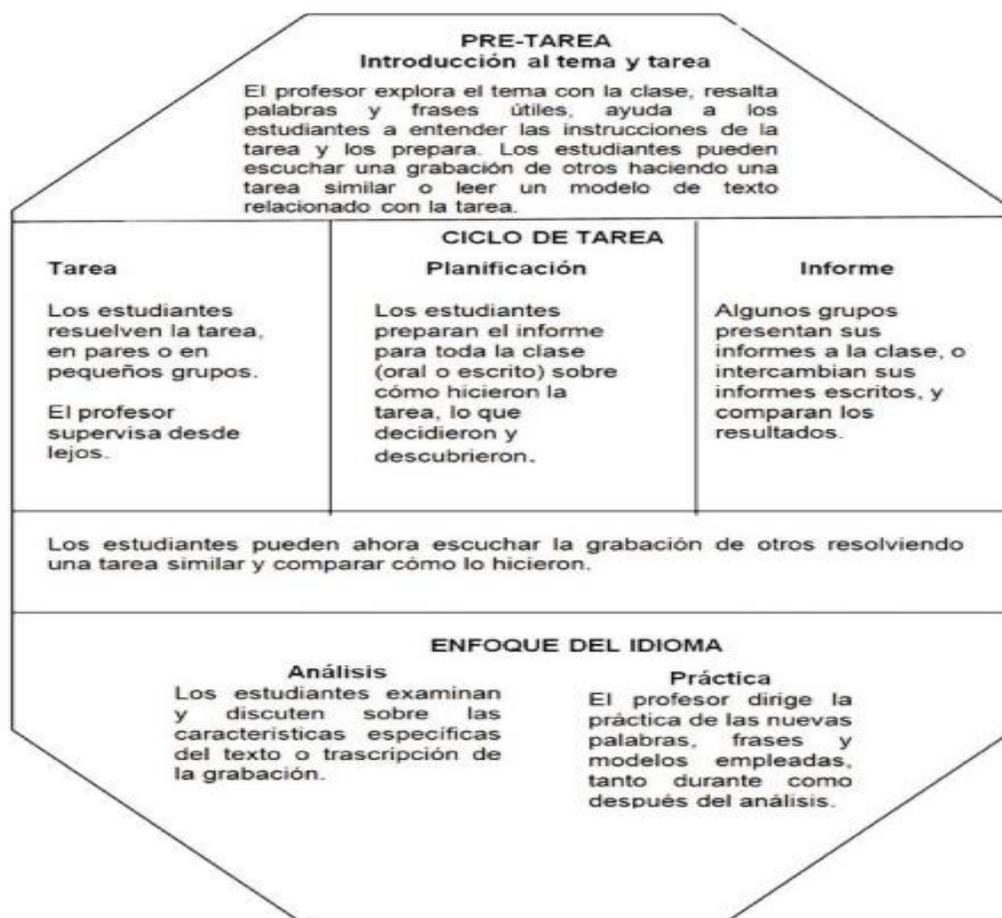


Figura 2. Etapas del método comunicativo "Task-based Learning"

Fuente: Chávez, C. C. C. (2017).

Estaire (2004) señala que existen distintas formas de organizar una unidad mediante tareas, pero propone seis fases en la programación de unidades didácticas basadas en tareas; a su vez, señala que estas fases han probado ser un instrumento eficaz para integrar los diferentes ejes del proceso educativo: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. En estas fases se debe determinar: (1) el tema de la unidad, (2) los objetivos, (3) la tarea que realizarán los alumnos al final de la unidad, (4) los contenidos lingüísticos necesarios para la consecución de la tarea final, (5) la secuencia de tareas que realizarán los alumnos en las clases previas a la tarea final, (6) los instrumentos y procedimientos de evaluación. Considerar estas fases en la programación de las unidades didácticas permitirá el uso efectivo del enfoque por tareas y la correcta consecución de las tareas finales.

Desde la apuesta nacional, este enfoque se basa en el desarrollo de tareas significativas que permiten al estudiante utilizar su lengua en contexto y con propósitos comunicativos específicos. Las tareas se constituyen en el centro del evento educativo ya que las mismas son el resultado de la interacción de sentidos comunicativos y no de formas o estructuras de la lengua. (Orientaciones Pedagógicas MEN, 2016, p.4)

2.2.7 Metodología del Aprendizaje Basado en Tareas o Task-based Learning en Colombia.

La adquisición del inglés es un reto para todos los miembros de la comunidad educativa. El cómo lograr el desarrollo de las habilidades comunicativas en este lengua es de constante interés para docentes, padres de familia y expertos a nivel mundial. Concibiendo esta adquisición como un proceso que lleva tiempo y que requiere el desarrollo de habilidades como lectura, escritura, escucha comprensiva, habla e incluso su aplicación en un contexto cultural, se hace posible una tener una meta puntual.

De esta manera, en Colombia, desde el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país” se traza la meta de construir una Colombia en paz, equitativa y educada. El Ministerio de Educación Nacional no siendo ajeno a este objetivo, se hace

partícipe a través de programas como “Colombia Bilingüe”, en las que enmarca acciones para consolidar el propósito de hacer de Colombia la mejor educada 2025.

Es así como, desde la propuesta Ministerial de bilingüismo, se aprecia un proceso que inicio en 2002 con la publicación ministerial y adaptación y apropiación por parte de las instituciones educativas, de tres documentos iniciales: 1. Los Lineamientos de inglés (MEN, 2002). 2 La Guía 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés - EBC (MEN, 2006), Derechos Básicos de aprendizaje- DBA (MEN, 2016)

Las publicaciones ministeriales anteriormente mencionadas se entrelazan con documentos referentes del Currículo Sugerido de Inglés para transición y primaria especialmente en las Mallas de aprendizaje de inglés (MEN, 2016). Documento que expone una matriz integradora donde se retoman los niveles del MCER y presenta una propuesta flexible a nivel metodológico para el trabajo por tareas y proyectos con un enfoque CLIL (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) donde se determinan las habilidades comunicativas a desarrollar desde grado Transición a Quinto y en los cuales el estudiante debe interactuar en esta lengua extranjera.

Es así como, el Ministerio de Educación (2016) refiere de qué manera se desarrollan las habilidades de lengua en el currículo sugerido de inglés para transición y primaria describiendo estas etapas. La etapa antes (o pre-) se involucra a los aprendices y se activa su conocimiento previo del contexto comunicativo. En esta etapa, se realizan varios tipos de actividades como presentar el tema sobre el que se va a hablar, establecer los propósitos comunicativos, la audiencia, se puede anticipar las características del tipo de interacción o situación comunicativa y el vocabulario relevante, por ejemplo.

La etapa durante, generalmente, incluye una serie de tareas o actividades más detalladas que activan aspectos lingüísticos, pragmáticos e interculturales y la manera en que afectan la comprensión del tema o la situación comunicativa en cuestión. En esta fase, se

proporcionan oportunidades para ejercitar y usar las habilidades de manera mediada y estructurada.

Finalmente, una etapa después (o post) en la que los aprendices reflexionan y discuten las implicaciones de las situaciones para su contexto, hacen conexiones con otras habilidades y expanden sus oportunidades de ejercitarlas.

El docente de inglés en básica primaria entiende que desde las características de sus estudiantes requiere una práctica pedagógica activa, que involucre y motive a sus estudiantes y que implique el uso de las inteligencias múltiples enunciadas por Gardner (1983) y diversos estilos de aprendizaje al mismo tiempo. A su vez, es de constante interés afrontar el reto de trascender de la didáctica general a didácticas específicas de las diversas disciplinas que debe atender al tener a su cargo todas las asignaturas a lo largo de la jornada escolar.

2.2.8 Enseñanza de inglés en primaria en el contexto colombiano.

Estándares básicos de aprendizaje, Derechos básicos de aprendizaje, Malla curricular de transición a quinto de primaria y Orientaciones y principios pedagógicos.

Con la intención de fortalecer el proceso de formación bilingüe en el sistema educativo nacional el ministerio de Educación Nacional propone un Currículo Sugerido de inglés de transición a quinto de primaria⁷ -CSI (2016). Esta propuesta flexible reconoce la autonomía, el contexto educativo y procesos particulares al interior de las instituciones educativas. El CSI tiene como objetivo contribuir para que *al finalizar grado quinto* los estudiantes alcancen *nivel de A1* según el Marco Común Europeo de Referencia. Está compuesto por Orientaciones y principios pedagógicos del Currículo Sugerido – Cartilla para docentes y Secretarías de Educación, Mallas de aprendizaje del Currículo Sugerido, Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y Cartilla de implementación. Así mismo, esta

⁷ Currículo Sugerido de Inglés para transición a quinto de primaria de aquí en adelante CSI.

propuesta se articula con los estándares Básicos de Competencia en lengua extranjera – EBC (2006) como base de proceso curricular

Articulación de las habilidades comunicativas y para su desarrollo, por medio de la cual se reconoce que “Durante el aprendizaje de una lengua, la comprensión y la producción se desarrollan de forma estrecha y no aislada”. Pg. 15. EBC - Guía 22 (2016) y que en primaria son clave para establecer los cimientos necesarios en grados superiores. “El nivel Pre-A1 se considera, en esta propuesta, como la plataforma de preparación y aprestamiento que permita a los niños y niñas una familiarización con el idioma, y les brinde herramientas comunicativas iniciales para afrontar el aprendizaje del inglés, una vez ingresen a la básica secundaria. Orientaciones y principios pedagógicos currículo sugerido de inglés (MEN 2016). Así mismo, a través de este análisis documental emerge la necesidad de conectar a esas habilidades comunicativas y potenciar el desarrollo paralelo de bases comunicativas, “durante estos grados (1º-5º), las tareas y proyectos a realizar permitirán el desarrollo de bases comunicativas (lingüísticas, pragmáticas, y sociolingüísticas), con procesos de aprestamiento en las cuatro habilidades de la lengua”. Mallas de Aprendizaje (MEN 2016)

Las *habilidades comunicativas* se dividen en habilidades de comprensión y producción. Las de comprensión se subdividen, a su vez, en habilidades de escucha y de lectura. Las de producción se subdividen en habilidades relacionadas con la escritura y con el uso del lenguaje oral, tanto en la producción de monólogos, como en la conversación. (MEN 2006, p. 15). Inicialmente en el documento de los EBC (2006) se realiza una presentación de estándares por habilidades de manera separada para facilitar la lectura de los mismos. Estos constituyen uno de los referentes de lo que los estudiantes deben saber y saber hacer por grupo de grados, incluyen un estándar general y un grupo de estándares específicos. Son definidos desde la competencia comunicativa. Los DBA (2016) permiten identificar los aspectos claves en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en la lengua extranjera y, por ello, se definen en las habilidades de comprensión y expresión oral y escrita. (MEN 2016, p.10).

Las habilidades de comprensión y producción escritas se desarrollan progresivamente en una matriz de estándares para transición y primaria. “Se inicia con un proceso de lectura de imágenes y comprensión de narraciones sencillas a partir de las mismas en los grados iniciales, para luego ir progresando hacia tareas un poco más complejas como la comprensión de descripciones cortas y sencillas en los grados cuarto y quinto”. (MEN 2016, p. 38)

Competencia Comunicativa. Para Hymes, (1972) “se refiere al conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua” (MEN, 2006, p.12). Abordada en todos los referentes de bilingüismo nacional, está constituida por la competencia lingüística, socio-lingüística y pragmática. La *competencia lingüística* se refiere al conocimiento de los recursos formales de la lengua como sistema y a la capacidad para utilizarlos en la formulación de mensajes bien formados y significativos (MEN 2006, p. 12), así mismo, comprende el conocimiento de aspectos lexicales, sintácticos y fonológicos de la lengua. Dicho conocimiento de los aspectos anteriormente mencionados debe darse en diferentes contextos sociales con lo cual se desarrolla la *competencia sociolingüística* (Orientaciones y principios pedagógicos, MEN 2016, p. 38). Así mismo, para Hymes (1972), la competencia comunicativa incluye otras, como son la *discursiva* y la *funcional* que se relacionan con el conocimiento “tanto de las formas lingüísticas y sus funciones como del modo en que se encadenan unas a otras en situaciones comunicativas reales”. En conjunto, estas dos se denominan *competencia pragmática* porque corresponden “al uso funcional de los recursos lingüísticos” (MEN, 2006, p.12).

En esta línea, considerada por Canale y Swain (1980) como parte de la competencia comunicativa, estos autores señalan que al intentar superar posibles limitaciones derivadas del conocimiento poseído del idioma, la capacidad para utilizar diferentes recursos al intentar comunicarse exitosamente constituyen la *competencia estratégica*. “Esta competencia se desarrolla en diferentes dimensiones: la *cognitiva* que se refiere a la capacidad de integrar nuevo conocimiento del tema; la *metacognitiva* que se relaciona con la habilidad individual de monitorear y autodirigir el propio aprendizaje, y la

socioafectiva que incluye las percepciones del aprendiz sobre su proceso, la lengua y la motivación, entre otras. (MEN 2016, p.38).

2.2.9 Características del currículo de inglés.

Partiendo de los *Estándares básicos de competencia* (2006) se crean las bases para la construcción curricular al presentarse como “criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones de Colombia”. (p.3). En esta línea, los *DBA* (2016) describen saberes y habilidades que los y las estudiantes deben aprender y desarrollar en el área de inglés, en los niveles de transición y primaria del sistema educativo colombiano, y se estructuran guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencia (EBC), así como con el Currículo Sugerido de 6° a 11°. (p.10). Así mismo, Estas herramientas (DBAs) buscan que los docentes tengan unos lineamientos curriculares sugeridos y claros, contribuyendo, por un lado, a mejorar las prácticas pedagógicas en el aula de clase y, por el otro, a que los estudiantes alcancen el nivel de inglés esperado en cada grado. Por esta razón, se integran diferentes *temáticas* esenciales a través de la formación en inglés, tales como **la salud, la convivencia, la paz, el medio ambiente y la globalización**. (p. 9). Las *mallas de aprendizaje*, así como las rutas metodológicas y evaluativas aquí contenidas pretenden brindar a los y las docentes herramientas que les permitan consolidar planes de área de inglés que contribuyan al alcance de las metas de aprendizaje que el país se ha propuesto, respetando, por supuesto, la autonomía institucional, garantizada en la Ley 115. (Mallas de Aprendizaje. MEN 2016, p.9). A través de su estructura modular incorpora las temáticas establecidas desde los DBA, así en su alcance y secuencia se encuentran 4 módulos, propuestos para primaria variando grados de profundización y dificultad: **“Salud y vida”, “Convivencia y paz”, “Medio ambiente y sociedad” y “Una aldea global”**. Continuando con la conexión en la propuesta de currículo sugerido se encuentran las *Orientaciones y principios pedagógicos* que son una guía para la toma de decisiones conducentes a contribuir al mejoramiento de las condiciones en las que se ofrece la enseñanza y el aprendizaje del inglés, incluyendo de manera

prioritaria la realización de proyectos en el área que sean pertinentes con las realidades presentes y deseadas de nuestras instituciones educativas, donde las temáticas generales propuestas en los documentos anteriores tópicos generales permiten mantener la coherencia con el desarrollo de habilidades comunicativas propuestas inicialmente en el Currículo sugerido de Inglés de 6 a 11 y que son el resultado de un estudio de necesidades del contexto educativo en Colombia. (Orientaciones Pedagógicas, MEN 2016, p.11, 54).

Ahora, desde lo *metodológico*, se propone para grados transición una metodología holística, para los grados de primero a tercero “*La metodología del Aprendizaje Basado en tareas*” y para los grados cuarto y quinto “*la metodología basada en proyectos*”. El diseño metodológico se apoya en la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera) o CLIL por su acrónimo en inglés al ofrecer un acercamiento con los contenidos curriculares teniendo como medio de instrucción una lengua diferente a la lengua materna. De esta manera, “los estudiantes no sólo aprenden los contenidos que deben desarrollar grado a grado, sino que también adquieren competencias en la lengua objetivo”. El método CLIL sirve como referente para lograr el diseño de tareas y proyectos que se apoyen en otras áreas del saber y consoliden la interdisciplinariedad de la presente propuesta curricular. (MEN 2016 p.42-43).

Para el *Aprendizaje significativo del inglés y la motivación a partir de la acción e interacción*, se proponer “el enfoque curricular Orientado a la acción ofrece al futuro alumno un carácter auténtico y motivante”. Este carácter motivante y la cooperación permiten que el idioma sea un medio para conocer el mundo y aprender. “Todo proceso de enseñanza y aprendizaje deberá suceder en una situación social y cultural, siendo el lenguaje el elemento mediador más importante de dicha interacción socio-cultural”. Orientaciones y principios pedagógicos currículo sugerido de inglés (MEN 2016, p.28).

Estos elementos son claves en el diseño de las secuencias curriculares, donde el aprendizaje cooperativo y de representaciones serán clave en la motivación de los estudiantes para aprender y confiar en el uso del inglés como herramienta “Es el

significado (meaning-making) lo que debe prevalecer sobre el símbolo. En el caso del aprendizaje del inglés en este Currículo Sugerido, este pasa por encima de la forma (la gramática, el vocabulario, etc.) para promover la comunicación que tiene un significado real en un ámbito real de habla”. “Todo proceso de enseñanza y aprendizaje deberá suceder en una situación social y cultural, siendo el lenguaje el elemento mediador más importante de dicha interacción socio-cultural”. Orientaciones y principios pedagógicos currículo sugerido de inglés. (MEN 2016)

De igual manera el CSI propone el *enfoque curricular Contextual o Ecológico*, el cual plantea la interacción y configuración mutua de las relaciones de los actores y el entorno para construir, complementar y transformar el conocimiento (Bronfenbrenner, 1979). Esta es una visión de dinámica de conjunto, en la cual no hay una verdad absoluta, sino una realidad que se construye y se transforma en el aula. El aula se concibe como un espacio de interacción, puesta en común y epicentro de los procesos formativos que traen del contexto saberes, pareceres y sentires que son finalmente transformados o complementados. Se aprende en la interacción con otros pero a partir del contexto. (MEN 2016, P. 25).

El aprendizaje dentro de este enfoque es igualmente una construcción social que se hace partiendo del entorno hacia la configuración de teorías y modelos, gracias a una “enseñanza participativa e interactiva, ya que se centra en lo que ocurre en la cotidianidad” (Blanco, 2004 p.124). De esta manera, se garantiza un aprendizaje realmente significativo, ya que apunta a las necesidades e intereses de los estudiantes (Coll, 1987). Como tal, este modelo propone una experiencia activa de aula que moviliza las interrelaciones entre los diversos sistemas involucrados en los procesos educativos.

Brofenbrenner (1979) hizo una distinción de estos sistemas contextuales que pueden entrar en interacción con los individuos, y los clasificó en *micro*, *meso*, *exo* y *macrosistema*.



Figura 3. Sistemas Contextuales- Enfoque curricular o ecológico.

Fuente: Del Castillo (2019)

Tabla 3

Cuadro comparativo enfoques curriculares Currículo Sugerido de inglés para transición y primaria 2016

ASPECTOS	ENFOQUE ORIENTADO A LA ACCIÓN	ENFOQUE CONTEXTUAL-ECOLÓGICO
PERFIL DOCENTE	<p>Cuenta con un nivel mínimo de inglés de B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER)</p> <p>Posee saberes, habilidades y actitudes metodológicas, de enseñanza y evaluación, actualizadas que contribuyan a la puesta en práctica de los principios que subyacen en esta propuesta curricular.</p> <p>Cuenta con la capacidad de integrar las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, de manera que puedan complementar su práctica pedagógica con herramientas innovadoras y facilitadoras del desarrollo de destrezas del siglo XXI en sus estudiantes.</p> <p>Conozca los lineamientos, Estándares Básicos de Competencia y Derechos Básicos de Aprendizaje, de manera que puedan tomar decisiones curriculares y pedagógicas acertadas para contribuir a los objetivos nacionales en cuanto a bilingüismo.</p>	
<i>Rol del Docente</i>	<p>El profesor se convierte en una persona-recurso, al que se acude con el fin de que sus producciones sean las más adecuadas a su interacción social.</p> <p>Media entre lo que el estudiante es (o no) capaz de hacer con la lengua</p>	<p>Es un mediador de la cultura social e institucional y un mediador del aprendizaje.</p>

	y lo que deberá ser capaz de hacer al completar el ciclo de básica primaria.	
<i>Rol del Estudiante</i>	El estudiante es un “agente social”, lo que significa que es también un alumno-usuario del idioma. Participante activo de su proceso de aprendizaje, en su interacción con el otro.	Es un sujeto que participa activamente en su proceso de aprendizaje que le permita transformar su entorno social.
<i>Objetivos</i>	Desarrollar las competencias generales y comunicativas, optimizando la participación en contextos auténticos y concretos. Se aprende en la interacción social con tareas concretas	Los objetivos se identifican como capacidades y valores utilizables en contextos concretos de la vida real a través del uso significativo de la lengua.
<i>Aprendizaje</i>	Se aprende en la interacción social con tareas concretas.	Este modelo tiene doble enfoque: El desarrollo de actividades relacionadas con el contexto sociocultural, la interacción con otros y el desarrollo de las habilidades cognitivas.

Fuente: Del Castillo (2019).

Frente a la *evaluación del y para el aprendizaje* en esta propuesta, se “tiene como eje central las competencias, entendidas como la capacidad del niño o la niña para desempeñar tareas específicas en contextos reales de comunicación. El uso de la lengua se enmarca en un contexto social y cultural que es el que le da sentido comunicativo” (Orientaciones y principios pedagógicos, MEN 2016, p.45).

En lo referente *al nivel de inglés*, se adoptó la escala de niveles con la terminología que emplea el Marco Común Europeo (2001), si bien, se organizan los niveles por grupo de grados, así: de Primero a Tercero **A1 (principiante)**, de Cuarto a Quinto A2.1 (básico I), de Sexto a Séptimo A2.2 (Básico II), de Octavo a Noveno B1.1 (Pre intermedio I) y de Décimo a Undécimo B1.2 (Pre intermedio II). (MEN 2006 p. 10), a partir de la propuesta de currículo de inglés se modifica esta distribución incluyendo el **nivel Pre-A1** para grados de primero a tercero como plataforma de preparación y aprestamiento que permita a los niños y niñas una familiarización con el idioma, y les brinde herramientas comunicativas iniciales para afrontar el aprendizaje del inglés, una vez ingresen a la

básica secundaria (Orientaciones y principios pedagógicos currículo sugerido de Inglés, MEN 2016. p.20).

Respecto a *indicadores de desempeño*, el saber y saber hacer, son contemplados en todos los grados tanto en los EBC (2006) como en cada uno de los documentos del Currículos sugerido de inglés (2016). En la propuesta más actual se incluyen en los indicadores el saber ser y saber aprender, este último abordando habilidades del siglo XXI. Los indicadores de *saber, saber hacer, saber ser y saber aprender* señalan las diferentes acciones que los estudiantes deberán realizar para lograr la meta propuesta en la unidad. (Mallas de aprendizaje, MEN 2016, P. 14)

La Metodología del Aprendizaje Basado en Tareas para el aprendizaje del inglés en grado tercero. La apuesta Nacional estructurada y pensada para el nivel de los niños de primaria. “Desde el grado primero y hasta tercero, los docentes podrán encontrar sugerencias metodológicas que se basan en el aprendizaje basado en tareas”. P. 18 (Mallas de Aprendizaje (MEN 2016). Se evidencia una concepción de la tarea como más allá de una simple actividad, una tarea como elemento fundamental que implica que el estudiante tenga una meta clara y que use el idioma para alcanzar su propósito comunicativo.

Esta metodología orienta la acción docente a partir de sus fases pre-tarea, tarea y post tarea traza un camino para el aprendizaje del inglés desde la interacción y el uso del idioma como herramienta. “El Currículo Sugerido para Transición y Primaria propone el desarrollo de un nivel preparatorio pre A1 de la lengua en los grados transición a tercero, y un trabajo inicial en el nivel principiante A1.1 en los grados cuarto y quinto”.

A manera de síntesis, se puede decir, que el análisis documental hizo posible consolidar el hallazgo más relevante tras este análisis documental. Al contrastar los documentos institucionales como el PEI, plan de área y aula de la I.E. Santo Ángel con el Currículo Sugerido de inglés (MEN 2016) que es la apuesta bilingüe vigente Nacional, se evidencia la ausencia de apropiación de los discursos actuales del área por lo que se

debe actualizar debido a su trascendencia en los procesos al interior del aula y los roles de los participantes en la clase de inglés. También permitió claridad sobre las habilidades comunicativas a diagnosticar, su interrelación y bases comunicativas que requieren su desarrollo conjunto a ellas. Se encontraron metas de aprendizaje, orientaciones ministeriales referentes a la propuesta de Nacional sobre Bilingüismo y metodologías apropiadas para el aprendizaje y desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes de primaria.

2.2.10 Sobre el Aprendizaje significativo

La perspectiva conductista de la labor educativa predominante por largo tiempo llevo a considerar el aprendizaje como sinónimo de cambio de conducta, sin embargo, en la actualidad es posible afirmar que el aprendizaje humano ha trascendido más allá del cambio de conducta a un cambio de significado de la experiencia.

Teoría del Aprendizaje Significativo. Ausubel: Esta teoría fue propuesta por David Ausubel quien sostuvo que el aprendizaje de un estudiante depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. Así, “estructura cognitiva” se entiende como el conjunto de conceptos e ideas que una persona posee en un determinado campo del conocimiento, al igual que su organización. Ausebel afirmaba que “El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe, averígüese esto y enséñese consecuentemente”. Así mismo, citado por Moreira, Caballero y Rodríguez (1997) se señala que “Aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende”. En esta línea “El aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento”. (Ausebel 1963, p.58).

Para la labor docente, este principio es vital al proponer que el aprendizaje de los estudiantes no se percibirá como un partir de “cero” o que las mentes de los educandos

están en “blanco”. Cada alumno posee una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y esto se convierte en insumo para ser aprovechado en su beneficio cuando los conceptos se presentan claros y funcionan como un anclaje para el nuevo conocimiento.

Es así como, en el proceso de mediación del aprendizaje, se hace fundamental conocer la estructura cognitiva del estudiante, no sólo enfocándose en la cantidad de información que tiene, sino conceptos y proposiciones que maneja y su grado de estabilidad. Ausebel propone principios que ofrecen un marco para el diseño de herramientas meta cognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del estudiante.

Se conocen *tres tipos de aprendizaje* significativo:

Tipo significativo de representaciones: es el aprendizaje más elemental, atribuye significado a determinados símbolos –significado de palabras. Este tipo de aprendizaje se presenta en niños. Las palabras son equivalentes al objeto que percibe en ese momento.

Tipo significativo de conceptos: este tipo de aprendizaje define los conceptos como objetos, eventos y situaciones de criterios comunes y se designa por símbolos o signos y son adquiridos por formación o asimilación. En este se aprende cuáles son las características y atributos de los objetos, fenómenos o procesos. La formación son las características del concepto que se adquieren por experiencia directa. Asimilación se produce a medida que se aumenta su vocabulario, entonces el estudiante podrá distinguir diversas características de un objeto y reconocerlo en otro objeto a pesar de diferencias de tamaño o color.

Tipo de proposiciones: este tipo de aprendizaje significativo implica la combinación y la relación de varias palabras que produce un nuevo significado y que es asimilado en la estructura cognoscitiva del estudiante para llegar a un significado denotativo (verbal) o por carga emocional o actitudinal con un significado connotativo.

Ahora bien, este tipo de aprendizaje aporta a la presente investigación al determinar tres condiciones claves para que se pueda lograr aprendizaje significativo. 1. La significatividad lógica del material del maestro organizado. 2. La significatividad psicológica del material en la que el estudiante conecta los nuevos conocimientos con los previos y los comprende. 3. La actitud favorable del estudiante a través de la cual se sostiene que el docente solo puede influir a través de la **motivación**. Este último elemento crucial para la puesta en marcha de esta propuesta aprendizaje basado en tareas.

Las ventajas que representa este tipo de aprendizaje a la propuesta son: la retención duradera, conocimientos relacionados y memoria a largo plazo, pero aún más relevante será la motivación que se logre despertar en los estudiantes.

2.2.11 Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1987; Slavin, 1990) surge como una estrategia para atender a la problemática de la competitividad en las aulas y simultáneamente incrementar la posibilidad de esfuerzo y motivación de los estudiantes más débiles. Si bien su origen se encuentra en la educación general su uso ha trascendido a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Este aprendizaje comprende un conjunto de técnicas y métodos. De acuerdo a Slavin (1990) existen tres elementos esenciales en un programa de aprendizaje cooperativo para que este sea exitoso: establecer una meta para todo el grupo, la cual los motivará a ayudarse mutuamente; considerar que el éxito del grupo se basa en el aprendizaje individual de cada uno de los miembros y, finalmente, reconocer que los estudiantes contribuyen a su equipo mejorando sus actuaciones pasadas.

El Aprendizaje Cooperativo intenta redefinir los roles del profesor y del alumno a través de una metodología que depende menos de una enseñanza dirigida por el profesor y se

centra en un trabajo cooperativo en grupo o en parejas. De acuerdo a Johnson y Johnson (1998) el docente cumple seis roles en el aprendizaje cooperativo: (1) especifica los objetivos de la actividad, (2) toma decisiones previas a la enseñanza respecto de la dinámica de trabajo, (3) explica la tarea y estructura los objetivos de las tutorías, (4) pone en marcha la actividad cooperativa, (5) controla la efectividad del trabajo cooperativo, e interviene cuando es necesario y (6) evalúa los logros de los alumnos y los ayuda a discutir cómo ha resultado la colaboración en el curso. Por lo tanto, el papel del profesor en relación con el trabajo en grupo determina por una parte el buen funcionamiento del grupo y la consecución de los objetivos y, por otra, el bienestar de todos los alumnos que participan en el grupo.

A su vez, el rol del alumno también sufre modificaciones. El aprendizaje cooperativo demanda que el alumno tome un rol más activo y que se responsabilice por su propio aprendizaje. Y a su vez, que aprenda a explicar, comprometerse, negociar y motivar a los demás, cuando participa como miembro del grupo. Dentro de los grupos es importante asignar roles a cada uno de los miembros y especificar el papel que cada uno debe asumir y la manera de ejecutarlo, a fin de conseguir efectos positivos sobre el rendimiento y resguardar que cada uno de los estudiantes asuma una carga mental menor y que se distribuya la responsabilidad y el esfuerzo. Algunos de los roles que pueden asignarse dentro de un grupo (Willis y Willis 2007) son: escritor o secretario, portavoz, consultor de lenguaje, líder, observador (estos roles pueden modificarse en grupos más pequeños).

En relación con el aprendizaje cooperativo, Walters (2000) señala cuatro modelos principales: Jigsaw, Aprendizaje por Equipos, Aprendiendo Juntos e Investigación de Grupo. Las diferencias entre ellos se encuentran en el grado de estructuración de la tarea, la utilización de recompensas, la competición y los métodos de evaluación individual

2.2.12 Habilidades comunicativas

El propósito de aprender un idioma radica en llegar a ser capaces de comunicarse en dicho lenguaje. En inglés se identifican cuatro habilidades comunicativas divididas en dos grupos principales, primero en las habilidad para escuchar (listening) y hablar (speaking) que son de **tipo oral**; habilidad para leer (Reading) y escribir (writing) que son de **tipo escrito**. A su vez se clasifican en habilidades de receptoras o de comprensión (escuchar y leer) y habilidades de producción (hablar y escribir). Siendo el inglés un instrumento para la comunicación este se consolida en medio para la obtención y transmisión de información entre otros. Mundhe, (2015, p.1). Sustenta que mientras se escucha se entiende el idioma hablado y se entiende el lenguaje escrito al leer. Hablar y escribir son habilidades de producción al ser utilizadas para transmitir información”.

Una comunicación exitosa involucra las habilidades comunicativas necesarias, además se utilizan características no lingüísticas, como gestos y sonidos, al comunicar el idioma. La comunicación puede ser oral o escrita, la comunicación oral incluye escuchar y hablar; y la comunicación escrita abarca la lectura y escritura. Estas habilidades se agrupan de manera diferente por su función, de esta manera, lectura y escucha son habilidades receptoras al usarse para recibir información; habla y escritura son habilidades de producción al ser usadas para la producción y transmisión de información.

Tabla 4

Clasificación de habilidades comunicativas

HABILIDADES	DE TIPO ORAL	DE TIPO ESCRITO
DE COMPRENSIÓN	Escuchar (Listening)	Leer (Reading)
	Hablar (Speaking)	Escribir (Writing)

Fuente: Del Castillo (2019)

Estas cuatro habilidades son las que permiten al individuo comunicarse en variedad de contextos y situaciones comunicativas, por ello es esencial que el estudiante logre desarrollar estas habilidades adecuadamente cuando está aprendiendo una nueva lengua. Estas cuatro habilidades no son independientes, se van adquiriendo conjuntamente dependiendo una de las otras. Por ello para este proyecto es importante para este proyecto el conocer los procesos de estas habilidades, su manejo y función.

2.2.12.1 Habilidad de comprensión auditiva o saber escuchar:

James (1984) considera a la comprensión auditiva como *“una serie de destrezas marcadas por el hecho de involucrar la percepción auditiva de signos orales además sin ser pasiva”*. *“Una persona puede oír algo, pero no estar escuchando, la escucha es absolutamente necesaria para cualquier otra labor que se realice con el lenguaje, especialmente para poder hablar y aún para poder escribir.”* (p. 129). Esta habilidad se refiere a la interpretación del discurso oral en la cual intervienen una serie de factores cognitivo, perceptivos y componentes estrictamente lingüísticos. Comprender lo que dice las personas con las que nos relacionamos e incluye como reaccionamos ante ello. Es descubrir lo que el emisor está expresando lo que se logra al construir y representar todo un significado.

A partir de lo anterior, Cubillo, Keith, & Salas, (2005). Señalan tres hechos fundamentales sobre esta habilidad:

Para lograr escuchar se deben interpretar sonidos producidos oralmente, lo que a su vez, implica que esta tiene que distinguir los fonemas de la lengua, o sea las unidades más pequeñas del idioma. Es esto lo que permite a la persona saber que, cuando escucha alguna expresión, ésta se manifiesta en una lengua y no en otra.

El hecho de escuchar es una destreza activa y no pasiva, (como se creía hasta la década de los 70, aproximadamente) por lo que cuando una persona está escuchando, debe

activar una serie de procesos mentales que le permiten comprender lo que se está diciendo.

Oír no es lo mismo que escuchar; lo que significa que para poder escuchar la persona tiene que concentrarse en lo que se está diciendo para poder descifrarlo e interpretarlo. (p.3)

Es así como el escuchar se consolida como un proceso activo y complejo en el que se activan una serie de procesos mentales para distinguir fonemas, palabras, oraciones y elementos paralingüísticos para deducir todo un significado. El saber escuchar es un paso principal para iniciar a tener contacto con la lengua. A través de este input con el que se va familiarizando y recibiendo de forma inconsciente nuevas estructuras y vocabularios.

Para desarrollar esta habilidad es necesario que el estudiante se participe de ejercicios de comprensión auditiva donde pueda identificar sonidos que no están en su lengua materna y le sea posible imitarlo para así ir incorporándolos de manera adecuada para desarrollar una correcta pronunciación, acentuación y entonación. A mayor capacidad para comprender el idioma, mejor habilidad para comunicarse en dicho idioma

2.2.12.2,Habilidad de producción oral

Una vez el alumno comprende lo que escucha la habilidad para hablar se va desarrollando. La producción oral puede desarrollarse de manera individual o grupal. Byrnes (1984, pp. 318-319), explica esta posición claramente cuando dice que, la comprensión auditiva precede la producción en todos los casos del aprendizaje de un idioma, y no puede haber producción a menos que se dé el estímulo lingüístico (linguistic input) y, que éste, a su vez, se convierta en material comprensible (comprehensible intake) para la persona que escucha.

Así mismo, esta habilidad se relaciona estrechamente con el vocabulario que el estudiante domine. Esto determina la fluidez y la calidad de la pronunciación del estudiante. Se hace importante que en el aula se propicie suficientes oportunidades de contacto oral con la lengua meta y adecuada para la edad de los estudiantes.

O'Maley & Valdez (1996) afirman que la producción oral se refiere a la habilidad de negociar significados entre dos o más personas que están relacionadas al contexto donde ocurre la conversación.

Brown & Yule (1983), consideran que la producción oral es un proceso interactivo donde se construye un significado que incluye producir y recibir, además de procesar información. La forma y el significado dependen del contexto donde se da la interacción, incluyéndose los participantes, sus experiencias, el medio ambiente y el propósito de comunicarse. Frecuentemente es espontáneo, tiene inicios y terminaciones, y tiene un desarrollo.

Bygates (1991) enuncia que para que la interacción se lleve a cabo se necesita el conocimiento de las funciones del idioma (o patrones), que tienden a recurrir en ciertas situaciones y contextos (ej.: los saludos, pedir un favor, aceptar una invitación, etc.), se pueden identificar estas funciones y utilizarse de acuerdo con la situación. Por ejemplo, cuando una persona saluda al llegar: “buenos días, ¿cómo estás?”, esta pregunta puede ser contestada con otro saludo, y más aún con diferentes formas de saludo, esta diferencia se dará de acuerdo con el contexto donde acontezca la situación del saludo. Y además de las funciones del idioma, la producción oral requiere conocimiento de las herramientas del lenguaje, que son la gramática, la pronunciación y el vocabulario (competencia lingüística). Citado por García, 2012, (p5)

2.2.12.3 Habilidad de lectura

Conjuntamente es importante ir desarrollando habilidades de lengua escrita (leer-escribir), pues por medio de estas la lectura se consolida en estímulo de aprendizaje

mediante el cual se tiene contacto con estructuras, vocabulario y elementos culturales los cuales acercan al estudiante a una mejor comprensión. Este es un proceso donde el alumno identifica un significado mediante la identificación de ideas que se encuentran en el texto con relación a ideas propias, es decir, el lector realiza interacción entre pensamiento y lengua al identificar simultáneamente letras, palabras y frases mientras construye y deduce un mensaje.

Las lecturas no son sólo un recurso de aprendizaje para la lengua extranjera, estas traducen un conocimiento general y deben corresponder al nivel cultural de alumno y a su edad para despertar interés y motivar al alumno.

2.2.12.4 Producción escrita

En esta habilidad se requiere no sólo el conocimiento gramatical sino que integra el uso de la lengua en procesos de composición, a través de estrategias para la redacción, ortografía, puntuación, creatividad y expresión del pensamiento. Apoyada en la lectura para la adquisición de vocabulario, expansión de ideas, apropiación de estructuras y organización de texto, se convierte en punto de partida para que el estudiante potencie su habilidad para escribir. Al ser menos espontánea que la producción oral hace posible al estudiante la implementación estructuras y reglas gramaticales de manera más consciente simultáneamente que aprenden a organizar ideas y pensamientos en la lengua meta.

En sus conclusiones Mundhe, (2015) destaca a partir de su experiencia que enseñar una habilidad excluyendo las demás habilidades es imposible porque el lenguaje es una actividad integradora y, por lo tanto, es inteligente enseñar las habilidades del lenguaje de manera interactiva, más de una habilidad a la vez. Esto refiriéndose a cómo algunas estrategias para el desarrollo de una habilidad implica el uso de otra y esto es inevitable. Las habilidades lingüísticas son muy importantes para los alumnos que provienen de la adquisición de un segundo idioma. Así mismo, se propone el uso de técnicas inductivas para incentivar dichos desarrollos.

J. Harmer (2007) aborda la integración de las habilidades comunicativas, pues considera que es uno de los factores fundamentales en el proceso de enseñanza – aprendizaje, además ejemplifica algunas vías para perfeccionar dicho proceso. (Citado por Morgan-Scott, S. M., Carbonell-Limonta, W., & Limonta-Villalón, F. 2015 p.5)

2.2.13 Competencia

El Ministerio de Educación Nacional (2009a) define competencia como “los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y participar en el mundo en el que vive” (p. 1).

El estudiante es visto como un individuo competente que “debe *saber, saber ser, saber hacer y saber relacionarse* en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes” (MEN, 2006, p. 12). Estos cuatro saberes representan los indicadores de desempeño que contemplan tanto conocimientos y el desempeño del aprendiz, como su interacción en contextos social y de ciudadanía global, además de contemplar las habilidades del siglo XXI y las estrategias que incorpora para la apropiación y uso de idioma en su proceso de aprendizaje. (Mallas de aprendizaje, MEN 2016).

2.2.13.1 Competencia comunicativa

Hymes (1972) define la competencia comunicativa como la capacidad que tiene una persona de hacer uso de sus conocimientos de la lengua en situaciones reales y diversas de comunicación. La competencia comunicativa incorpora otras dentro de sí misma. Para desarrollarla se hace necesario abordar la competencia lingüística que hace referencia al conocimiento de aspectos lexicales, sintácticos y fonológicos de la lengua. El conocimiento de estos aspectos debe darse en diferentes contextos sociales con lo cual se desarrolla la competencia sociolingüística

(Hymes, 1972) que “se refiere al conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua” (MEN, 2006, p.12). Así mismo, para Hymes (1972), la competencia comunicativa incluye otras como son la discursiva y la funcional que se relacionan con el conocimiento “tanto [de] las formas lingüísticas y sus funciones como [del] modo en que se encadenan unas a otras en situaciones comunicativas reales” (MEN, 2006, p.12). En conjunto, estas dos se denominan competencia pragmática porque corresponden “al uso funcional de los recursos lingüísticos” (MEN, 2006, p.12).

2.2.13.2 Competencia intercultural

La *competencia intercultural* pues, además de estar asociada a la educación para la diversidad étnica y cultural reconocida constitucionalmente en Colombia a partir de 1991, existe una relación dialógica entre la cultura inherente a la lengua que se aprende y la cultura propia, aspecto que debe considerarse en procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera. Malik (2003) la define como “los conocimientos, las habilidades o destrezas y las actitudes, que debe poseer el interlocutor / mediador intercultural, complementados por los valores que forman parte de una determinada sociedad y de los numerosos grupos sociales a los que pertenecemos” (p. 15).

2.2.14 Secuencia Didáctica: actividades o situaciones para un aprendizaje significativo.

Cuando se desea organizar situaciones de aprendizaje, cuyo proceso sea significativo para los estudiantes, no basta con emplear diversos recursos o estrategias didácticas, ni apoyarse en la capacidad memorística de los estudiantes o ser el docente más dinámico y motivador en el aula, se debe saber articular procesos y estrategias. Diaz-Barriga (2016) resalta el debate didáctico actual centrado en el aprendizaje y destaca la responsabilidad del docente para proponer actividades secuenciadas a sus estudiantes que permitan establecer un *clima de aprendizaje*. De igual manera, llama la atención sobre la gestación de un proceso para aprender: “El alumno aprende por lo que realiza, por la

significatividad de la actividad llevada a cabo, por la posibilidad de integrar nueva información en concepciones previas que posee, por la capacidad que logra al verbalizar ante otros (la clase) la reconstrucción de la información. No basta escuchar al profesor o realizar una lectura para generar este complejo e individual proceso”(Díaz, 2016, p.1)

De acuerdo a lo anterior, la secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es, tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje, la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento (Díaz, 2013. p4).

Para la realización de una secuencia didáctica, se debe tener en cuenta dos elementos que se realizan de manera paralela, aunque realmente son alternos: *la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje inscrita en esas mismas actividades* (Díaz, 2013, p.4). Durante el avance de la secuencia, se pueden detectar dificultades o posibilidades de aprendizaje, permitiendo reorganizarla y tener en cuenta las actividades, trabajos o tareas que el estudiante realiza como los elementos de la evaluación en sus tres dimensiones, diagnóstica, formativa y sumativa. “*Es importante que las evidencias de aprendizaje no se limiten a la aplicación de exámenes, sin que estos se eliminen, sino, reconociendo que el aprendizaje significa, lograr una articulación entre contenidos (por más abstractos que parezcan) y algunos elementos de la realidad que viven los alumnos*”. (Díaz, 2013, p.4). Por ello la elaboración de una secuencia didáctica debe estar inscrita en el proceso de planeación docente, cuyos factores se afectan entre sí.

De acuerdo a Díaz (2013), el punto de partida de una secuencia didáctica es:

La selección de un contenido y la determinación de una intención de aprendizaje de ese contenido, sea expresada en términos de objetivos, finalidades o propósitos de acuerdo a la visión pedagógico-didáctica de cada docente. A partir de ello se avanza en dos líneas simultáneas: qué resultados se espera obtener en los estudiantes, lo que apunta hacia la construcción de acciones de evaluación y qué actividades se pueden proponer para crear un ambiente de aprendizaje donde se puedan ir trabajando esos resultados. (Díaz 2013, p.5)

Acorde a lo anterior, se puede identificar la importancia que se debe dar a la intención por la cual se diseña la secuencia didáctica, ya que no se trata de una serie de actividades que los estudiantes deben realizar, sino que cada una de ellas adquiera verdadero sentido, y permita desarrollar habilidades y operaciones intelectuales en los estudiantes; ya que *“el alumno aprende por lo que realiza, por la significatividad de la actividad llevada a cabo, por la posibilidad de integrar nueva información en concepciones previas que posee, por la capacidad que logra al verbalizar ante otros (la clase) la reconstrucción de la información. No basta escuchar al profesor o realizar una lectura para generar este complejo e individual proceso”* (Díaz, 2013, p.1).

La línea de secuencias didácticas está integrada por tres tipos de actividades: apertura, desarrollo y cierre, en cuyas actividades están inmersas la evaluación formativa y sumativa; las cuales permiten retroalimentar el proceso y ofrecer evidencias del mismo, respectivamente. Las actividades de apertura permiten abrir el clima de aprendizaje, permitiendo que los estudiantes traigan a su pensamiento diversas informaciones que ya poseen ya sea de lo que hayan aprendido en la escuela previamente o de su experiencia cotidiana, tales como, un problema de la realidad o una pregunta que parta de interrogantes significativas que genere discusión en pequeños grupos. De manera que no se limite éste momento a pedirle a los estudiantes que recuerden un tema, sino que las actividades generen retos intelectuales.

Las actividades de desarrollo tienen la finalidad de permitirle al estudiante la interacción con una nueva información, desde sus conocimientos previos, con la nueva información y un referente contextual que le dé sentido a la información, cuya fuente puede ser diversa, desde una exposición docente hasta la discusión de una lectura o video, apoyándose en las TICs, ofreciendo diferentes accesos a la información.

Las actividades de cierre se realizan con la finalidad de lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, permiten realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado. A través de las cuales el estudiante debe lograr reelaborar la estructura conceptual que tenía al principio de la secuencia, reorganizando su estructura de pensamiento a partir de las interacciones que ha generado con las nuevas interrogantes y la información a la que tuvo acceso; por ejemplo, a través de preguntas que impliquen el uso de la información para resolver problemas o situaciones específicas.

Las actividades anteriormente mencionadas deben generar información que permitan obtener evidencias de aprendizaje, aunque este proceso esté imbricado en cada momento de la secuencia, valorando el avance o las dificultades que enfrenta el proceso de aprendizaje, articulando estrechamente las actividades e aprendizaje con las actividades de evaluación, las cuales deben ser concebidas desde el principio de la secuencia didáctica permitiendo que se conviertan en una elemento de reflexión e impulsando la co-evaluación entre los estudiantes, así como también, los exámenes deben constituirse como un instrumento que les permitan reconocer hasta donde han logrado el dominio de cierta información a través de preguntas significativas que vayan más allá de la repetición memorística del tema (Díaz, 2013).

Cada uno de los anteriores aspectos conceptuales orienta teóricamente el diseño de una secuencia didáctica a partir de la metodología del Aprendizaje Basado en Tareas para generar un aprendizaje significativo en los estudiantes. A su vez, como lo expone Perkins, no se trata de una serie de actividades rutinarias, sino por el contrario de acciones y situaciones seriamente planeadas con las que los estudiantes puedan desarrollar habilidades, emplear instrumentos dinámicos, desarrollar productos como

espacio de aprendizaje y reflexión, como se verá más adelante en el capítulo de resultados.

2.3 Referente Contextual

La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa Santo Ángel, sede José Eusebio Caro No.6, ubicada en la comuna 10 del municipio de Cúcuta. Esta sede atiende una población mixta de 459 estudiantes, que comprende los niveles de preescolar y básica primaria. Las familias atendidas por el proyecto Institucional se encuentran en los estratos 1 y 2 según el SISBEN. La sede se encuentra en una localidad donde la economía se base en el sector comercial y de manufactura donde el predominio de actividades gira entorno a la zapatería, panadería y pequeñas tiendas.

Las familias pertenecientes a esta comunidad educativa en su mayoría son monoparentales, madres o padres cabeza de familia que mantienen y dejan el cuidado de sus hijos a terceros como abuelos, tías, vecinos u hogares comunitarios del barrio. En este sector, hay una marcada afectación por el consumo y distribución de sustancias psicoactivas. Por lo cual, nuestra institución educativa, ofrece a los niños y padres de familia un fuerte trabajo de acompañamiento en valores que se direcciona desde la pastoral como eje transversal, proyecto que apoyo desde mi servicio en el acompañamiento ministerio musical.

El proyecto Educativo Institucional desde su misión propende por la formación integral de niños, niñas y jóvenes en ciencia y cultura, fundamentados en los valores del Evangelio, capaces de afrontar y liderar los retos de la sociedad como “**Agentes humanizadores de la historia**” que coloquen el don propio al servicio de los demás.

Así mismo, en su visión la institución educativa se proyecta como una comunidad educativa líder, a nivel internacional, en formar ciudadanos abiertos a la universalidad, auténticos, autónomos y competentes, con excelente calidad humana, académica e investigativa para dinamizar procesos de cambio social, fundamentados en los valores

del Evangelio, por lo cual el fortalecimiento del proyecto de bilingüismo es esencial para la consecución del horizonte institucional en el que se busca un posicionamiento internacional y con mirada abierta a la academia y al cambio social con valores humanos.

2.4 Referente Legal

El proyecto se sustentará en las bases legales nacionales, donde se abordarán los artículos fundamentales para este estudio, de ésta manera, se retoma la Constitución política de Colombia, ley de Educación 115, Ley de Bilingüismo y documentos Ministeriales como Guía 22, Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), Mallas de Aprendizaje, entre otros.

Constitución Política de Colombia de 1991

Artículo 67: La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. (P.36).

Ley general de Educación 115 de Febrero 8 de 1994

Artículo 13. Objetivos comunes de todos los niveles. Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a:

j) Desarrollar competencias y habilidades que propicien el acceso en condiciones de igualdad y equidad a la oferta de la educación superior y a oportunidades en los ámbitos empresarial y laboral, con especial énfasis en los departamentos que tengan bajos niveles de cobertura en educación. (Adicionado por la ley de Bilingüismo 1651 de 2013, Art.1º, p.7)

Artículo 20. Objetivos generales de la educación básica. Son objetivos generales de la educación básica:

g) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera. (Adicionado por la ley de Bilingüismo 1651 de 2013, Art.2º)

Artículo 21. Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria. Los cinco (5) primeros grados de la educación básica que constituyen el ciclo de primaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes:

m) El desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjera. (Modificado por la ley de Bilingüismo 1651 de 2013, Art.2º)

Lineamientos Curriculares (1999) su objetivo principal brindar a los docentes de lenguas extranjeras una serie de “ideas básicas” para que pudieran orientar el desarrollo curricular dentro de los proyectos educativos institucionales” (Lineamientos Curriculares, 1999)

La Ley 115 determina, a partir del artículo 67 de la Constitución, como uno de los fines de la educación "El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad"(p.11). Así Ministerio de Educación Nacional mismo, resalta la necesidad de promover la adquisición de por lo menos una lengua extranjera desde el ciclo de primaria. Siendo coherentes con esto, se hace necesario introducir en el ámbito escolar un concepto de cultura que valore la presencia de grupos étnicos claramente diferenciados de acuerdo con lenguas, religiones, valores y diferencias socio-económicas. Es necesario apoyar entonces, modelos educativos que permitan atender y desarrollar armónicamente los diferentes modelos culturales que se dan cita en el país y en el mundo promoviendo así el respeto por la diversidad cultural. (Lineamientos curriculares 1999)

Ley de bilingüismo (ley 1651 de 2013)

Artículo 7°. El Gobierno Nacional tomará las medidas necesarias para financiar los costos que demande la implementación de la ley, dentro de las cuales deberá explicitar los períodos de transición y gradualidad que se requieren para el cumplimiento de la misma.

Artículo 8°. El Gobierno Nacional reglamentará la presente ley y tomará las medidas necesarias para cumplir con los objetivos propuestos, dando prelación al fomento de la lengua inglesa en los establecimientos educativos oficiales, sin perjuicio de la educación especial que debe garantizarse a los pueblos indígenas y tribales. Artículo 9°. Vigencia y derogatorias. La presente ley regirá a partir de su promulgación y deroga todas las disposiciones que le sean contrarias.

En el 2006, el Ministerio de Educación adopta oficialmente el Marco Común Europeo de Referencia, según el decreto 3870, artículo 2° según el cual se Adopta y oficializa el "Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación" como el guía referencial para los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación que se lleven a cabo en Colombia.

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agente sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie de determinadas circunstancias en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otórgales pleno sentido. (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2002)

El Enfoque Adoptado es la base para la definición de las competencias generales y la competencia comunicativa que describen detalladamente lo que el estudiante „puede hacer“ con la lengua (can do statements) en contextos específicos, es decir, usar su conocimiento con propósitos comunicativo claros, listados en seis niveles de suficiencia que incluyen diferentes tareas o acciones que el estudiante puede desempeñar en el idioma extranjero.

Posterior a la adopción de este documento se originaron otros documentos como la Guía 22 con la cual el Ministerio de Educación Nacional estandarizó los niveles mínimos de competencia que el estudiante debe alcanzar en todas las instituciones del país para cumplir las exigencias actuales y preparar a los estudiantes en diferentes competencias que les permitan cumplir con las demandas futuras.

Los Estándares básicos de competencia en Lengua Extranjera⁸ EBC (2006)

Han sido definidos por el Ministerio de Educación como los “criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad” que deben alcanzar todos los niños, niñas y jóvenes del país. Estos estándares presentan “una expectativa de aprendizaje para desarrollarse en un lapso largo de tiempo”, es decir que no se establecen para ser alcanzados en un grado específico. Los EBC mantienen niveles de generalidad que los docentes pueden flexibilizar y adaptar en sus currículos.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje⁹ DBA (2016), por otro lado, son definidos como “un conjunto de saberes y habilidades acerca de lo fundamental que cada estudiante debe aprender al finalizar un grado” (MEN, 2016).

⁸ Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera de aquí en adelante (EBC)

⁹ Derechos Básicos de Aprendizaje de aquí en adelante DBA

Esta relación será fundamental en el momento de planeación de las tareas comunicativas que serán parte de este estudio y darán un horizonte para definir el conjunto de saberes y habilidades que aportaran al desarrollo de habilidades comunicativas en los sujetos de estudio.

Declaración de los derechos del niño

Principio 7 (1959), El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

Decreto 0325 del 2015

Por el cual fue establecido el “Día E”, con el objetivo de fortalecer en colegios públicos o privados la calidad de la educación de los niños y jóvenes colombianos. Es un espacio liderado por el Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación como una oportunidad para que Directivos docentes, docentes y administrativos fortalezcan procesos en los planteles educativos en los niveles de preescolar, básica y media y simultáneamente cumplan metas proyectadas. (Ministerio de Educación Nacional, 2015)

CAPITULO III. METODOLOGÍA

3.1 Paradigma de la investigación

Partiendo de la naturaleza del problema de investigación propuesto, la presente investigación se sitúa dentro del paradigma Socio- Crítico ya que el interés se centra en primera instancia en crear una unidad dialéctica entre lo teórico y lo práctico que lleve a la transformación social.

Arnal (1992) acoge la idea de sobre la teoría crítica como una ciencia social que no es solamente empírica ni sólo interpretativa; sus aportes, se originan, “de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (p. 98). El paradigma Socio-critico se apoya en la crítica social con un marcado carácter auto reflexivo donde el conocimiento se construye por las necesidades de los grupo (Alvarado, 2008). Por lo tanto presenta como objetivo promover las transformaciones sociales, dando repuestas a problemas específicos presentes al interior de las comunidades, pero con la participación de los miembros. De ahí el interés de abordar la presente investigación a través del paradigma socio-crítico con el fin de dar respuesta a una necesidad desarrollar competencias comunicativas en estudiantes de grado tercero por medio de la metodología de “Aprendizaje Basado en Tareas” a partir de la acción-reflexión-acción de los sujetos participantes de la investigación.

Para Alvarado (2008) entre las características más importantes del paradigma socio-crítico aplicado al ámbito de la educación se encuentran: a) la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; b) la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento así como de los procesos implicados en su elaboración; y c) la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica. (pág. 190).

Así mismo, Habermas (1996) destaca elementos claves de este paradigma que fortalecen el proceso de la presente investigación. La autonomía racional y liberadora del ser humano que es conseguida mediante la capacitación de los sujetos para la transformación social, la utilización de la reflexión para la toma de conciencia del rol de los participantes en el presente estudio y un factor aún más clave para la construcción de conocimiento que es la comunidad, el grupo docente, estudiantes, entre otros que junto a la maestra investigadora avanzarán en el proceso.

Entre las características de este paradigma expresadas por Santos (1980) se encuentra la acción que es fuente de conocimiento y la investigación que se constituye en una acción transformadora. Por tanto, la teoría crítica se presenta en este contexto como un juicio existencial desarrollado tal como lo declara Horkheimer (1937), "no tiene que ser así, los seres humanos pueden cambiar el ser, ahora mismo existen las circunstancias para esto" (p.244). Evidentemente, la teoría crítica no debe olvidar que su relación con la sociedad criticada es dialéctica: cambios sociales influyen la propia estructura de la teoría; pero sus principios se mantienen de la misma manera como el objeto de su reflexión, la sociedad, que no cambia su esencia a causa de algunas transformaciones.

De igual manera este estudio se alinea a lo crítico social porque no sólo va a estudiar el contexto sino que se va a realizar un intervención para así generar cambio, romper paradigmas y lo más importante construir un nuevo conocimiento. Asimismo los objetivos postulados, contienen elementos observados como los estudiantes de grado tercero y docente de primaria están constituidos socialmente y, por lo tanto, deben ser analizados e interpretados dentro de su contexto histórico-social. Por tanto la construcción colectiva de una fundamentación metodológica orientada al desarrollo de habilidades comunicativas en inglés por medio del aprendizaje por tareas podría generar cambios y transformaciones de la práctica pedagógica en el contexto de una educación emergente y contextualizada, es ante todo un conjunto de relaciones sociales. El desarrollo de habilidades de los estudiantes es la esencia de este proceso.

Así mismo, se asumen algunos postulados de Sandin (2003) los cuales, han sido adaptados al presente estudio:

Todo el conocimiento está mediatizado por las relaciones de poder que son de naturaleza social y están históricamente construidas, esa evidencia se concreta en los espacios académicos universitarios, donde aún prevalece la razón del maestro en contra de la actuación del estudiante.

Los hechos nunca pueden ser separados del campo de los valores y de la ideología, cada maestro universitario posee una propia perspectiva, en razón de lo que implica su formación como investigador, por ello, se debe partir de los hechos para poseer un claro dominio de la actuación del mismo.

La relación entre conceptos y objeto y significativo y significado no es estable y se encuentra mediatizada por las relaciones sociales de producción del capitalismo y el consumo, se establece la relación del maestro como investigadora y su actuación en las prácticas pedagógicas.

El lenguaje es central en la formación de la subjetividad, tanto del conocimiento consciente como inconsciente, asociado a prácticas investigativas que deben partir por la valoración del contexto y del sujeto participante.

Por su parte Gamboa (2011) refiere que la teoría crítica se orienta a investigar los conocimientos y las condiciones sociales que influyen en la construcción de una determinada forma de pensar y que facilitan la conformación de ciertas relaciones sociales. Con ello se pretende una mejor comprensión de los individuos y de la sociedad en función de una posterior reformulación de las estructuras sociales. “conocimiento logrado mediante un proceso de investigación, principalmente bajo el enfoque cualitativo, donde la perspectiva de la teoría crítica asume una concepción del objeto, sujeto de investigación, y determina las metodologías a seguir para la generación de su

conocimiento”, de acuerdo con ello, la construcción colectiva de una fundamentación curricular orientada a la formación de maestros investigadores podría generar cambios y transformaciones de la práctica pedagógica en el contexto de una educación emergente y contextualizada. Ahora bien, entender, así mismo, desde la teoría crítica los procesos de aprendizaje de los sujetos constituyo la esencia de este estudio.

Así mismo, el paradigma Socio-crítico ofrece al investigador un rol claro respecto al análisis de las problemáticas, la reflexión, y compromiso para dar respuestas a problemas específicos. Supone un enfoque orientado a la acción, con campos dispuestos a la participación.

3.2 Enfoque de la investigación

El enfoque de estudio es de carácter cualitativo donde “busca efectuar una aproximación global a las situaciones sociales y humanas, para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva, es decir, a partir de la experiencia de quienes viven el fenómeno que se estudia” (Borda, 2013, pág. 59)

“La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica” (Pita & Pértegaz, 2002, p.1). Araya (2011) señala que *“la teoría crítica pretende una mejor comprensión de los individuos y la sociedad para la posterior reformulación de estructuras resaltando que este conocimiento se alcanza por medio de la investigación esencialmente bajo el enfoque cualitativo”*. La perspectiva de la teoría crítica asume una concepción del objeto, sujeto de investigación y determina metodologías para la generación de conocimiento (p.6).

Así, esta investigación tomó el enfoque cualitativo desde el principio de la complementariedad teniendo en cuenta primordialmente la población sujeto de estudio. Las producciones de los niños de estas edades no son extensas, de ahí que su análisis no podría realizarse, por eso se acudió a la parte cuantitativa. Murcia (2001) presenta una posición mediadora entre las teorías cualitativas con el fin de compartir con los

investigadores una posibilidad más en el proceso de comprensión de las realidades culturales. Entre las características de dicho principio que son retomadas aquí se encuentran: “la necesidad tener en cuenta la opción de utilizar algunas técnicas estadísticas, siempre que sean un medio en esa búsqueda teórica para ayudar a comprender mejor la realidad y la posibilidad de extender las propuestas comprensivas hacia la reflexión y cambio de estructuras socioculturales mediante la crítica emancipadora de la comunidad, propia de la Investigación Acción Participativa”. (Murcia, 2001, p.5).

La riqueza de información que se puede tener y la característica que tiene el enfoque cualitativo en organizar y gestionar conocimiento para interpretar una situación dada en un contexto social, hace posible que tanto el docente como estudiantes, participen del proceso de investigación mediante la acción educativa; el proceso educativo a llevarse a cabo desarrollará diferentes tareas con propósito comunicativo orientado al desarrollo de la comprensión y producción oral y escrita, en los cuales los estudiantes participarán bajo la metodológica del Aprendizaje Basado en Tareas y la orientación de la docente investigadora.

De acuerdo con lo anterior, y en función del paradigma socio-crítico y los postulados de la teoría crítica, se asume como tipo de investigación: la investigación acción-educación.

3.3 Diseño de la investigación

Con base en el paradigma propuesto y objetivos planteados para la presente investigación se desarrolló la misma por medio de la Investigación Acción – Educativa. Es importante entender la Investigación-Acción como un “espiral autorreflexiva” que inicia con una situación o problema práctico que es analizado a fin de mejorarlo a través de un plan o intervención donde se observa, reflexiona, analiza y evalúa para nuevamente replantear un nuevo ciclo de atención. (Latorre, 2003)

Así mismo, es importante destacar que en la literatura investigativa se señalan tres tipos de Investigación Acción: técnica, práctica y crítica emancipadora que responden a tres visiones diferentes. Para la presente investigación por sus características se abordará *la investigación –acción crítica, emancipadora*, la cual integra la teoría crítica. La praxis educativa es su centro e intenta profundizar en la emancipación del profesorado (sus propósitos, prácticas rutinarias, creencias), así mismo, procura vincular su acción a las coordenadas sociales y contextuales en las que se desarrolla. Carr y Kemmis respaldan este modelo.

El cuadro presentado a continuación presenta la modalidad de investigación-acción crítica emancipadora. En tabla la relación de objetivos, rol del investigador y la relación entre el facilitador y participantes propuesta por Carr y Kemmis (1988).

Tabla 5

Modalidad investigación-acción “Emancipadora. (Carr y Kemmis, 1988)

TIPOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	OBJETIVOS	ROL DEL INVESTIGADOR	RELACIÓN ENTRE FACILITADOR Y PARTICIPANTES
1. Emancipadora	Como (2). Emancipación de los participantes de los dictados de la tradición, auto-decepción, coerción. Su crítica de la sistematización burocrática. Transformación de la organización y del sistema educativo	Moderador del proceso (igual responsabilidad compartida por los participantes).	Colaboración.

Fuente: Latorre (2003)

Autores como Zuber-Skerritt (1992) señalan que cada una de las investigaciones es válida en sí, las tres modalidades conllevan desarrollo profesional, y es legítimo comenzar por la indagación técnica y, progresivamente, avanzar hacia las de tipo práctico y emancipatorio. Sin embargo, la meta última sería mejorar la práctica de forma sistemática y garantizada, realizando cambios en el ambiente, contexto o condiciones en

los que tiene lugar la práctica, con el propósito de una mejora deseable y un desarrollo futuro efectivo.

Miguélez (2000) afirma que *“lo que la metodología de la IA en el Aula trata de ofrecer es una serie de estrategias, técnicas y procedimientos para que ese proceso sea riguroso, sistemático y crítico, es decir, que reúna los requisitos de una **investigación científica**”* (p. 2), de esta manera el docente investigador a través de ella, y con las condiciones adecuadas, desarrolla la capacidad para comprender analizar y superar limitaciones y problemas en el día a día.

La investigación – acción se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que como señalan Kemmis y MacTaggart (1988); (I) Se construye desde y para la práctica, induce a teorizar sobre la práctica, al ser un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida), (II) pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, (III) Crea comunidades autocríticas y demanda la participación de los sujetos en todas las fases del proceso investigativa para la mejora de sus propias prácticas. La investigación sigue un espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, (IV) Es colaborativa, exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, (V) implica la realización de análisis crítico de las situaciones, el registro, la recopilación, análisis del propio juicio, reacciones e impresiones entorno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran reflexiones y (VI) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión y procede progresivamente a cambios más amplios.

Entre los puntos clave de la investigación – acción, Kemmis y Mctaggart (1988) aestacan la mejora de la educación mediante su cambio, y aprender a partir de la consecuencias de los cambios y la planificación, acción, reflexión nos permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativa ante otras personas porque podemos mostrar de qué

modo las pruebas que hemos obtenido y la reflexión crítica que hemos llevado a cabo nos han ayudado a crear una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que hacemos.

Es relevante resaltar que proceso de la investigación-acción fue ideado primero por Lewin (1946) y luego desarrollado por Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988) y otros autores. A modo de síntesis, la investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar (véase cuadro 4).

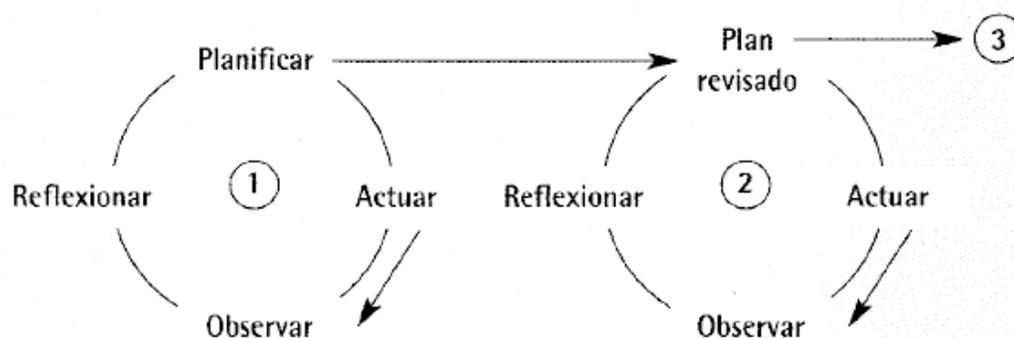


Figura 4. Espiral ciclos de la investigación acción.

Fuente: Latorre, A. (2003).

Sujetos Participantes, informantes claves

Los *sujetos participantes* para la presente investigación son 37 estudiantes de grado tercero. Entre los criterios de selección como sujetos de estudio se tiene en cuenta las edades de los estudiantes, las cuales oscilan entre los 7-9 años y determina ciertas características claves para la implementación de la metodología del Aprendizaje basado en tareas. El Ministerio de Educación Nacional 2016, a través de sus Orientaciones y Principios pedagógicos cita a Rice (1997) quien plantea la infancia intermedia como el periodo de vida correspondiente entre los 6 y 11 años, en donde el niño o niña presenta avances notables en cuanto a su habilidad para la lectura, la escritura y la aritmética. A

su vez, el niño o niña logra comprender su mundo y pensar de manera lógica, y su desarrollo psicosocial y moral cobra valor, ejerciendo una gran influencia sobre el ajuste emocional y social.

Apoyando lo anterior, Craig (1997) agrega que durante esta etapa, el niño o niña adquiere mayor flexibilidad en su pensamiento, aprende a rehacer sus pensamientos, corregirse y comenzar de nuevo, además de que aprende a considerar más de una dimensión del problema a la vez y a observar un objeto o problema desde diversas perspectivas.

Por otro lado, Vygotsky (1981) contribuye con planteamientos importantes que se basan en la influencia del contexto para el desarrollo del niño o la niña. En cuanto a las etapas del desarrollo, Vygotsky (1981) plantea que de los 6 a los 11 años, los niños y niñas se encuentran en una etapa categorial, en la cual su pensamiento se vuelve más organizado, a partir de un conocimiento más significativo de su realidad circundante. Lo anterior permite visualizar que la etapa en la que se encuentran la población seleccionada de grado tercero es adecuada para la propuesta de aprendizaje por tareas.

Esta teoría reconoce además que el ser humano es primero un ser social y luego, un ser individual, y que todo aprendizaje se construye en la colectividad, como un fenómeno social, para luego ser interiorizado y sistematizado por el niño o la niña en un ámbito psicológico. Por tanto, todo proceso de enseñanza y aprendizaje deberá suceder en una situación social y cultural, siendo el lenguaje el elemento mediador más importante de dicha interacción sociocultural. Esta visión es eje central de esta propuesta curricular. Como puede observarse, intentar comprender quiénes son los niños y las niñas en edad escolar supone una ardua labor.

Así mismo, se encuentra otro criterio de selección de los sujetos de estudio en el Ministerio de Educación Nacional (2013) donde se referencia la ESL Guide to Implementation (K-9), 2007 la cual determina los principales rasgos de desarrollo cognitivo que el niño de 6 a 8 años: sigue de instrucciones, da respuesta a ayuda visual,

inicia de la toma de notas cuando trabaja en grupo y mejor comprensión de temas donde el lenguaje es específico y abstracto y entendimiento de preguntas sencillas en inglés. Rasgos esenciales para la planeación e implementación de las tareas para el desarrollo de habilidades comunicativas.

En cuanto al sitio donde conviven los estudiantes se selecciona la Institución Educativa Santo Ángel, sede José Eusebio Caro No. 6. Institución educativa de carácter oficial que ofrece los niveles de transición, básica primaria y secundaria y media académica. Es dirigida por la comunidad de hermanas del Santo Ángel de la Guarda. Las instalaciones son cómodas y cuentan con aulas dotadas con espacios y recursos favorables para el trabajo en equipo y desarrollo de diversas tareas.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Teniendo presente la naturaleza del presente estudio, llevo a la maestra investigadora a integrar diferentes técnicas de investigación con el propósito de abarcar las diferentes categorías de la investigación propuesta. De acuerdo con lo anterior, las técnicas de recolección de la investigación cualitativa fueron: test de nivel de inglés e intereses, .observación participante, análisis documental.

Test de nivel de inglés de entrada y salida para niños en edades de 7 a 12 años. STARTERS Sample Paper (2018, Vol.1) (Anexo 3. Test diagnóstico de nivel), (Anexo 3. Test de salida)

El presente test seleccionado como prueba de entrada y salida para determinar el nivel de inglés de los estudiantes de tercero previamente y posterior al proceso de implementación de las secuencias tuvo como objetivo la obtención de información necesaria para realizar un análisis comparativo de resultados y el aporte de la metodología en el desarrollo de las habilidades. Fue tomado de los ejemplos de prueba STARTERS 2018. Diseñado para evaluar las habilidades de inglés en niños. Es uno de los exámenes de Cambridge Assessment English - Young Learners (YLE), que se

encuentran disponibles en tres niveles (Starters, Movers y Flyers) que motivan a los niños a trabajar mientras se monitorea su progreso.

El test diagnóstico de entrada en las habilidades de lectura y escritura fue aplicado a 37 niños y en la habilidad de listening a 35 niños (La diferencia en el total de estudiantes que tomaron el test radicó en un factor de incapacidad médica de 2 niños que debieron ser retirados de la jornada escolar por sospecha de varicela). Respecto al test de salida en dichas habilidades fue aplicado a 34 estudiantes. Ambos test fueron aplicados por la docente investigadora.

Organizado en tres partes, se encuentra que el listening o prueba de escucha dura aproximadamente 20 minutos a través de sus 4 partes de 5 preguntas cada una; Reading and writing o prueba de lectura y escritura toma alrededor de 20 minutos constando de 5 partes cada una de 5 preguntas. Finalmente, la prueba de Speaking o habla dura aproximadamente de 3 a 5 minutos a través de cuatro partes.

Cambridge Assessment English: **Starters** es el primero de los tres exámenes de Cambridge Assessment English - Young Learners (YLE) dirigidos a niños entre los 7 y los 12 años de edad.

Nivel de calificación: Preliminar. Es un ejemplo que cumple con los parámetros originales de la pruebas internacionales de inglés, por medio del cual, los estudiantes de grado tercero de la I. E. Santo Ángel podrán realizar un diagnóstico en los parámetro establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para determinar su nivel de inglés en cada habilidad comunicativa.

Tabla 6

Elementos gramaticales abordados en la prueba Starters -Young Learners, PreA1 Starters”

<input checked="" type="checkbox"/> Questions words (Who, Where) <input checked="" type="checkbox"/> Impersonal you <input checked="" type="checkbox"/> Have + obj + inf <input checked="" type="checkbox"/> Nouns (singular and plural including irregular plural forms, countable and uncountable and names) <input checked="" type="checkbox"/> Adjectives (Including possessive adjectives) <input checked="" type="checkbox"/> Determiners (a, an, the, some, these) <input checked="" type="checkbox"/> Pronouns (Including demonstrative, personal, and possessive interrogative pronouns and 'one') <input checked="" type="checkbox"/> Verbs (Positive, negative, question, imperative and short answer forms, including contractions) <input checked="" type="checkbox"/> Present simple <input checked="" type="checkbox"/> Present continuous (not with future reference) <input checked="" type="checkbox"/> Can for ability <input checked="" type="checkbox"/> Can for requests/permission <input checked="" type="checkbox"/> Have (got) for possession	<input checked="" type="checkbox"/> Adverbs (now, here, too) <input checked="" type="checkbox"/> Conjunctions (and) <input checked="" type="checkbox"/> Prepositions of place and time (next to, in) <input checked="" type="checkbox"/> Ing forms as nouns <input checked="" type="checkbox"/> Let's <input checked="" type="checkbox"/> Like + v + ing <input checked="" type="checkbox"/> There is / there are <input checked="" type="checkbox"/> Would like + n or v <input checked="" type="checkbox"/> Happy Birthday <input checked="" type="checkbox"/> Here you are <input checked="" type="checkbox"/> Me too <input checked="" type="checkbox"/> So do I <input checked="" type="checkbox"/> Story about + ing <input checked="" type="checkbox"/> What (a/an) + adj + n <input checked="" type="checkbox"/> What now?
---	--

Fuente: Ecus Educational (2019)

<https://www.youtube.com/watch?v=9ukb47Dreig&feature=youtu.be>

Como descriptores a tener en cuenta durante la revisión de desempeños se tendrán presentes los descriptores de nivel de MCER (2018), y la lista de afirmación de lo que los estudiantes con nivel PreA1 *pueden hacer*, es clave para determinar el alcance esperado en este nivel. Es importante destacar que estas afirmaciones van en línea de lo propuesto por habilidad a partir de los EBC y DBA para grado tercero.

Lista de descriptores: Los aprendices de nivel PreA1 (Starters) pueden...

The learner CAN ...

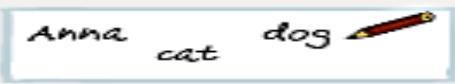
Pre A1 Starters	
<p>... understand simple sentences</p> 	<p>... respond to simple questions</p> 
<p>... follow very short stories in simple language</p> 	<p>... understand and follow simple instructions</p> 
<p>... understand some very simple descriptions of everyday objects</p> 	<p>... recognise and write the letters of the English alphabet</p> 
<p>... spell her/his name and simple words</p> 	<p>... name some familiar people and things</p> 
<p>... understand some very short conversations</p> 	<p>... copy words, phrases and short sentences</p> 

Figura 5. Young Learners Can Do Statements Pre A1 Starters.

Fuente: Cambridge English.org/ young learners (2018).

Este diagnóstico de Nivel se realizó a través de la aplicación del instrumento mencionado, por lo cual fue posible determinar el nivel de inglés en las diferentes habilidades de los estudiantes de tercer grado de la institución. Es relevante resaltar que *este instrumento constituye un test que no se aprueba, ni se reprueba*. Es una prueba que ofrece una escala valorativa representada en un máximo de cinco escudos por habilidad que determina el alcance del nivel correspondiente a las edades y características de los sujetos evaluados en rangos bajo, intermedio y alto. El nivel PreA1 “Starters” contempla 9 escudos Cambridge se ilustra a continuación:

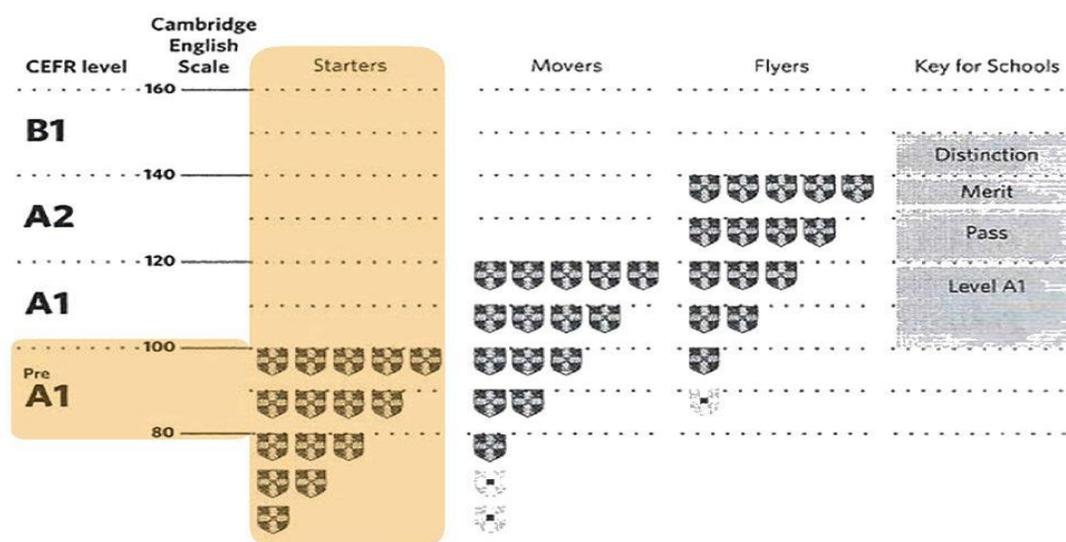


Figura 6. Escala Niveles de Inglés MCER / Pruebas Cambridge para jóvenes. Fuente: Ecus Educational (2019). www.ecuseducational.com/producto/cambridge-assessment-english-pre-a1-starters/

Al analizar los datos y ubicar los niveles se determinó utilizar el escudo angelino como elemento representativo para los estudiantes, ya que se realizó al interior de la institución y no es un resultado emanado por Cambridge Assessment Language, aunque cabe resaltar que se siguieron los protocolos de aplicación y valoración establecidos por dicha entidad.

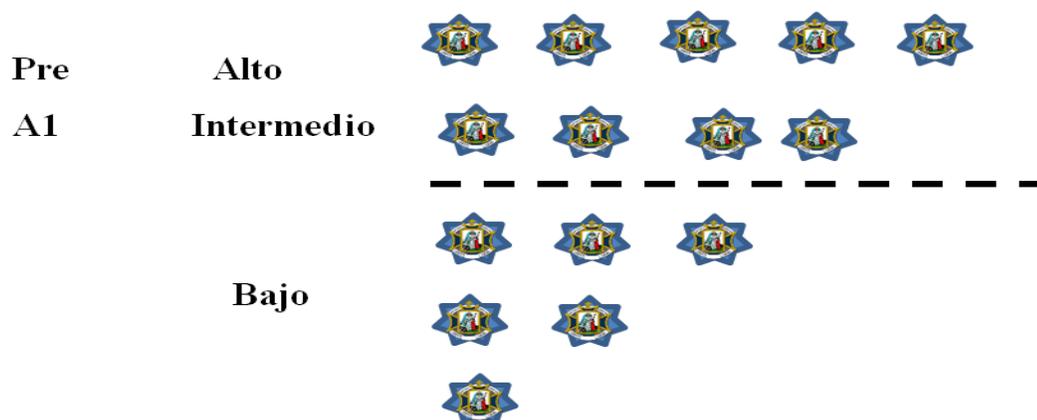


Figura 7. Escala valorativa escudos Angelinos Nivel PreA1 -desempeños bajo, intermedio y alto. Fuente: Del Castillo (2019)

Test nivel de inglés habilidad: Escucha.

Este test consta de 20 preguntas organizadas en 4 partes afines a un ejercicio escrito a resolver, que evidencia la comprensión auditiva de la situación comunicativa oral presentada. Apoyada con íconos representativos para recrear la indicación a realizar e imágenes para dar contexto a las conversaciones cortas presentadas a través de los audios, evalúa la habilidad de comprensión, escucha. A continuación se hace una breve descripción de las preguntas abordadas por los estudiantes en cada parte de este test auditivo.

PARTE 1: (5 opciones de selección) Se presenta una imagen con niños en el parque y nombres alrededor de la misma. La indicación solicitará al estudiante escuchar y relacionar con líneas nombres con el niño que realiza la acción o descripción mencionada. Se presenta un ejemplo.

PARTE 2: (5 Preguntas). Se presenta imagen. El estudiante deberá escuchar y escribir un nombre o número según la indicación escuchada. Se encuentran 2 ejemplos.

PARTE 3: Se presentan 5 preguntas, cada una con tres imágenes como opción de respuesta, entre las cuales se debe seleccionar la correcta tras escuchar los audios a través de un visto en la casilla de su elección. Se presenta un ejemplo.

PARTE 4: Se presenta una imagen en dibujo lineal. El estudiante debe colorear de acuerdo a las indicaciones dadas.

Test nivel de inglés habilidades: Lectura y Escritura

Consta de 25 preguntas y evalúa las habilidades de lectura y escritura de manera conjunta. Mantiene la línea de la prueba anterior al incluir dibujos para dar contexto a las oraciones cortas presentadas, párrafos incompletos y lectura de situaciones comunicativas a partir de imágenes.

PARTE 1: con 5 preguntas representadas a través de imágenes, el estudiante deberá observar y leer. Para responder deberá marcar un visto o una X en la casilla de respuesta según sea correcta o incorrecta la afirmación con relación a la imagen.

PARTE 2: El estudiante encontrará una imagen y 5 preguntas a las que deberá responder YES o NO según sea cierta o falsa la afirmación a partir de la lectura de la imagen.

PARTE 3: El estudiante deberá observar 5 imágenes que representan un animal. Al frente encontrará las letras del nombre de dicho animal en inglés, las cuales deberá organizar para obtener la palabra que representa el vocabulario presentado.

PARTE 4. El estudiante encontrará una imagen y un texto incompleto. El estudiante deberá completar los 5 espacios escogiendo de las 8 palabras dadas. (Las palabras están acompañadas de su respectiva imagen).

PARTE 5: El estudiante encontrará 3 imágenes y 5 preguntas que deberán responder a partir de dichas imágenes. No se dan opciones de respuesta.

Test nivel de inglés habilidad: Habla

Consta de cuatro partes. Evalúa la habilidad de producción oral en conversación. De aplicación individual tiene una duración de 3 a 5 minutos. Las imágenes y la pregunta son elementos orientadores de la interacción entre el examinador y el evaluado.

PARTE 1: Al estudiante le son presentadas una imagen grande con el dibujo de un lugar y unos personajes que representan una situación, así mismo le son mostradas 8 tarjetas con imágenes de objetos. Después de que se le es preguntado el nombre en inglés (What's your name?). El niño es familiarizado con la primera imagen y se hacen preguntas sobre la misma, luego se sugieren indicaciones para que las relaciones.

PARTE 2: Se hacen preguntas sobre las imágenes como *What's this?*, *What color can you see?*, entre otras características para que el estudiante las describa.

PARTE 3: El evaluador realiza preguntas sobre 4 objetos presentes en las tarjetas. El evaluado debe responder qué es (**What's this?**) y el uso o presencia del elemento de la tarjeta en su día a día. Ejemplo A. *What's this? (Juice)*. B. *What do you drink for lunch?*

PARTE 4: El examinador finalmente realiza preguntas sobre gustos o aficiones del estudiante. Ejemplo: *Which sport do you like?*

La producción oral de los niños en este nivel puede ser limitada por factores como timidez o nerviosismo, ausencia de dominio mínimo lexical y de expresiones, así como la carencia de suficiente exposición previa al idioma oral. Es por lo anteriormente expuestos que la *pregunta* es utilizada como recurso de estímulo por parte del evaluador para medir la producción e interacción del evaluado. Se espera que tanto la imagen central como las tarjetas de imágenes (flashcards) representen un recurso contextual y activador de pre-saberes en contexto comunicativo entre evaluador y evaluado.

Validación de instrumento:

Se seleccionó y utilizó el Test Starters, uno de los exámenes Young Learners (YLE) modelo de examen de habilidades comunicativas creado por Cambridge Assessment English entidad avalada y reconocida a nivel internacional por la certificación de nivel de inglés a partir del Marco Común Europeo de Referencia. (Anexo N° 7)

Test de intereses

Con el objetivo determinar lo que más le agrada a los estudiantes acerca de actividades en clase de inglés, recursos y posibles temas a trabajar. Ellos respondieron 14 preguntas con varias opciones dadas. Las preguntas fueron pensadas para determinar estilos de aprendizaje, habilidades comunicativas usadas e intereses temáticos y de actividades

más recurrentes en el la población seleccionada Fue tomado por 37 estudiantes quienes lo respondieron en su totalidad. (Anexo 6)

Validación de instrumento:

Este instrumento fue avalado mediante acta (anexo 5) que los expertos analizaron y aprobaron después de revisar minuciosamente el diseño del instrumento y de solicitud formal de aprobación (Anexo 4)

Observación Participante y diario de campo:

La **observación participante** es un método etnográfico de recolección de datos, donde el investigador/a debe implicarse y comprometerse con la realidad a estudiar. Esta interacción va adquiriendo parte de su existencia. Esta pertenencia al grupo hará que pueda comprender mucho más la dinámica que se establece en el mismo. La observación que se realice deberá ser abordada a través de un registro sistemático de campo. Este debe contar con comentarios interpretativos basados en su misma percepción, incluidos.

Diario de campo: Se realizaron 10 observaciones a las intervenciones y 2 referidas a la observación durante los test de nivel. (Latorre, 2003)

La observación como estrategia fundamental permitió conocer de primera mano el quehacer diario, características, desempeño de los sujetos participantes así como el contexto de estudio. Los insumos aquí recolectados hacen posible la investigación en el aula especialmente durante la ejecución de las secuencias didácticas.

Como *instrumento* se utilizó el *Diario de Campo*. Este instrumento es clave en un proceso de investigación de tipo cualitativo, en él se consigna de manera detallada descripción de las intervenciones y hallazgos de manera general que permiten la reflexión y el enriquecimiento de la investigación. Este se consolida como evidencia en las diferentes fases. De esta manera, se realizaron 2 diarios de campo correspondientes a

la aplicación del test de nivel de entrada y salida, así como, 10 correspondientes a la implementación.

Martínez (2007) sostiene que “el Diario de Campo, es el principal instrumento de registro de procesos de observación etnográfica porque está va acompañado de un análisis con base en la cartografía social del contexto donde la acción, problema o estudio se desarrolla”. (p.7)

Según Bonilla y Rodríguez (1995) sostienen que “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p.129)

DIARIO DE CAMPO									
Speaking	Listening	Reading	Writing	Motivación Aprendizaje Significativo	Modelización Spelling Vocabulario	Tarea Comunicativa	Tarea Lingüística	Aprendizaje cooperativo	Elementos subyacentes al currículo
OBSERVACION	Nº1			FECHA		Marzo 7, 2019			
PROPOSITO	Observar el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes de grado tercero, así como, elementos subyacentes al currículo en clase de inglés								
INSTITUCION	I.E. Santo Angel, Cucuta			LUGAR		Sede José Eusebio Caro No. 6. Salón 3ºA			
SITUACION	clase de inglés	GRADRO	tercero	TEMA					
TIEMPO DE OBSERVACION	1 hora, 30 minutos			ACTORES		D1 E			
METODOLOGIA DEL ABT	ASPECTOS OBSERVADOS						CATEGORIAS EMERGENTES		
ANTES DE LA TAREA	PRETAREA – ESCUCHA: Los estudiantes se ubican en la sala de sistemas. La maestra hace referencia a lo que se va a trabajar en la clase y los momentos que se abordaran. Inicia con la canción "Hello (x3) How are you?" Apoya cada palabra con movimientos para dar a entender la intención de la canción. Los estudiantes responden al estribillo y participan de las variaciones de velocidad y tono de voz.								
ESCUCHA	La docente proyecta vocabulario clave a trabajar en la lección. Da turnos de intervención a estudiantes para que expresen que ven. Se permite el uso de español en caso de que no se conozca el nombre de la imagen en inglés. La docente pronuncia en inglés y pide que alternadamente se repita uno a uno la palabra apoyada en la imagen correspondiente. Las imágenes corresponden a vocabulario de partes del cuerpo, ropa, espacio exterior. Un estudiante interviene y expresa "es una nave espacial como la de Gokú", la profesora retoma la intervención y pregunta,								
HABLA									
ESCRITURA									
LECTURA									

Figura 8. Ejemplo diario de campo categorización diario de campo.

Fuente: Del Castillo (2019)

Análisis de documentos:

Se realizó análisis de productos de los estudiantes de tipo oral, escrito y tangible. Las producciones en cuanto a video se realizaron transcripciones donde se analizaron fortalezas, dificultades y factores de interferencia de la lengua materna, así mismo, los productos escritos a nivel de guías, y tangibles como pasaporte intergaláctico y regalo de la madre se analizaron desde lo escrito (deletreo, vocabulario, apoyo de imágenes, elementos artísticos y creativos) así como, desde lo oral en el momento de socializaciones que quedaron respectivamente en video y/o formatos diligenciados.

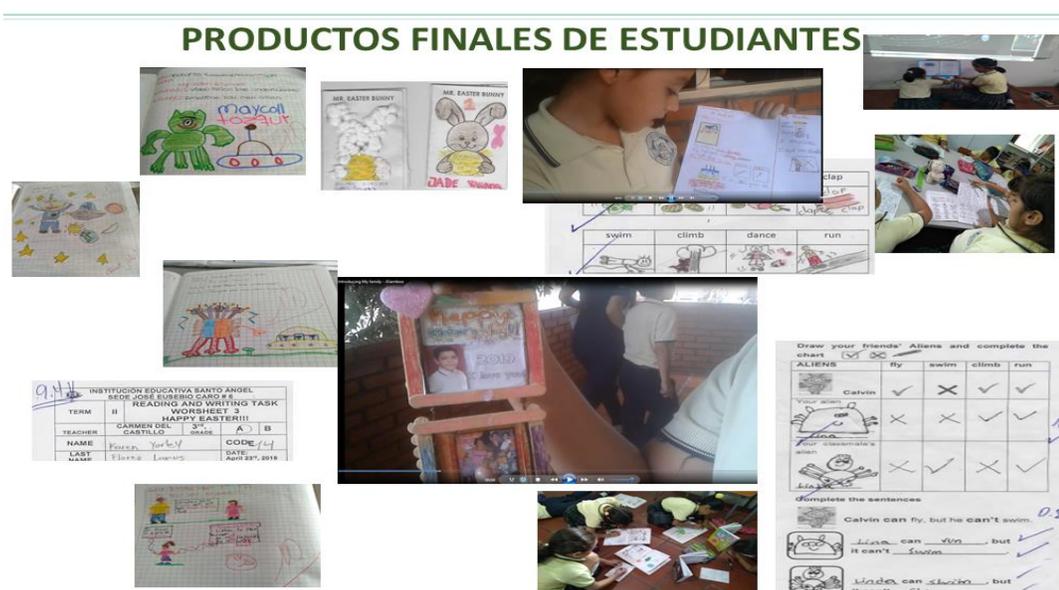


Figura 9: Ejemplo productos finales de estudiantes
Fuente: Del Castillo (2019)

Los documentos escritos son otra fuente para recoger información. El análisis de documentos es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar (analizar) documentos escritos con el fin de obtener información útil y necesaria para responder a los objetivos de la investigación. La gama de modalidades de los documentos escritos es muy amplia: documentos oficiales y personales, autobiografías, historias de vida, diarios, cartas, documentos escolares, documentos oficiales,

comunicados, revistas, etc. Para Woods (1987) los documentos escritos se deben considerar como instrumentos cuási observaciones. Vienen a complementar otras estrategias y, en cierto modo, reemplazan al observador y/o entrevistador en situaciones de difícil acceso. El análisis de los documentos permite conocer el propósito, la justificación y la historia del programa. Los documentos escritos los agrupamos en dos clases en función del ámbito en que se generan: documentos oficiales y documentos personales.

En la presente investigación se realizó la recolección de datos a través de diferentes instrumentos que se ilustran a continuación a partir de los objetivos propuestos para la misma:

Tabla 7.

Técnica, instrumentos y fuentes.

TÉCNICA	INSTRUMENTO	FUENTE
✓ Test diagnóstico de nivel de inglés por habilidad comunicativa	Test diagnóstico a partir del Starters sample paper Test (2018)	✓ Cambridge Assessment English (Ya validado, adaptación) ✓ Test diagnóstico por habilidad
✓ Test de intereses Estaire (2004)	✓ Guía de test de intereses	✓ Validación de dos expertos magister
✓ Observación participante Latorre, A. (2003).	✓ Diario de campo	✓ Descripción utilizada en diferentes momentos tales como: 1. Test diagnóstico: Número de diarios de campo (DC): 1 2. Implementación de la metodología basada en tareas. . No. DC 10 3. Test de salida. No. DC: 1

✓ Análisis documental Woods (1987)	✓ Producciones escritas y orales de estudiantes. Trabajos y grabaciones (transcripciones de la producción oral)	✓ Análisis del desarrollo de habilidades.
✓ Test final de nivel de inglés por habilidad comunicativa	Test final a partir del Starters sample paper Test (2018)	✓ Cambridge Assessment English (Ya validado, adaptación) ✓ Test final por habilidad

Fuente: Del Castillo (2019)

Tabla 8.

Cronograma recolección de datos-

Informantes: Estudiantes tercer grado																
FECHA	E S T U D I A N T E S	FEB.		MARZO				ABRIL				MAYO				
		12	26	5	7	12	26	2	9	23	24	7	8	10	14	16
INSTRUMENTO																
Test de intereses																
Test nivel de inglés																
Observación																

Fuente: Del Castillo (2019)

3.6.4 Técnicas de sistematización y análisis de la información

Análisis de la información

Como lo define Rodríguez, Gil y García (et. al) el análisis de datos es un “conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación”, es así que, para el debido y acertado análisis de la información, desde los datos suministrado por la muestra en interacción con el objeto

de estudio, ha sido pertinente la interpretación, análisis y reflexión de los datos recolectados en el proceso de investigación y es donde el trabajo del docente investigador cobra importancia.

Fases de la investigación

Proceso investigativo de carácter cíclico organizado en cuatro fases:

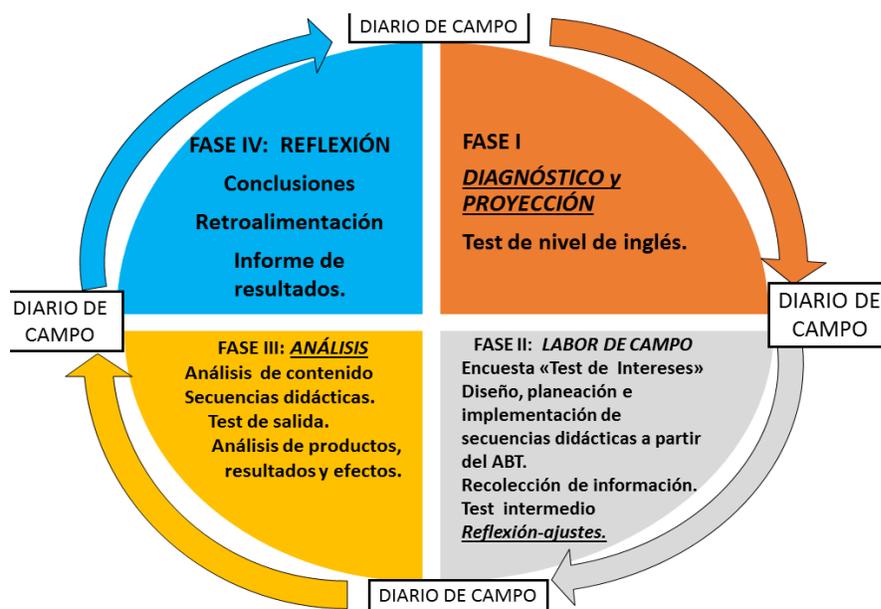


Figura 10. Fases proceso de investigación ABT a partir de la I.A.E
Fuente: Del Castillo, (2019). Basado en Fuentes y Moreno, (2017)

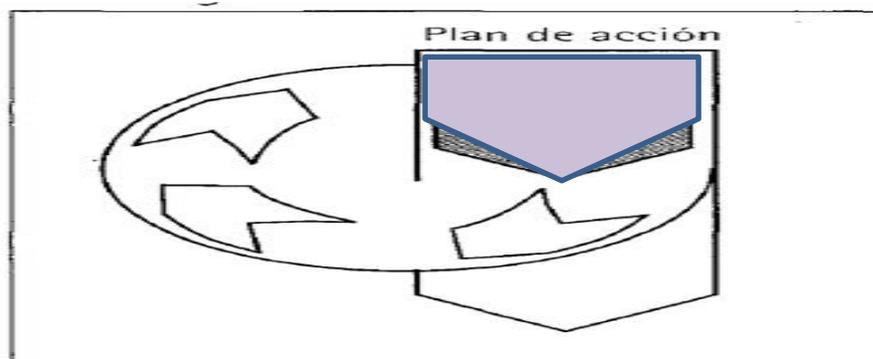


Figura 11. Fase 1 del plan de acción
Fuente: Latorre, A. (2003).

Fase 1, etapa Diagnóstica centrada en el análisis documental permitió conocer la realidad sobre el nivel de inglés de los estudiantes para comprender de manera directa el sujeto de estudio en contexto. De aquí surge el planteamiento del problema y se dio paso a la pregunta de investigación: *¿Cómo la implementación de la metodología del “Aprendizaje basado en tareas” desarrolla habilidades comunicativas en inglés en estudiantes de tercer grado?*

Fase 1. Plan De Acción

Aplicado lo anterior a la presente investigación se encuentra que se da inicio con una situación o problema práctico “los estudiantes de grado tercero evidencia poco desarrollo de habilidades comunicativas en inglés”. Se da paso al análisis y se revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha solución. Como señala Elliot (1993), el proceso de investigación se inicia con una “idea general” cuyo propósito es mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional. Este plan de acción corresponde a la primera fase del ciclo donde se consideran tres aspectos: **El problema o foco de investigación** que da respuesta al interrogante ¿qué situación problemática de la práctica profesional se desea mejorar?; **el diagnóstico del problema o estado de la situación** tras identificarse el problema, se hace necesario un diagnóstico del mismo. La finalidad es hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación que arroje evidencias que sirvan de punto de partida y de referencia para las evidencias que se observen de los cambios o efectos del plan de acción, así mismo otro aspecto importante es la **Revisión documental o bibliográfica** aporta a la recolección de información sobre el tema a investigar y sobre la acción que se quiera implementar. **La hipótesis de acción o acción estratégica** es un momento importante en el ciclo de la investigación-acción pues es la formulación de la propuesta de cambio o mejora: en este proyecto investigativo la acción estratégica a abordar es determinar ¿Cómo la implementación de la metodología del “Aprendizaje basado en tareas” desarrolla habilidades comunicativas en inglés de estudiantes de tercer grado? Es importante resaltar que la revisión documental es clave para la recolección de información sobre el tema.

Esta fase inició con el proceso de consulta de diversas fuentes para el debido sustento teórico y la construcción y selección de instrumentos diagnósticos. Los instrumentos aplicados para la obtención de insumos que desencadenó la investigación se basó en el Test Starters Sample Paper 2018 (Ver anexo F) el cual permitió determinar tanto el nivel de inglés de los estudiantes de grado tercero como las tareas comunicativas evaluadas a través del mismo a la luz del Marco Común Europeo.

Fase 2 Acción

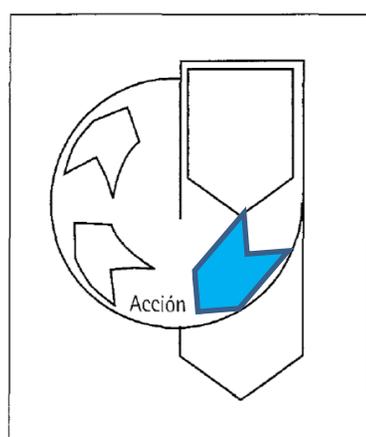


Figura 12. Fase 2
Fuente: Latorre, A. (2003).

A continuación se aborda Momento de poner en marcha la acción estratégica o hipótesis de acción planteada en la fase inicial después de realizarse un proceso de reflexión y discursivo. En esta etapa la acciones meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente.

La acción debe caracterizarse por ser informada, es decir, investigar de manera sistemática las propias acciones y motivos con mente abierta a diferentes puntos de vista para descubrir e interpretar críticamente.

Acción comprometida, su acción se apoya en un fuerte compromiso de buscar la mejorar de la situación. Acción intencionada al elaborar planes, implementarlos y evaluarlos con la intención de mejorar la práctica. El control de la acción debe ser sistemático en la acción y generación de datos. Este debe proporcionar auténticas descripciones de la acción.

La **Fase 2**, Se aplicó el “Test de intereses” un instrumento diseñado para determinar intereses temáticos, de habilidades y estrategias y posibles tareas a desarrollar en la propuesta a implementar.

Aquí se da paso a la **Proyección**, donde la Elaboración de la propuesta de intervención a través de la metodología basada en tareas y la respectiva construcción de los recursos,

momentos y tareas (task) según habilidades comunicativas que se aplican a lo largo del proceso en la interacción con los sujetos participantes. Es aquí donde emerge el plan de acción de las intervenciones y medición de avances a realizar con grado tercero de básica primaria.

En esta fase de la labor de campo se da como un espacio de interacción del docente investigador con la población objeto de estudio. Aquí la aplicación de secuencias didácticas a partir de la metodología Basada en Tareas para el desarrollo de habilidades comunicativas y los instrumentos de verificación, así como productos realizados por los estudiantes permiten la debida recolección de información para el proyecto. La planeación a través del Task Based Learning Template y el diario de campo y en él, la observación, son herramienta clave en esta fase y a lo largo del proceso investigativo.

Fase 3 Observación

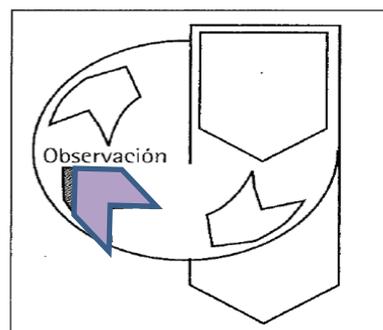


Figura 13. Fase 3
Fuente: Latorre, A. (2003).

Un siguiente momento corresponde a la En esta tercera fase del ciclo, la observación o supervisión del plan de acción. La observación recae sobre la acción lo que controla y registra para saber qué está ocurriendo. Los datos recolectados en esta etapa permiten identificar evidencias o pruebas para comprender si la mejorar se ha dado o no.

Para la recolección de información (datos) se dan tres formas tradicionales: 1. Observar lo que las personas dicen o hacen. 2. Preguntar sobre lo ocurrido. 3. Analizar materiales o evidencias.

La **Fase 3**, donde se avanza en el **Análisis** de los resultados y efectos como resultado de las fases anteriores; se continúa con el proceso de categorización o Unidades de análisis y Triangulación de la información. Se concluye esta fase con la Síntesis resultados

alcanzados frente a las intervenciones visualizadas con miras al desarrollo de habilidades comunicativas.

Fase 4 La reflexión

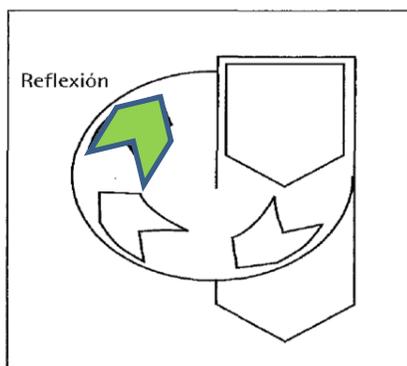


Figura 14. Fase 4.
Fuente Latorre, A. (2003).

Finalmente, esta cuarta fase constituye la fase con la que se cierra el ciclo y da paso a la elaboración del informe y posiblemente replanteamiento del problema para dar inicio a un nuevo ciclo de la espiral autorreflexiva. La reflexión o análisis de datos es el conjunto de tareas – recopilación, reducción, representación, evidencias o pruebas, en relación con los efectos del plan de acción.

A partir de la teoría tratada en el aparte anterior se organiza a continuación el esquema evidencia del proceso que se llevó a cabo desde la Investigación Acción Educativa para la presente investigación. La **Fase 4**, comprendiendo este proceso cíclico de Investigación Acción Educativa, se menciona el momento de **Reflexión**; es momento para obtener conclusiones y ofrecer recomendaciones. La Retroalimentación será clave para proponer mejoras a la propuesta y dar paso a la etapa final y elaboración del informe de resultados.

Es relevante destacar el papel fundamental del **Diario de Campo**, instrumento de registro de todo el proceso investigativo, el cual ha permitido evidenciar alcances, logros, dificultades, y limitaciones, producto del encuentro con los estudiantes objeto de estudio.

Es relevante resaltar que proceso de la investigación-acción fue ideado primero por Lewin (1946) y luego desarrollado por Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988) y otros autores. A modo de síntesis, la investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: *planificar, actuar, observar y reflexionar* (véase cuadro).

Frente al modelo de investigación –acción es relevante mencionar la existencia de concepciones diversas del proceso ha dado lugar a diversas representaciones o modelos de investigación. Los modelos son bastante similares en su estructura y proceso, pues todos ellos parten y se inspiran en el modelo matriz Lewiniano para la presente investigación se ha adoptado el modelo de Kemmis (1989) (ver figura 15)

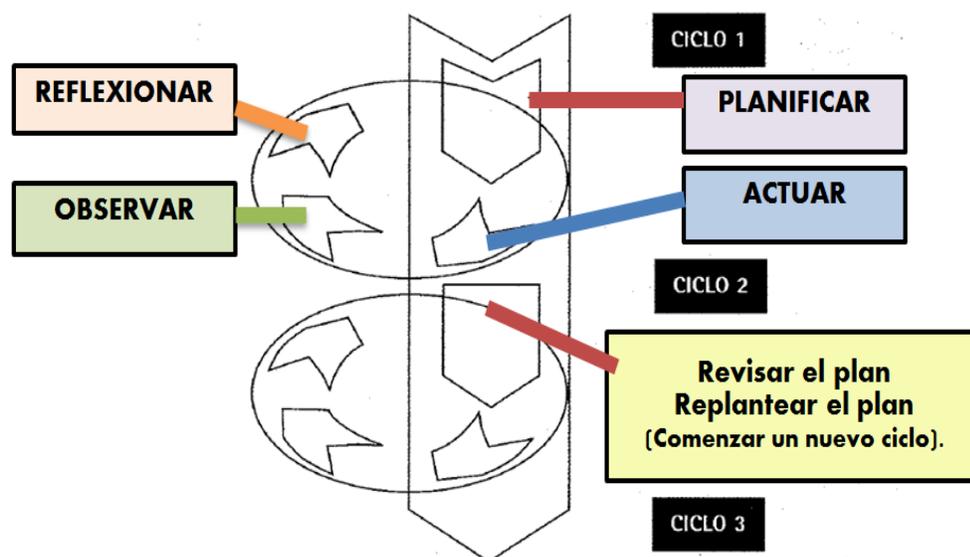


Figura 15. Modelo Kemmis (1989).

Fuente Latorre, A. (2003)

El *modelo Kemmis* fue elaborado para aplicar a la enseñanza. El proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionados: planificación, acción, observación y reflexión. Cada momento implica una mirada retrospectiva y una intención prospectiva donde una espiral de conocimiento y acción autorreflexiva es formada conjuntamente. Por su estructura y beneficios en el proceso para la reflexión, análisis y formulación de reajustes en el proceso investigativo fue adoptado como referente esencial para la organización de las fases del presente estudio.

En la fase de la reflexión se llevó a cabo el análisis de información recolectada. A continuación se presentan las diferentes formas que se utilizaron para analizar datos:

Tabla 9

Técnica, instrumento y análisis

TÉCNICA	INSTRUMENTO	ANÁLISIS
✓ Test diagnóstico y de salida de nivel de inglés por habilidad comunicativa	✓ Test diagnóstico a partir del Starters sample paper Test (2018)	✓ Análisis de 2 diarios de campo. ✓ Utilización de estadística (tortas)
✓ Test de intereses . Estaire (2004)	✓ Guía de test de intereses	✓ Análisis de 1 diario de campo. ✓ Utilización de estadística (tortas)
✓ Observación participante Latorre, A. (2003).	✓ Diario de campo	✓ Análisis de diarios de campo a través de categorías de manera artesanal
✓ Análisis documental Woods (1987)	✓ Producciones escritas y orales de estudiantes. Trabajos y grabaciones (transcripciones de la producción oral)	✓ Análisis documental

Fuente: Del Castillo (2019)

Análisis de diarios de campo: Se hizo de manera artesanal agrupando a través de categorías ya determinadas. Para este aspecto se utilizó la codificación definida por Rubin y Rubin (1995) como el proceso mediante el cual **se agrupa la información obtenida en categorías** que concentran las ideas, conceptos o **temas similares** descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso. También, el investigador fragmenta las transcripciones en categorías separadas de temas, conceptos, eventos o estados. Por último, este autor afirma que La codificación fuerza al investigador a **ver cada detalle, cada cita textual**, para determinar qué aporta al análisis.

Utilización de estadística

Flores (2003), afirma que

...la Estadística aplicada al campo de la investigación educativa, habrá de ser vista como un conjunto de métodos, técnicas y procedimientos para el manejo de datos, su ordenación, presentación, descripción, análisis e interpretación, que contribuyen al estudio científico de los problemas planteados en el ámbito de la educación y a la adquisición de conocimiento sobre las realidades educativas, a la toma de decisiones y a la mejora de la práctica desarrollada por los profesionales de la educación. (Flores, 2003, p. 233).

Teniendo en cuenta la definición anterior, la utilización de estadística, se constituyó en medio para el análisis tanto del test de interés, test diagnóstico de nivel de inglés como el test de salida. A través de dicha utilización se lograron las tareas de organización, descripción, análisis y presentación de los datos acerca de las muestras estudiadas. “La descripción de éstos, el descubrimiento de regularidades y la inferencia de características relativas a conjuntos más amplios que los directamente estudiados”. (Flores, 2003, p.237)

Ejemplo: Uso de estadística para análisis de resultados Test de interés, test diagnóstico de nivel de entrada y salida.



Figura 16. Uso de estadística para análisis de resultados Test de interés, test diagnóstico de nivel de entrada y salida

Fuente: Del Castillo (2019)

Análisis de contenido

Es una metodología hermenéutica que trata de extraer, analizar e interpretar la información que se obtiene de una fuente oral o escrita, con el propósito de describir las características del mensaje, estudiar sus causas y antecedentes, analizando los efectos de la comunicación. Fundamentalmente más que el estilo con que se expresan, lo que interesa es estudiar las ideas e inferir sus significados en el contexto en que se presentan. Existen para tal fin distintos documentos y recursos que se pueden categorizar tanto de carácter oficial y público como personal e informal. (Rivilla, Mata, González, Entonado, & de Vicente Rodríguez. 2009). Esta técnica fue fundamental para abordar el análisis de los diferentes tareas y productos.

Medios audiovisuales

Los *medios audiovisuales* son técnicas que el docente investigador utiliza para registrar información seleccionada o focalizada previamente; la información depende del investigador y no tanto del medio que se utiliza, si bien éste media en el tipo de información que se registra. Para la presente investigación se contemple la técnica de video para analizar tanto la interacción de los estudiantes y su rol participativo en la metodología del ABT como los test y productos referidos a la habilidad de habla y escucha



Figura 17. Ejemplo análisis de videos producción oral de los estudiantes
Fuente: Del Castillo (2019)

Fotografía

La *fotografía* es una técnica de obtención de información cada vez más popular en investigación-acción. Las fotografías se consideran documentos, artefactos o pruebas de la conducta humana; en el contexto de la educación pueden funcionar como ventanas al mundo de la escuela.

Es evidente que el uso de las fotografías es documentar la acción, pero también pueden usarse como prueba de comprobación y evaluación. Las fotografías pueden servir para: Mostrar cambios a través del tiempo. Mostrar la participación de los alumnos en una actividad. Ser utilizadas para estimular el recuerdo. Usarse como evidencia de que un evento tuvo lugar. Utilizarse para estimular a los entrevistados a hablar sobre lo que ven, y no sobre lo que esperan ver (McNiff y otros, 1996).



Estudiante: Rol activo y de interacción

Maestra persona-recurso

Figura 18. La fotografía como recurso para análisis de los roles maestro – estudiantes en la implementación de secuencias ABT.

Se retomaron los pasos de análisis de Martínez sobre contrastación en lo referido al diálogo entre teóricos que permite entender diferencias y el enriquecimiento del conocimiento (Martínez, 2014).

Tabla 10

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

TÉCNICA	INSTRUMENTO	FUENTE
Test diagnóstico de nivel de inglés por habilidad comunicativa	Test diagnóstico a partir del Starters sample paper Test (2018)	Cambridge Assessment English (Ya validado, adaptación) Test diagnóstico por habilidad
Test de intereses Estaire (2004)	Guía de test de intereses	Validación de dos expertos magister
Observación participante Latorre, A. (2003).	Diario de campo	Descripción utilizada en diferentes momentos tales como: Test diagnóstico: Número de diarios de campo (DC): 1 Implementación de la metodología basada en tareas. . No. DC 10 Test de salida. No. DC: 1
✓ Análisis documental Woods (1987)	✓ Producciones escritas y orales de estudiantes. Trabajos y grabaciones (transcripciones de la producción oral	Análisis del desarrollo de habilidades.

✓ Test final de nivel de inglés por habilidad comunicativa	Test final a partir del Starters sample paper Test (2018)	✓ Cambridge Assessment English (Ya validado, adaptación) ✓ Test final por habilidad
---	---	--

Fuente: Del Castillo (2019)

3.7 Proceso de confiabilidad de los instrumentos

Principios éticos

En lo referente a los principios éticos para el desarrollo del proyecto, el “Consentimiento informado” a padres de familia de los estudiantes de grado tercero de la I. E. Santo Ángel, sede José Eusebio Caro # 6 (Anexo 3), así como la autorización de la Rectora de la institución Hermana Yeimi Tatiana Sarmiento fueron elementos esenciales para la puesta en marcha y participación de estudiantes en la presente propuesta.

Categorización

Para la presente categorización, fue necesario retomar el referente teórico, así como, se contemplaron fases investigativas; las categorías que se relacionan aquí pretendieron dar solución a la pregunta problemática y cobertura a los objetivos planteados

Tabla 11.

Proceso de categorización: Categorías, subcategorías e indicadores

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
HABILIDADES COMUNICATIVAS	Habilidades de comprensión	Entiende oraciones simples y pequeñas conversaciones Entiende y sigue instrucciones simples
	Habilidades de producción	Deletrea y nombra cosas, personas y acciones familiares Responde a preguntas simples
	Bases comunicativas (lingüísticas, pragmáticas y	Copia palabras, frases y oraciones cortas. Reconoce las letras del alfabeto en inglés

	sociolingüísticas)	
APRENDIZAJE DEL INGLÉS	Referentes Nacionales para el aprendizaje del inglés.	Las metas de aprendizaje se encuentran alineadas con la política Nacional de bilingüismo (DBA y el currículo Sugerido de Inglés Tr y Primaria, etc) (MEN, 2016)
	Aprendizaje significativo	Incorpora pre saberes para el logro de un aprendizaje significativo. (De representación y concepto)
	Aprendizaje Cooperativo	Interactúa con compañeros en un ambiente de respeto y asumiendo el papel asignado.
	Aprendizaje Orientado A La Acción	Utiliza el inglés como herramienta comunicativa con carácter auténtico y motivante
METODOLOGÍA APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS	Tarea Comunicativa (Task) y sus Fases	La <i>pretarea</i> ofrece elementos esenciales para la realización de la tarea (vocabularios, ejemplos, expresiones).
		La <i>tarea</i> ofrece oportunidades de participación, interacción y alcance de los objetivos propuestos.
		La <i>postarea</i> permite la retroalimentación del proceso y abordaje de elementos lingüísticos para la mejora de aprendizajes y obtención de productos en inglés.
	Roles	El estudiante es un participante activo en el proceso de aprendizaje del inglés
		El docente es creador de tareas comunicativas y es mediador entre lo que el estudiante hace y puede hacer en inglés
	Evaluación Nivel de inglés	Los estudiantes poseen un nivel de inglés PRE A1 de acuerdo al MCER en al menos 2 habilidades comunicativas.
Los productos de los estudiantes evidencian avance en el uso de lengua inglés en tareas comunicativas.		
INDICADORES DE DESEMPEÑO	Saber	Reconoce vocabulario en inglés sobre temáticas trabajadas Identifica palabras “what/where/who” para hacer preguntas. Reconoce expresiones para solicitar y dar información.
	Saber hacer	Asocia y nombra en inglés prendas de vestir y partes del cuerpo según su uso. Participa en conversaciones cortas en inglés y con vocabulario sencillo acerca de las partes del cuerpo y prendas de vestir. Diligencia formatos sencillos de datos personales en inglés con vocabulario relacionado con temáticas trabajadas
	Saber ser	Valora la presencia de sus compañeros y la importancia de los amigos. Reconoce que sus acciones y decisiones personales tienen consecuencias en los demás y el medio

		ambiente.
	Saber Aprender	<p>Habilidades Siglo XXI: Interpreta información y saca conclusiones sencillas Utiliza nuevas palabras en oraciones cortas para memorizarlas. Asume su responsabilidad compartida y valora las contribuciones de cada miembro de su equipo</p> <p>Estrategias de aprendizaje: Aprovecha todas las oportunidades para aprender inglés. Conecta el sonido de una palabra o frase en inglés con una imagen para ayudarse a recordarla</p>
CARACTERÍSTICAS DEL ENFOQUE CURRICULAR	Salud y vida	Cuido mi salud y la de mi familia
	Convivencia y paz	Cumplo mis deberes y respeto a otros.
	Medio Ambiente Y Sociedad	Cuido mi ciudad
	Una Aldea Global	Uso apropiadamente la tecnología

Fuente: Del Castillo (2019)

CAPITULO IV. HALLAZGOS

En este capítulo se presentarán los hallazgos encontrados en cada uno de los objetivos de esta investigación. A través del desarrollo de diversas fases se recorre un camino para dar respuesta a los objetivos. Inicialmente se buscó diagnosticar el nivel de inglés según habilidades comunicativas de los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Santo Ángel- Sede José Eusebio Caro No. 6, teniendo en cuenta las habilidades comunicativas, para ello se implementaron acciones a lo largo de tres momentos clave. En el primero, se lleva a cabo análisis documental gracias a la indagación teórica sobre todos los documentos guías nacionales se dio soporte a la selección de test diagnóstico. Seguidamente se selecciona, aplica y analizan resultados el test diagnóstico de nivel de inglés, el cual surge de una adaptación del Cambridge Young Learners Starter Pre A1 Test 2018, el cual responde a los estándares establecidos por el Marco Común Europeo, así como a la apuesta nacional bilingüe.

Dando paso al segundo objetivo de este proceso investigativo “Implementar secuencias didácticas estructuradas a partir de modelos propios del Aprendizaje Basado en tareas con estudiantes de tercero para el desarrollo de habilidades comunicativas”. Se diseña y aplica el instrumento *test de intereses*, el cual a partir de la teoría de inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje de Gardner (1983) malla curricular (MEN, 2016) por medio de preguntas ilustradas indaga gustos temáticos, recursos y estrategias de trabajo en inglés que los estudiantes desean en dicha clase.

Este recurso fue clave para el diseño de las secuencias didácticas pues realizó un acercamiento al estilo audio-visual y kinestésico propio de la edad de los estudiantes de tercero, su interés por hablar, entender e interactuar en inglés, así como los elementos temáticos que están en línea de la propuesta del currículo sugerido. Sus resultados dieron a conocer la etapa de aprendizaje significativo de representación que permitió conexiones a tener en cuenta en el diseño e implementación de las secuencias.

Finalmente, para el logro del tercer objetivo de la presente investigación se implementan acciones para posteriormente analizar de qué manera la metodología del “Aprendizaje Basado en tareas” aporta al desarrollo de habilidades comunicativas y al proceso de aprendizaje del inglés en los estudiantes de tercer grado. Este análisis se da por medio del diario de campo, los resultados de la test de final y los productos realizados por los estudiantes para la verificación y comprensión de avances tras las intervenciones y el proceso implementado en la investigación.

Hallazgo Capítulo I

4.1 Diagnóstico del nivel de inglés de los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Santo Ángel- Sede José Eusebio Caro No. 6, teniendo en cuenta las habilidades comunicativas.

El Diagnóstico del nivel de inglés de los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Santo Ángel se realizó a través de la implementación de un test de nivel por habilidad denominado Test Starters Sample Papers 2018, que corresponde al nivel preA1, el cual no reprueba, ni aprueba, sólo determina el nivel de inglés de cada estudiante, específicamente de las habilidades: Escucha, lectura, habla y escritura. Del mismo modo, se resalta que el Test fue diseñado por Cambridge Assessment Language, institución reconocida y avalada para la certificación de nivel de inglés a partir del Marco Común Europeo a nivel internacional, que es una prueba a la cual se tiene acceso público en línea. De igual manera, con miras a garantizar los las condiciones estipuladas en el marco de la aplicación de la prueba, en la presente investigación, se mantuvo el contenido en los parámetros establecidos y se adecuó el estilo de presentación de folleto a estructura de ficha (hoja). Es así que, dicho test fue aplicado a un total de 37 estudiantes. (Anexo N° 9 y 11)

Escucha:

Desde los derechos básicos de aprendizaje para grado tercero (2016) en el nivel Pre A1, en la ***comprensión oral*** se propone que el estudiante sea capaz de reconocer cuando le

hablan en inglés y reaccionar de manera verbal y no verbal. Del mismo modo, es necesario que el estudiante “Reconozca que hay otras personas como él que se comunican en inglés y entiende cuando le saludan y se despiden de él” (p.35). Siendo estos objetivos generales que se deben cumplir al finalizar el año escolar, en este caso específico se tuvo en cuenta objetivos propuestos por Cambridge (2018) para este nivel; tales como entender conversaciones simples, escribir nombres y palabras de acuerdo a la conversación escuchada, comprender y seguir instrucciones, seleccionar información a través de una situación comunicativa presentada, así como entender conversaciones cortas.

Teniendo en cuenta los objetivos anteriormente descritos es preciso afirmar a partir del Análisis del Test diagnóstico de aquí en adelante ATD el resultado global por grupo frente a Listening arroja que alrededor del 72 % de los estudiantes se encuentran en nivel PRE A1 entre los rangos intermedio y bajo, 22 % de los estudiantes no alcanzan el nivel y no se registra ningún estudiante en nivel PRE A1 alto. Dichos resultados presentan similitudes encontradas en el estudio desarrollado por Buitrago (2016) con estudiantes de 10º en Antioquia, quien asegura que una de las habilidades en la que los estudiantes presentan mayor dificultad durante su vida escolar es esta, por la baja exposición que los estudiantes tienen de la lengua hablada en las aulas de clase y sobre todo por el no desarrollo de esta habilidad en la práctica pedagógica del docente de manera adecuada.

Dicha situación se presenta, en la institución Educativa Santo Ángel, partiendo del hecho que la escucha no es tenida en cuenta en la evaluación externa (Simulacro Prueba Saber SAI- Tres Editores) e interna, por lo cual a dicha habilidad no se le da mucha importancia. Diario de campo del test diagnóstico de aquí en adelante DCT1. Así mismo, cuando se implementó el test, se evidenció que los estudiantes “*jamás habían tenido un tipo de prueba similar*” puesto que ellos se mostraron ansiosos, nerviosos, con mala disposición, ya que ellos manifestaron que no estaban acostumbrados a este tipo de actividades (DCT1). Esto contrapone lo manifestado por el Marco Común Europeo (Consejo de Europa, 2001) y Orientaciones y Principios pedagógicos cartilla de

docentes (2016) quienes exigen el trabajo integrado de las cuatro habilidades puesto que el estudiante debe ser capaz de no sólo comunicarse en inglés sino cumplir una acción a través del uso de la lengua. El hecho de no trabajar esta habilidad ratifica lo expresado por Olaya (2015) quien retoma la voz de los estudiantes quienes afirman que sus profesores reducen la clase a la típica explicación gramatical sin ninguna proyección a dimensión comunicativa de la lengua.

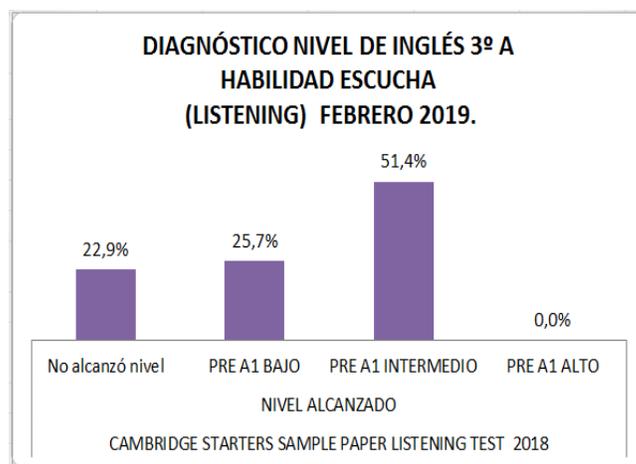


Figura 19. Resultados Test diagnóstico nivel de inglés, Habilidad de escucha.
Fuente: Del Castillo (2019)

4.1.2 La imagen como factor de contexto para la comprensión en la escucha

En el test se evidencia la utilización de imágenes para evaluar dicha habilidad por la edad de los estudiantes. Novoselova (1981) afirma que las imágenes permiten comprender representaciones, para posteriormente formar conceptos lo cual hace que estas conduzcan al niño a la comprensión. Es por esto que los estudiantes obtuvieron mayores puntajes en los ejercicios 3 (seleccionar la imagen correcta en la casilla de selección tras escuchar conversaciones) y 4 (En un dibujo lineal colorear de acuerdo a las indicaciones dadas).

En cuanto a *la selección de la imagen correcta de acuerdo a la conversación* (actividad 3) y *colorear en un dibujo lineal de acuerdo a las indicaciones dadas* (actividad 4), es preciso afirmar que fueron los ejercicios con mayor éxito (ATD), puesto que, en la

actividad 3, alrededor del 65% de los estudiantes lograron dar respuesta positiva al ejercicio propuesto. Es por esto que, el 8,57% obtuvieron 4 preguntas correctas, 34,29% 3 correctas y 22,86% 2 correctas, 17,14% 1 correcta y 17,14% 0 correctas. Por otra parte, en la *actividad 4*, el 100% respondió correctamente, el 8,57% obtuvo 4 respuestas correctas, 25,71% 3 correctas, 34,29% 2 correctas, 31,43% 1 correcta.

Resultado Test diagnóstico nivel de inglés, Habilidad de escucha. Actividades con mayor éxito. Partes 3 y 5.

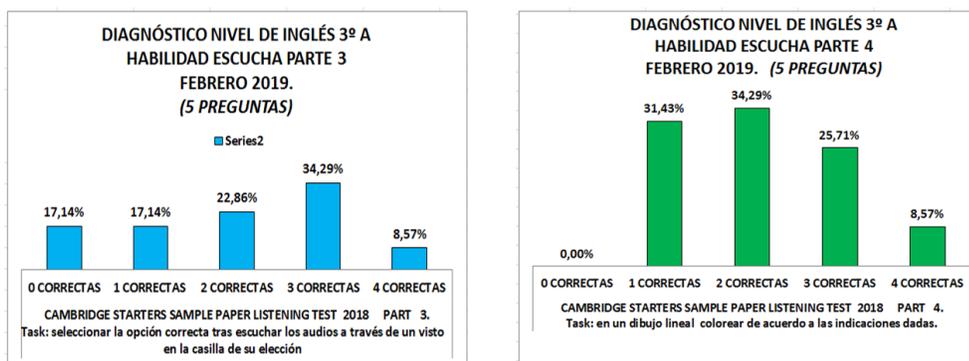


Figura 20. Resultados Test diagnóstico nivel de inglés, Habilidad de escucha partes 3 y 5.
Fuente: Carmen Del Castillo (2019)

De acuerdo al diario de campo del test No. 1, se pudo percibir que “*este ejercicio implicaba un alto grado de dificultad puesto la situación comunicativa presentaba la repetición de palabras que podían confundir al estudiante*”. Sin embargo, se considera que los estudiantes pudieron tener éxito en este ejercicio por el vocabulario base que tenían los estudiantes hasta este momento. (DCT1) Lo cual es confirmado por Ausebel (1963) quien asegura que el aprendizaje más elemental, se obtiene por la relación de símbolos con significado de palabras.

Por el contrario, los ejercicios 1 (escuchar y relacionar con líneas nombres con personas en una imagen) y 2 (Escuchar y escribir un nombre o número según la indicación escuchada) representaron menor éxito. La mitad del grupo evidenció dificultad en la identificación de personas acorde a las actividades o lugares descritos en el audio presentado. Si bien alrededor de la cuarta parte del grupo logró la asociación de al

menos 1 o 2 elementos (actividad 1). Referente a la actividad 2, se analiza que los estudiantes de tercer grado aún no tienen desarrollada la habilidad de escuchar y escribir de manera simultánea puesto que 42,5% de los estudiantes, no obtuvieron ninguna respuesta correcta. También, influyeron otros elementos como deletreo en inglés y escritura con fonemas en español. (DCT1). Sin embargo, según las Mallas de aprendizaje de Transición a quinto (2016) “La escritura, por otro lado, se sugiere ser iniciada en el grado tercero, una vez ya los niños y niñas han desarrollado este proceso en su lengua materna” (MEN, 2016, p.38).

A lo largo del test es visible el uso de imágenes como instrumento de apoyo en el desarrollo del ejercicio propuesto. Así mismo, la imagen como recurso de apoyo y dador de contexto para la integración de habilidades juega un rol fundamental como facilitador de comprensión y aprendizaje. Rigo (2014), afirma “Trabajar con imágenes abrió un espacio de reflexión entre los alumnos y la docente, a su vez permitió crear puentes entre los conocimientos previos, los conceptos y la realidad socio-cultural, favoreciendo el aprendizaje y la comprensión” (Rigo DY, 2014, p.6).

Resultado Test diagnóstico nivel de inglés, Habilidad de escucha. Actividades con mayor dificultad. Partes 1, 2.

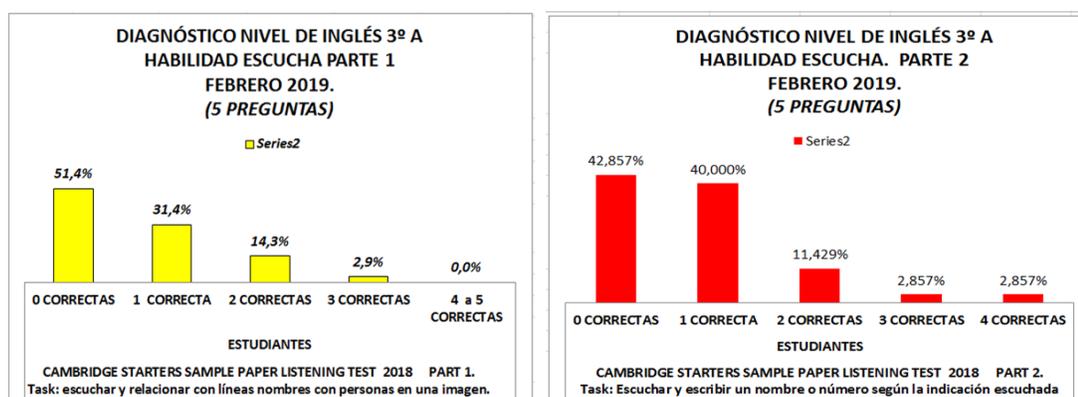


Figura 21. Resultados Test diagnóstico nivel de inglés, Habilidad de escucha Actividades con mayor dificultad. Partes 1, 2.

Fuente: Del Castillo (2019)

4.1.3 Aspectos emergentes que afectaron los resultados en la habilidad de escucha

El número de estudiantes quienes obtuvieron un nivel bajo en la escucha fueron afectados por aspectos como el *estrés* provocado por el hecho de pensar en la pérdida de la prueba, al escuchar conversaciones en inglés a las que nunca habían estado expuestos, esto se prueba a través de expresiones utilizadas por los estudiantes “No sé inglés, no entiendo, ¿esto va a ser nota? (DCT1) y 3 estudiantes simplemente no la quisieron hacer” (Test Diagnostico N°35-37). González, y Pérez, (2015) coinciden con Esparza y Rodríguez (2009) frente a la afectación que causa en los niños factores ansiógenos en la escuela, quienes identifican que el principal indicador de ansiedad en escolares son los estresores de exigencia académica, esto coincide con la notoria preocupación de los estudiantes al tomar el test diagnóstico y aún más el tomar una forma de prueba nunca antes presentada.

Generalmente el aprendizaje del inglés a los estudiantes les genera estrés es por esto que Diez (2010) sugiere que el aprendizaje del inglés como lengua extranjera se dé desde una edad temprana para que los niños se empiecen a habituar a la lengua extranjera y así desarrollar la competencia comunicativa entre otros elementos.

Otro factor que incidió fue dificultad en la identificación de nociones espaciales (diferencia derecha izquierda e identificación de un objeto con relación a su ubicación respecto a otro). Aspecto que según Camacho & Bonilla (2004) señala deberían ser alcanzados en primero de primaria. Estos autores señalan que desde las conductas perceptivo motoras o temporo-espaciales, desde las competencias para la educación Física, un niño de grado primero “*es capaz de manejar direcciones espaciales básicas como arriba, abajo, derecha e izquierda, adelante y atrás*” en coherencia con lo presentado por los estándares de dicha área que establecen que el niño de 6 a 7 años “*según indicaciones dadas se ubica en diferentes direcciones con referencia a un objeto*” (p.28). Es así como, se analiza que los estudiantes de tercero ya debería tener claridad sobre los elementos temporo-espaciales que se le fue solicitado realizar en la prueba (DCT1). Igualmente, por la distinción de colores “la investigadora posterior a la aplicación de la prueba preguntó a algunos estudiantes por el color utilizado en la

prueba 4, quienes respondieron a un color que no correspondía (el globo era azul y respondieron que era marrón) (DCT1). Con esta situación es preciso mencionar que en el aprendizaje –enseñanza del inglés es útil puesto que si se aplica metodologías tales como Aprendizaje Integrado de contenidos en lengua extranjera - CLIL (por su acrónimo en inglés) el estudiante no sólo aprenden inglés sino que desarrolla habilidades y contenidos de otras áreas. (Orientaciones y principios pedagógicas, 2016).

4.1.4 Lectura y escritura

Retomando lo enunciado por investigadores como Bygate (1998) y Rivers (1991) no es imposible aprender habilidades comunicativas de manera aislada, puesto que el apoyo que estas habilidades brindan entre sí permite su desarrollo. Ahora, a partir de los referentes nacionales, si bien los estándares básicos de competencia presentan de manera separada las habilidades comunicativas (habilidades receptivas- productivas), este mismo documento aclara que dicha separación se realizó con intención de buscar una lectura de mayor claridad, sin embargo, ratifica la necesidad de integrarlas. Este documento sumado a la visión de currículo sugerido de inglés para transición y primaria, exhortan a un abordaje integrado de las mismas para la consecución de su desarrollo, cuando expresan:

Es muy importante recalcar que las columnas están separadas por razones de claridad, pero que tienen múltiples intersecciones en la práctica. Durante el aprendizaje de una lengua, la comprensión y la producción se desarrollan de forma estrecha y no aislada. Recomendamos a los docentes hacer una lectura de conjunto de los estándares para garantizar el desarrollo integral de las habilidades en las diversas experiencias propuestas a los estudiantes.(MEN, 2006, p.15)

Las habilidades de la lengua están en el centro del desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. A través de ellas se despliega la competencia. En esta propuesta, las habilidades se entienden de manera integrada y se apoyan mutuamente, privilegiando su uso para propósitos de comunicación auténtica. (MEN, 2016, p. 39)

Al reconocer la importancia de trabajar habilidades de manera integrada a continuación se presenta el análisis de lectura y escritura de manera conjunta:

Por una parte, lo que se espera en los derechos básicos de aprendizaje para grado tercero (2016) es que el estudiante obtenga un nivel PreA1 en la **lectura** por lo que se propone que el estudiante sea capaz de “seguir la secuencia de una historia sencilla, a partir de imágenes” “Reconocer palabras familiares en contextos inmediatos, y demostrar con gestos y movimientos” (p.20). En **escritura** se espera que sean capaces de “Copiar o asociar el nombre de lugares y elementos que reconoce en una ilustración” “Copiar y transcribir palabras que comprende y que usa con frecuencia en el salón de clase. (DBA, 2016 p.20)

Por otra parte, el Marco Común Europeo, volumen acompañante con descriptores (2018) propone una serie de indicadores correspondientes al nivel PreA1 donde respecto a **lectura** señala que un niño o niña de edades entre 7-10 años “Puede reconocer palabras familiares acompañadas de imágenes”, “Puede comprender señales cotidianas simples como "Estacionamiento", "Estación", "Comedor", "No fumar", etc”, “Puede comprender el material informativo más simple que consiste en palabras e imágenes familiares, como una historia ilustrada formulada en palabras cotidianas muy simples (p.62), Puede comprender instrucciones muy breves y sencillas que se utilizan en contextos cotidianos y familiares, especialmente si hay ilustraciones”. “Puede deducir el significado de una palabra a partir de una imagen o icono que la acompaña”; En lo referente a la habilidad de **escritura** los objetivos apuntan a que el niño o niña “pueda dar información personal básica por escrito”. (Council of Europe, 2018, p. 60)

Teniendo presente los objetivos anteriormente descritos es posible afirmar a partir del ATD aplicado a un total de 37 estudiantes, que en lo correspondiente a las habilidades de lectura y escritura los estudiantes de grado tercero alcanzan nivel de PreA1 aunque en desempeño bajo e intermedio en las habilidades anteriormente mencionadas y evaluadas conjuntamente en este instrumento. Los resultados globales permiten

apreciar que el 2% del grupo alcanzó un nivel alto, el 40% un nivel intermedio y alrededor de un 57% un nivel bajo, sin embargo, a diferencia de la habilidad de escucha, en esta habilidad todos alcanzaron el nivel correspondiente a su edad, reflejando el énfasis en la escritura y lectura del inglés que se presenta en el aula en el nivel primaria de la Institución.

4.1.5 Resultado Test diagnóstico nivel de inglés, Habilidad de Lectura y escritura.



Figura 22. Resultados Test diagnóstico nivel de inglés, Habilidad de Lectura y escritura
Fuente: Del Castillo (2019)

De estas habilidades, los resultados más exitosos se encontraron en los ejercicios 1, 2 y 3. A través de estos ejercicios, los estudiantes evidencian comprensión lectora de tipo literal e inferencias a partir de textos continuos y discontinuos en inglés. Las imágenes son clave para activar y trabajar las habilidades. Se observa que los buenos resultados se dieron por factores como la comprensión de oraciones sencillas y cortas que al incluir vocabulario familiar e imágenes para dar contextos permitieron a los estudiantes dar respuesta a la actividad.

Resultado Test diagnóstico nivel de inglés, Habilidad de Lectura y escritura. Actividades con mayor éxito. Partes 1, 2 y 3.

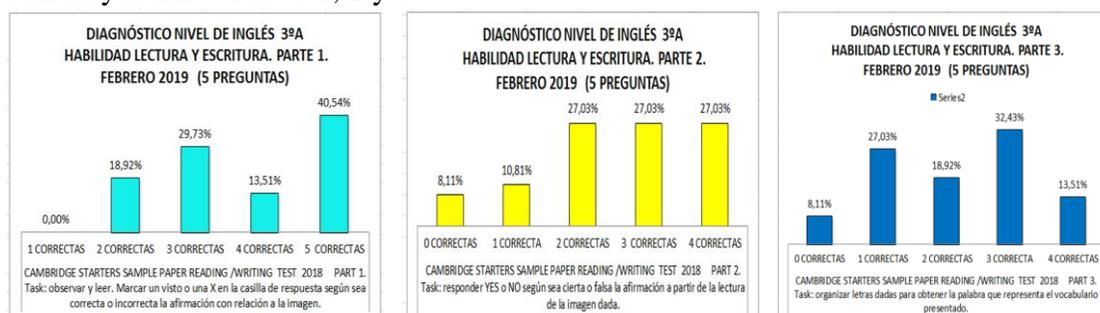


Figura 23. Resultados Test diagnóstico nivel de inglés, Habilidad de Lectura y escritura partes 1, 2 y 3.
Fuente: Del Castillo (2019)

En lo que respecta a *observar y leer y marcar en la casilla si la afirmación era correcta o incorrecta con relación a la imagen (ejercicio 1)*, el 40, 54% de los estudiantes mostraron un alto nivel al responder de manera correcta 5 preguntas de 5. El 13,51% respondieron 4, el 29,73% respondieron 3 y el 18,92% respondieron 2. El contrastar afirmaciones con imágenes lleva a determinar si la relación que se establece es correcta o no. El modo de respuesta propuesto en el ejercicio fue de fácil seguimiento y fue integrado en las tareas de lectura a realizar con los estudiantes en intervenciones.

En cuanto a responder afirmativa (yes) o negativamente (no) según sea cierta o falsa la afirmación a partir de la lectura de la imagen dada (ejercicio 2). El 27,03% obtuvieron 4 respuestas correctas, el 27,03% 3, el 27,03% 2 correctas, el 10,81% 1 correcta. Alrededor del 8,11% de estudiantes presentaron dificultad en la realización del ejercicio. Frente a esto, se identifica que determinar la veracidad de una afirmación con relación a la imagen, representó cierto grado de dificultad en el procesos de comprensión al incluir ciertas oraciones de mayor complejidad.

En cuanto a *organizar letras dadas para obtener la palabra que representa el vocabulario presentado (ejercicio 3)*, el estudiante enfrenta una tarea que requiere lectura de imágenes y escritura de palabras. El 13,51% de los estudiantes obtuvieron 4 preguntas correctas, el 32,43% lograron 3, el 18,92% alcanzaron 2, el 27,03% 1 y el 8,11% no lograron dar respuestas correctas. Estas dificultades se relacionan con la interferencia de la lengua materna, al presentarse la escritura de algunas palabras con el sonido de las letras en español. Aquí, se percibe la necesidad de dominio lexical escrito, deletreo y fortaleza en la escritura correcta de palabras.

Koppel (2005), citado por Yao, & Kondrak (2013), sustentan que los errores al escribir pueden darse por el deletreo convencional de la lengua materna, estos autores afirman que dichos errores reflejan las características de pronunciación de la lengua materna de quien escribe: “suggested spelling errors could be helpful as writers might be affected by the spelling convention in their native languages. Moreover, spelling errors also reflect the pronunciation characteristics of the writers’ native languages”. (Nicolai,

Hauer, Salameh, Yao & Kondrak, 2013 p, 142). Esta parte del test, va en concordancia destacada en la metodología de aprendizaje basado en tarea respecto a la importancia de la presentación y apropiación inicial del vocabulario en la pre-tarea para el desarrollo de la tarea en sí.

Las *segundas actividades* al ser en contexto y demandar un mayor grado de comprensión presentaron mayor dificultad. En el nivel diagnóstico alcanzan a comprender frases cortas pero al presentarse oraciones en contexto. Se evidencia dificultad en la escritura de palabras puesto que los niños intentan pero la ortografía no es correcta (DCT1).

4.1.6 Resultado Test diagnóstico nivel de inglés, Habilidad de Lectura y escritura. Actividades con mayor dificultad. Partes 4-5.

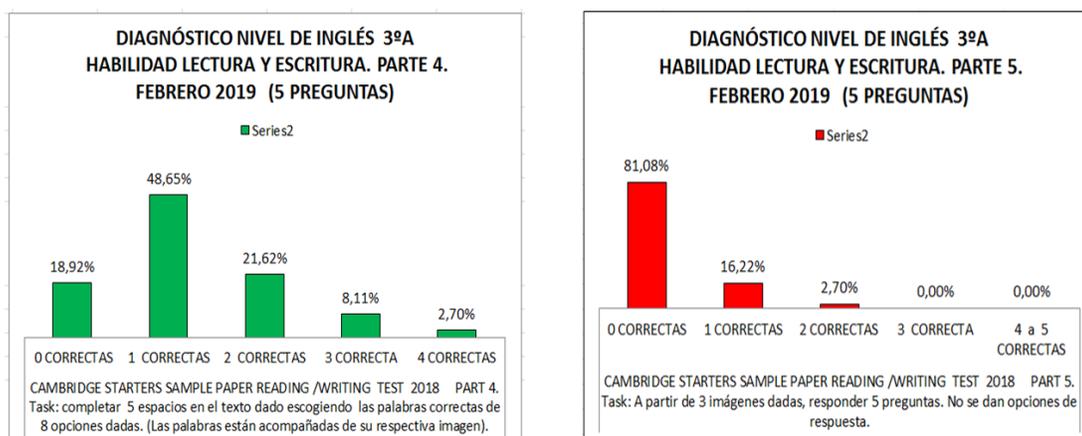


Figura 24. Resultados Test diagnóstico nivel de inglés, Habilidad de Lectura y escritura. Actividades con mayor dificultad. Partes 4, 5.

Fuente: Del Castillo (2019)

Respecto a *completar un texto incompleto con 5 espacios dados, escogiendo las palabras correctas de 8 opciones* (ejercicio 4). Los estudiantes encuentran una imagen central como referente contextual para completar un párrafo. Se destaca en este ejercicio que las opciones de respuesta tienen su respectiva imagen para la comprensión de su significado. El 2,7% de los estudiantes contestaron 4 respuestas correctas, el 8,11% 3, el 21,62% 2, el 48,65% 1 correcta; y el 18,92% de los estudiantes no obtuvieron respuestas correctas.

En lo correspondiente *a responder 5 preguntas a partir de 3 imágenes dadas* (ejercicio 5), se destaca que aumenta la dificultad al no presentarse en esta actividad opciones de respuesta. Esta parte, presenta un texto incompleto y opciones acompañadas de su representación simbólica para llenar los espacios presentados y en contexto completar las ideas del texto. Sólo el 2,70% de los estudiantes lograron 2 respuestas correctas, el 16,22% 1 correcta y alrededor del 81,08% de estudiantes presentaron un nivel de desempeño bajo en esta tarea de tipo lector y de escritura. Esta actividad presentó un grado de complejidad mayor frente a las actividades anteriores.

La última parte del presente test evidencia una dificultad marcada a nivel de lectura y escritura. La actividad propuesta establecía que a partir de 3 imágenes se diera respuesta a 5 preguntas. Esta parte de la prueba no ofrece opciones de respuesta. La mayoría de los estudiantes omitieron responder o lo hicieron de forma equivocada dejando entrever una marcada dificultad para dar respuesta a este estilo de indicación.

4.1.7 Habla:

Para continuar el análisis, se abordan los resultados de la habilidad del *habla*. (Anexo N° 12). Por una parte, lo que se espera en los derechos básicos de aprendizaje para grado tercero (2016) es que el estudiante obtenga un nivel PreA1 en lo correspondiente al *habla* por lo que se propone que el estudiante en lo referente al monólogo sea capaz de “Recitar y cantar rimas, poemas y canciones que comprende, con ritmo y entonación adecuados.” (p.20). En cuanto a conversación se espera que sean capaces de “Participar activamente en juegos de palabras y rondas” “Respondo a saludos y a despedidas y preguntas sencillas sobre sí y su entorno de manera verbal o no verbal. (DBA, 2016 p.20)

Por otra parte, el Marco Común Europeo, volumen acompañante con descriptores (2018) propone una serie de indicadores correspondientes al nivel PreA1 donde respecto al *habla* señala que un niño o niña de edades entre 7-10 años respecto a la

producción oral de manera general “Puede producir frases cortas sobre otros, dar información personal básica como nombre, apellido, familia, nacionalidad, entre otros. (p.69). Respecto a sostener un *monologo para la descripción de experiencias*, el niño “Puede describirse a él/ella mismo(a) usando palabras y expresiones formuladas proveídas a él/ella de manera anticipada. “Puede decir cómo él/ella se está sintiendo usando palabras como “happy”, “tired”, acompañadas con lenguaje corporal. (Council of Europe, 2018, p. 70).

De acuerdo al diario de campo del diagnóstico No.1 efectivamente los estudiantes no cumplían en su momento con lo propuesto en los derechos básicos de aprendizaje, puesto que según DCT1 los estudiantes aunque respondieron a saludos y a despedidas, no pudieron responder a preguntas sencillas sobre sí mismos o su entorno de manera verbal o no verbal.

Autores como Buitrago (2016), Urrutia León y Vega Cely (2010) y Horwitz, Horwitz, y Cope, (1986) coinciden en afirmar que los factores que interfieren en la participación oral de los estudiantes en el aula recaen en su temor a hablar en público o a pronunciar mal las palabras, que unidos a la falta de vocabulario, timidez, y miedo de ser humillado inciden en la no participación en actividades de producción oral.

Respecto al diagnóstico de la habilidad de Speaking (habla) se realizaron varios intentos individuales en el primer mes de implementación, pero lamentablemente la interacción no avanzó más allá de dar respuesta a saludos y la entrega del nombre de la muestra inicial para aplicación de este test, por lo que se determina suspender este diagnóstico y reanudarlo después de al menos 3 intervenciones pues se percibió ansiedad y desmotivación en los estudiantes al no entender o no poder contestar a las preguntas realizadas. Por el contrario, se retoma como resultado relevante puesto que es en la habilidad en la que se debe trabajar más. (Grabación 1).

Tras 4 intervenciones se reintenta la aplicación del test con una muestra al azar de estudiantes que no habían sido entrevistados con el libreto del Speaking Test y en esta

ocasión la interacción oral fue mayor. Logrando desarrollar la prueba con 15 niños de los cuales 8 tuvieron la habilidad para escuchar y responder preguntas sencillas sobre información personal e imágenes propuestas por el Test de por lo menos tres minutos, así como, 7 estudiantes que pudieron dar mayores detalles a las preguntas propuestas en inglés con duración de 4 minutos y medio a casi 6 en el desarrollo de dicho test. Esta segunda prueba fue grabada en video y se puede evidenciar mayor apropiación y motivación por parte de los estudiantes. Los estudiantes que pasaron inicialmente manifiestan su deseo de volver a tomar el test, lo cual es positivo frente a proceso que se desarrolla. (Grabación 2)

4.1.8 Fortalezas y debilidades a partir del test diagnóstico de nivel

A partir de la aplicación del TD se pueden determinar las siguientes fortalezas y debilidades de los estudiantes respecto a sus habilidades comunicativas en inglés:

Tabla 12.

Fortalezas y debilidades a partir del test diagnóstico de nivel

FORTALEZAS	DEBILIDADES	OPORTUNIDAD
<p>A nivel de escritura los estudiantes tienen elementos nocionales importantes para aprovechar.</p> <p>Los estudiantes evidencian facilidad en lectura a partir de imágenes y la asociación a vocabulario básico.</p> <p>A nivel de escucha hay nociones sobre saludos, comandos y vocabulario</p>	<p>A nivel de deletreo se evidencia desconocimiento de fonemas en inglés respecto al abecedario en este idioma.</p> <p>La producción escrita se limita a la reproducción de oraciones cortas. Se requiere fortalecimiento a nivel de vocabulario.</p> <p>A nivel de la habilidad de</p>	<p>Familiarizar a los estudiantes con el tipo de ejercicios a implementar en las tareas y propiciar transferencia a ejercicios similares podría favorecer aprendizajes y confianza.</p> <p>La inclusión y adaptación de elementos del currículo sugerido de inglés fortalece el proceso de la presente investigación y permitirá aportar actualización a</p>

<p>básico. Responden positivamente ante elementos sonoros que den contexto.</p> <p>Respecto al habla los estudiantes responden saludos y cierta información personal básica. Complementan su producción oral con lenguaje corporal que subsana de alguna forma la limitación para la comunicación verbalmente. Lamentablemente en el diagnóstico no se lograron los mínimos para alcanzar nivel.</p>	<p>habla o producción oral, se evidencia la mayor dificultad. Los estudiantes se muestran tímidos e incluso confundidos al intentar expresarse en inglés. Tienden a repetir expresiones básicas en ocasiones sin contexto</p> <p>A nivel de pronunciación los estudiantes tienden a pronunciar y escribir las palabras en inglés con fonemas de español.</p> <p>A nivel de escucha, se requiere acompañamiento de elementos visuales para la comprensión.</p>	<p>los documentos institucionales del área de inglés.</p> <p>La práctica pedagógica y los procesos formativos son elementos de oportunidad, al darse un proceso de auto-evaluación por parte de la maestra investigadora quien reconoce que se encuentran inconsistencias metodológicas y evaluativas en su propia práctica que repercuten en los procesos de aprendizaje y que deben ser cambiadas.</p>
--	---	--

Hallazgo Capítulo II

4.3 Implementación de secuencias didácticas estructuradas a partir de modelos propios del Aprendizaje Basado en tareas.

El proceso de implementación de las secuencias didácticas estructuradas a partir de modelos propios del Aprendizaje Basado en tareas se llevó a cabo en tres momentos claves. Inicialmente se aplica un test de interés para determinar gustos temáticos, e intereses de los estudiantes respecto a actividades en clase de inglés, así como y de preferencia de estilos de aprendizaje predominantes en el grupo sujeto de estudio. Inal, Büyükyavuz, & Tekin, (2015) señalan que “en los contextos de enseñanza, la premisa principal que sugiere la teoría del estilo de aprendizaje es que si los docentes conocen las preferencias de sus alumnos, se les informará sobre las necesidades de los alumnos;

y esto, a su vez, dará como resultado una enseñanza más efectiva”. De igual manera se tomó como referencia a Ellis (1989), quien sugiere que “una vez que los profesores se dan cuenta de los estilos de aprendizaje de sus alumnos, pueden ayudarlos de manera más eficiente al aumentar su aprendizaje como resultado de la identificación de sus fortalezas y debilidades”.

En un segundo momento, se aborda *la planeación de la secuencia didáctica*. Aquí se retoman los resultados del test de intereses como insumo clave para el diseño de las secuencias didácticas al realizar un acercamiento al estilo audio-visual y kinestésico propio de la edad de los estudiantes de tercero, su interés por hablar, entender e interactuar en inglés, así como los elementos temáticos que están en línea de la propuesta del currículo sugerido. Sus resultados dieron a conocer la etapa de aprendizaje significativo de representación que permitió conexiones a tener en cuenta en el diseño e implementación de las secuencia. Así se procedió a la formulación de 10 intervenciones en la secuencia general con una estructura propia del ABT que integra DBA, habilidades comunicativas priorizadas y tareas comunicativas creadas a partir de las características de los niños de tercero y los referentes nacionales en las fases de antes de la tarea, durante la tarea y después de la tarea. Este diseño se hizo a partir del resultado del análisis de cuatro documentos emanados por el MEN que se hizo por medio de una matriz en Excel lo que permitió incluir elementos propios de esta metodología. (Anexo N°20).

El tercer momento, *la implementación de las secuencias didácticas*. Una vez planeadas, su implementación se llevó a cabo en dos ciclos para favorecer el análisis de avance en el desarrollo de habilidades comunicativas y procesos de aprendizaje. El primer ciclo incluye las secuencias 1 a la 5 y el análisis del concepto valorativo de nivel de habilidades en lectura y escritura de los estudiantes, emitido por la empresa Tres Editores a partir del Test Simulacro SAI (2019) aplicado en el mes de abril. El segundo ciclo (secuencias 6-10) implica la incorporación de ajustes a partir del análisis de observaciones y reflexiones de diario de campo secuencias (DC1) y resultados del simulacro.

4.2.1 Test de intereses:

Entendiendo que los niños aprenden de diferentes formas y que sus preferencias y modos individuales de percibir y procesar información determinan su *estilo de aprender*, su interacción con pares y maestros, así como, la participación activa en su propio aprendizaje, para esta investigación determinar los estilos predominantes en el grupo sujeto de estudio, así como los intereses temáticos alineados con la malla curricular de tercero (MEN 2016) y de interacción en la clase de inglés por medio de preguntas ilustradas se hizo fundamental. Para Reid (1995), combinar los estilos de aprendizaje con los estilos de enseñanza brinda a todos los estudiantes una oportunidad equitativa en el aula y esto, a su vez, les puede proporcionar la sensación de que sus opiniones se tienen en cuenta. Para esto se realizó un diagnóstico de intereses y estilos de aprendizajes de la población estudio. El objetivo de este instrumento fue de esta manera, indagar sobre los gustos temáticos, de trabajo en equipo y estilos de aprendizaje, recursos en el aula que facilitan el aprendizaje de los estudiantes y la percepción del estudiante sobre lo que le interesa en clase de inglés y lo que representa limitantes en su proceso en el aula y frente a esta lengua extranjera, así como, el rol del docente de inglés en la visión del estudiante, pautas para el diseño de las tareas comunicativas a desarrollar y las secuencias didácticas a organizar para la selección de tareas comunicativas a proponer, recursos a utilizar, así como otros elementos a incorporar en las secuencias didácticas puesto que “La creación de un producto cultural es crucial en funciones como la adquisición y transmisión del conocimiento o la expresión de las propias opiniones o sentimientos”. (Gardner, 2005, p.4).

Develar los intereses de los estudiantes constituye también un factor de indagación, pues a partir de estos, se orienta la organización y priorización de elementos temáticos de la propuesta para fortalecer la motivación de los estudiantes en las diferentes fases de la implementación.

Cualquier tema ofrece la oportunidad de usar y aprender lengua. Por lo tanto ¿por qué no escoger temas que motiven a los alumnos a usar y aprender la L2, temas que estén

relacionados con sus intereses, sus inquietudes, sus características, sus necesidades, sus mundos experienciales? Haciéndolo así, el tema, junto con la tarea final, actuará como estímulo central para el trabajo que se realizará durante la unidad didáctica. Por otra parte, una buena elección del tema dará énfasis al valor instrumental de la lengua, ya que los nuevos contenidos lingüísticos se aprenderán, reciclarán, reforzarán y sistematizarán con la finalidad de descubrir y llevar a cabo una variedad de tareas acerca de un tema que los alumnos encuentran estimulante. (Estaire, S. 2007, p.7).

Apoyada en el tipo de aprendizaje significativo de representaciones los símbolos y dibujos fueron parte esencial de este instrumento. Se parte de la premisa “La infancia temprana tiene como punto de partida el desarrollo del pensamiento por imágenes” donde Novoselova (1981) afirma que el pensamiento por imágenes conduce al niño hasta el umbral de la lógica. Este instrumento fue tipo encuesta y fue aplicada a 37 estudiantes de grado 3°A y el análisis se hace a través de tres grandes categorías:

4.2.1 Gustos de los estudiantes en torno a habilidades a desarrollar en la clase de inglés, Gustos e intereses del trabajo en el aula e intereses temáticos transversales las cuales son descritas a continuación de manera cualitativa y cuantitativa. Finalmente, se enuncian las *acciones retomadas gracias a la implementación del test de intereses*.

4.2.1.1 Gustos de los estudiantes en torno a habilidades a desarrollar en la clase de inglés

Escribir y escuchar, habilidades que a los estudiantes les gustan desarrollar más

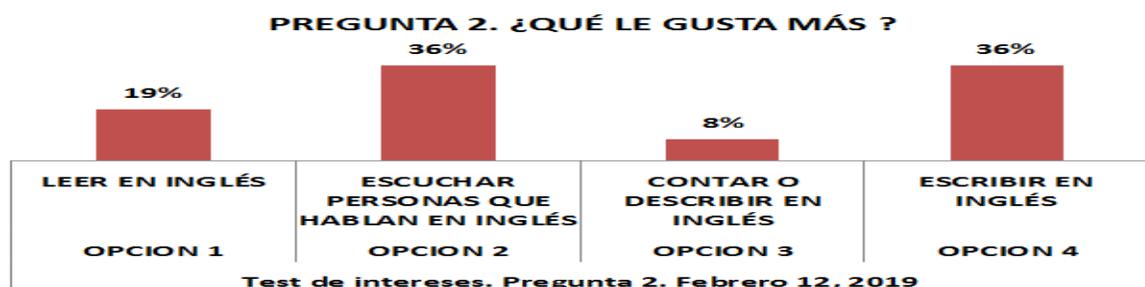


Figura 25. Test de intereses. Pregunta 2. *Escribir y escuchar, habilidades que a los estudiantes les gustan desarrollar más.*

Fuente: Del Castillo (2019)

En cuanto a las habilidades a desarrollar en el aula de clase. Aquí se percibe *la tendencia por lo auditivo*, puesto que un 36% de los estudiantes prefieren escuchar. Cuando se habla de la escucha para el nivel en el que están los estudiantes de acuerdo a los Derechos Básicos de Aprendizaje los estudiantes de grado tercero deben lograr: “Reconocer cuando le hablan en inglés y reaccionar de manera verbal y no verbal, reconocer que hay otras personas como él que se comunican en inglés y entender cuando lo saludan y se despiden de él” (MEN 2016, p.35). En el mismo nivel, *está el gusto por la escritura* con un 36%. Por otro lado, habilidades como *leer* tienen 19% del gusto de los estudiantes y solamente un 8% de estudiantes les gusta *contar o describir en inglés de manera oral*. En este caso, es necesario que desde las secuencias a implementar se motive mucho al estudiante para que lea y hable en inglés, puesto que según los estándares básicos de competencia se refieren a su desarrollo interrelacionado afirmando que “durante el aprendizaje de una lengua, la comprensión y la producción se desarrollan de forma estrecha y no aislada” (MEN 2006, p.15). De igual manera, teniendo en cuenta las edades de la población objeto, Rice (1997) plantea que en el periodo de infancia intermedia en la que se encuentran niños y niñas presenta avances notables en cuanto a su habilidad para la lectura, la escritura y la aritmética. A su vez, el niño o niña logra comprender su mundo y pensar de manera lógica, y su desarrollo psicosocial y moral cobra valor, ejerciendo una gran influencia sobre el ajuste emocional y social.

Gustos de los estudiantes en torno a habilidades a desarrollar en la clase de inglés:

Escribir y escuchar, habilidades que a los estudiantes les gustan más desarrollar: En cuanto a las habilidades a desarrollar en el aula de clase. Aquí se percibe *la tendencia por lo auditivo*, puesto que un 36% de los estudiantes prefieren escuchar. Cuando se habla de la escucha para el nivel en el que están los estudiantes de acuerdo a los derechos básicos de aprendizaje los estudiantes de grado tercero deben lograr: “Reconocer cuando le hablan en inglés y reaccionar de manera verbal y no verbal, reconocer que hay otras personas como él que se comunican en inglés y entender cuando lo saludan y se despiden de él” (MEN 2016, p.35). En el mismo nivel, *está el*

gusto por la escritura con un 36%. Por otro lado, habilidades como *leer* tienen 19% del gusto de los estudiantes y solamente un 8% de estudiantes les gusta *contar o describir en inglés de manera oral*. En este caso, es necesario que desde las secuencias a implementar se motive mucho al estudiante para que lea y hable en inglés, puesto que según los estándares básicos de competencia se refieren a su desarrollo interrelacionado afirmando que “durante el aprendizaje de una lengua, la comprensión y la producción se desarrollan de forma estrecha y no aislada” (MEN 2006, p.15).

De igual manera, teniendo en cuenta las edades de la población objeto, Rice (1997) plantea que en el periodo de infancia intermedia en la que se encuentran niños y niñas presenta *avances notables* en cuanto a su habilidad *para la lectura, la escritura y la aritmética*. A su vez, el niño o niña logra comprender su mundo y pensar de manera lógica, y su desarrollo psicosocial y moral cobra valor, ejerciendo una gran influencia sobre el ajuste emocional y social.

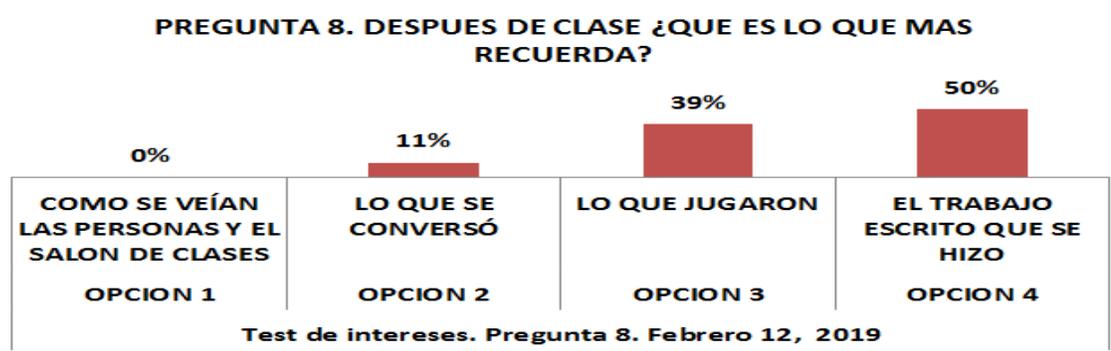


Figura 26. Test de intereses. Pregunta 8. Respecto a qué es lo que más recuerda de la clase.

Fuente: Del Castillo (2019)

Gracias al análisis de la pregunta 8 se puede inferir que efectivamente los estudiantes lo que recuerdan más de sus clases se relaciona con lo que escriben (50%) y juegan (39%). Esto denota que los estudiantes tienen un estilo de aprendizaje de tipo kinestésico, que puede ser aprovechado para desarrollar aprendizajes de tipo significativo de representación y cognitivo. Aquí, también surge la oportunidad de implementar a la par de las tareas, estrategias didácticas, como lo establecen Velazco y Mosquera (2010) quienes resaltan la importancia de involucrar la selección de

actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos en los procesos de enseñanza-aprendizaje que apoyarán las tareas a proponer a lo largo del proceso de implementación. En cuanto a las actividades como el juego, es considerado por las orientaciones y principios pedagógicos del currículo sugerido de inglés (2016) como “sinónimo de placer, de bienestar, goce, disfrute, deleite, alegría y aprendizaje”. (p.34) que hace el estudiante aprenda una lengua de manera divertida.

Para terminar con el análisis de lo que los estudiantes recuerdan más , solo un 11% de los estudiantes recuerdan lo que conversaron lo cual indica que es necesario que a este grupo de estudiantes se les trabaje más la parte de habla en inglés. Tal como lo indica Dimas de la Cruz (2016) quien enuncia que “la producción oral de los alumnos juegan un papel importante para su aprendizaje, y precisamente que de ahí se desprende la competencia de aprender a aprender”. (p. 36)

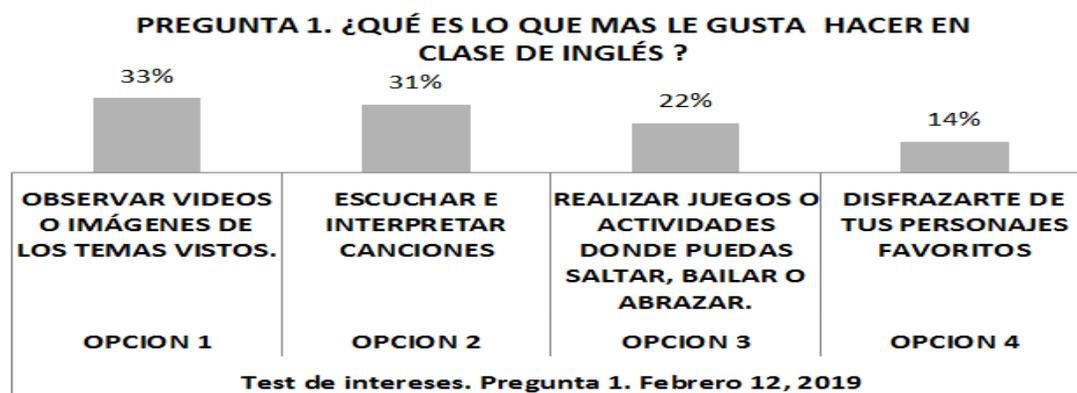


Figura 27. Test de intereses. Pregunta 1. Respecto a qué es lo que más les gusta hacer en clase de inglés. Fuente: Del Castillo (2019)

4.2.1.2 Actividades audiovisuales y de escucha son las preferidas por los estudiantes:

Desde el método audio lingüístico, la utilización de material audiovisual es importante para el aprendizaje de una lengua extranjera (Richards & Rodgers, 2001) puesto que de acuerdo a Huergo (2008) estos facilitan la captación y comprensión de los mensajes y permite al niño construir su conocimiento, motiva al estudiante, fomenta y estimula la imaginación, aumenta la retención de la información recibida tanto a corto como a mediano plazo y posibilitan procesos de retroalimentación grupal. Finalmente, mantiene

la atención de los estudiantes por un período de tiempo mayor, mejorando la interactividad del mismo. Teniendo en cuenta lo anterior, *la mayoría de estudiantes prefieren el uso de materiales audiovisuales*, observar videos o imágenes de los temas vistos con un 33%. Por otra parte, un 31% de estudiantes prefieren solo escuchar e interpretar canciones.

Al proponer la realización de juegos o actividades donde puedan saltar, bailar o abrazar; es decir actividades más motoras. Solo un 22% de los estudiantes las prefieren. En cuanto a actividades como disfrazarse de sus personajes favoritos solo 14% de los estudiantes las prefieren

4.2.1.3 Los estudiantes desean hablar más en la clase inglés:

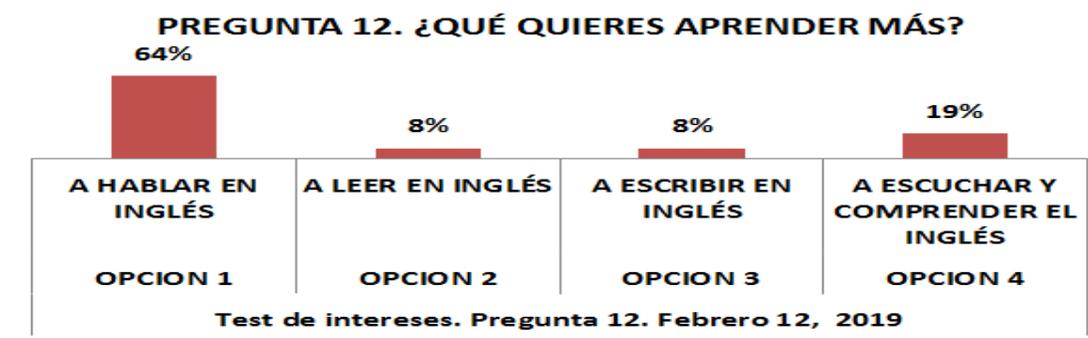


Figura 28. Test de intereses. Pregunta 12. Respecto a qué habilidad quieren aprender más en inglés.
Fuente: Del Castillo, (2019)

Esta pregunta devela un interés notable de la mayoría de los estudiantes por aprender a hablar en inglés 64%, escucharlo 19%, escribirlo 8% y comprenderlo al leerlo 8%. Este interés de los estudiantes que inician tercer grado, va en línea de lo propuesto por las Mallas de aprendizaje en donde se expone que en los grados iniciales, de transición a segundo, se hace énfasis en el desarrollo de las habilidades orales (escucha y conversación). El monólogo aun cuando se utiliza, es reducido debido a que en estas edades, la producción de los estudiantes parte generalmente de un estímulo (pregunta) del o la docente. (MEN 2016, p.38) Este elemento motivador es tomado en cuenta en la formulación de tareas rutinarias y diferentes momentos propuesto por la metodología

ABT. Sin embargo, es importante motivar a los estudiantes para el desarrollo de todas las habilidades puesto que de acuerdo a las orientaciones pedagógicas del MEN (2016), es necesario desarrollarlas las cuatro en el aula.

4.2.1.4 Aprendizaje de vocabulario a través de Videos

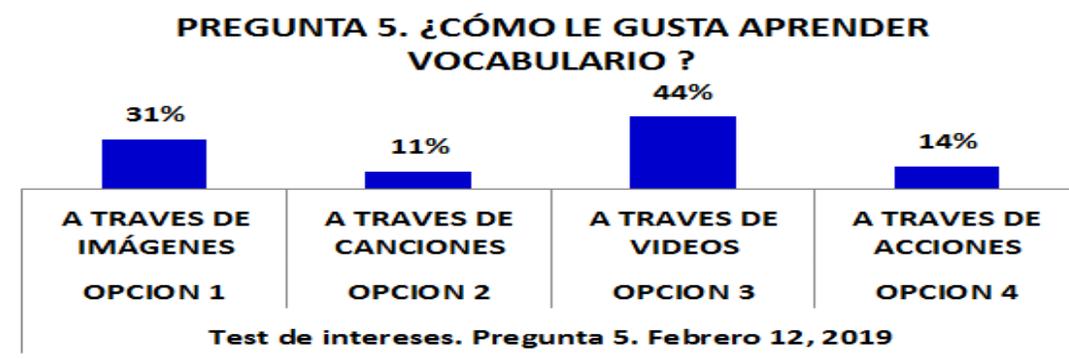


Figura 29. Test de intereses. Pregunta 5. Respecto a cómo le gusta aprender vocabulario en inglés.

Fuente: Del Castillo (2019)



Figura 30. Test de intereses. Pregunta 14. Respecto a cómo le gustaría aprender mejor el inglés.

Fuente: Del Castillo (2019)

El vocabulario se consolida como un insumo esencial en el desarrollo de la propuesta y en sí de las tareas comunicativas a desarrollar con los estudiantes. Así mismo, con esta pregunta se continúa la tendencia del gusto por lo audiovisual de los sujetos de estudio con el uso de videos 44%, por encima del uso de imágenes 31%, acciones 14% y canciones 11%. Al analizar dicha respuesta de la preferencia de los estudiantes por el uso de videos en el aula de clase, se trae a colación un estudio previo desarrollado por Quintanilla y Ferreira (2010) quienes afirman que “El uso de las Tecnologías de

Información y Comunicación tuvo un rol fundamental en su estudio, ya que permitió por una parte el acceso a un mayor input para los estudiantes y una exposición a la lengua meta en un contexto real”. (p. 229) Dicha tendencia por el uso de nuevas tecnologías se ratifica con la respuesta a la pregunta 14 la cual quería indagar por los materiales con los que los estudiantes les gustaban trabajar más teniendo así que el 44% de estudiantes prefieren los videos y 33% el uso del computador. Se impulsará el uso de nuevas en tecnologías en el aula puesto que Gutiérrez, Herrera Pérez (2017) en su estudio internacional demuestran que las TIC son un factor importante en el aula y arroja resultados positivos en cuanto al aplicar la Tecnología y sus recursos en ella. Por otro lado la ventaja de trabajar con las TIC en las escuelas privadas asegura que ese porcentaje de alumnos que asisten a ellas salgan con mejores resultados en inglés y aumente el número de hablantes de éste idioma en el país” (p.10).

Por su parte, el 36% muestran gusto por libros y guías que es lo que tradicionalmente se utiliza en el aula pero como lo afirma Gutiérrez, Herrera Pérez (2017) es necesario que en esta nueva era de la tecnología se apliquen las TIC en el aula para así “tener un rendimiento académico significativo puesto que la relación que tienen los niños con la tecnología es cotidiana y se relacionan mucho con ella”. (p. 10)

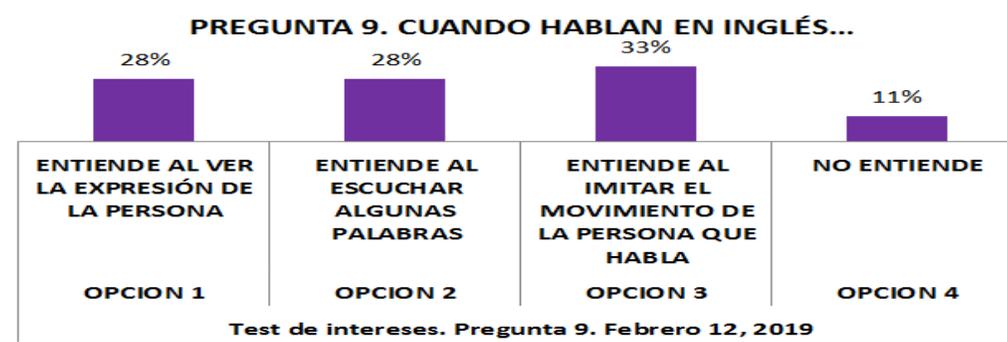


Figura 31. Test de intereses. Pregunta 9. Respecto a cómo entiende cuando le hablan inglés.
Fuente: Del Castillo (2019)

4.2.1.5 Estudiantes entienden al imitar el movimiento de la persona que habla

Estos resultados evidencian las estrategias que poseen los estudiantes a la hora de la comprensión auditiva del inglés. La tercera parte de los estudiantes *entienden por imitación*, más de la mitad del grupo entiende al escuchar o al ver la expresión de quién habla. Estos resultados van en coherencia con lo propuesto para la habilidad de escucha desde los estándares de competencia (MEN 2006) y las mallas de aprendizaje (MEN 2016), donde se propone que el estudiante comprenda conversaciones en inglés y comprendan a través de gestos y movimientos. Por su parte, hay una minoría (11%) que expresó no entender de ninguna manera, lo que concuerda con los resultados de la prueba diagnóstica del Test Speaking (ATD), donde la muestra seleccionada de estudiantes (6) para esta prueba presentó dificultades en la comprensión auditiva para poder hablar y responder por ejemplo a preguntas, lo que impidió la realización total de este test y el análisis de resultado al no alcanzar los mínimos requeridos propuestos para la idoneidad del examen desde los criterios de evaluación del mismo. Es por esto que tal como lo enuncia Quintanilla y Ferreira (2010) es necesario que se implemente metodologías de enseñanza y aprendizaje del inglés tales como el aprendizaje basado en tareas puesto que este potencia y da oportunidades de interacción en el aula de clase utilizando la lengua meta en este caso el inglés.

4.2.2 Gustos e intereses del trabajo en el aula:

4.2.2.1 Objetos que facilitarán la creatividad y aparatos de audio y video materiales preferidos por estudiantes:

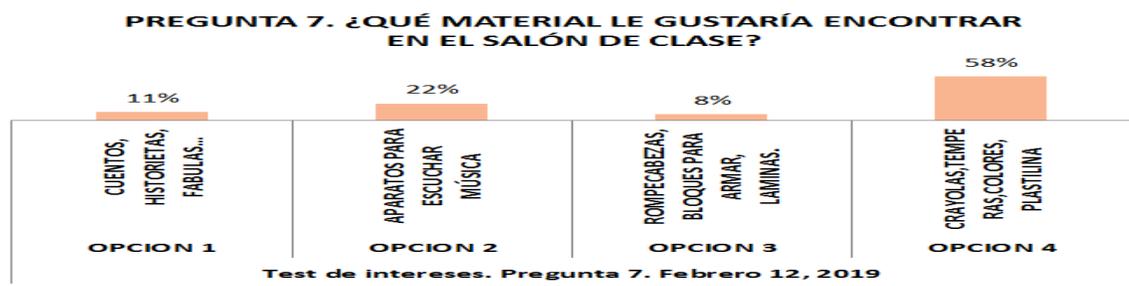


Figura 32. Test de intereses. Pregunta 7. Respecto a qué material les gustaría encontrar en el salón de clase.

Fuente: Del Castillo (2019)

En las orientaciones y principios pedagógicos del currículo sugerido de inglés (2016) establece y sugiere el trabajo con la lúdica y la exportación puesto que:

Se reconoce que son pilares también para el aprendizaje y, en particular, pueden tener repercusiones positivas para el aprendizaje del inglés. A través del juego, los niños y niñas descubren su cuerpo e inician sus relaciones interpersonales con los demás. La lúdica es, entonces, parte inherente del aprendizaje y el desarrollo humano (p. 34).

Es por esto que se tendrá en cuenta el interés del estudiante en la utilización de crayolas, temperas colores, plastilinas 58% para que así se pueda desarrollar la creatividad de los mismos, donde puedan utilizar diversas partes del cuerpo para llegar a cumplir una tarea y así no solo dejar que los niños solo sean receptores de materiales ya terminados como los que presentan en aparatos de audio y video, materiales los cuales también tienen gusto por utilizar con un 22%. Esto cumpliendo con el hecho de no olvidar lo citado por el MEN con Trilla, et al. (2011) quienes afirman que “no sólo se refiere al espacio físico, sino también a los contenidos del mismo y a los diversos materiales que se organizan cuidadosamente y con intención pedagógica a fin de potenciar el auto-aprendizaje y la metacognición”. (MEN 2016, p.24)

4.2.2.2 *Gusto por el trabajo en grupo:*

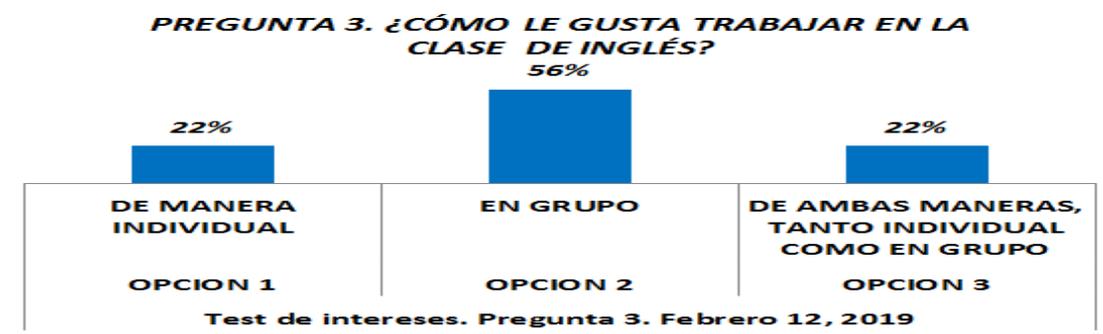


Figura 33. Test de intereses. Pregunta 3. Respecto a cómo les gustaría trabajar en clase de inglés.

Fuente: Del Castillo (2019)

A partir de esta pregunta se evidencia el gusto de los estudiantes por el trabajo cooperativo 56%. Lo que tiene una gran ventaja para la aplicación de las tareas puesto que se parte de la premisa que “se aprende en la interacción, en el intercambio, en el juego y en el desarrollo de dimensiones sociales, afectivas que son igualmente desarrolladas en los primeros años de escolaridad en las escuelas”. (MEN 2016, p, 26) Es por esto que el trabajo en equipo se planeará para el desarrollo de las tareas puesto que este tipo de trabajo se potenciará en la fase denominada “durante la tarea” ya que de acuerdo a lo planteado por el MEN (2006) el estudiante se considera un “agente social” que aprende en interacción y por acción, así como que los procesos de enseñanza y aprendizaje suceden en una situación social y cultural, siendo el lenguaje el elemento mediador más importante de dicha interacción socio-cultural. Igualmente, esta respuesta apuntará a que se desarrolle lo descrito por Quintanilla y Ferreira (2010) en su estudio quien asegura que el “aprendizaje cooperativo, el uso de grupos de trabajo en los cuales cada miembro cumpliera un rol determinado para el logro de una meta común mostró ser una alternativa beneficiosa en el desarrollo de las tareas”. (p.229) Por otra parte, Quintanilla y Ferreira afirman que este tipo de trabajo fomenta elementos extras en el aula como el respeto y el compañerismo así como “una interdependencia e interés de que todos los miembros del grupo aprendieran y contribuyeran en la resolución de las tareas asignadas”. (p.229)

Por último, los estudiantes tienden por el trabajo de manera individual 22% o de las dos formas (individual y grupal) otro 22%.

4.2.2.3 Rol del docente: Uso de lengua materna y extranjera alternada en el aula de clase

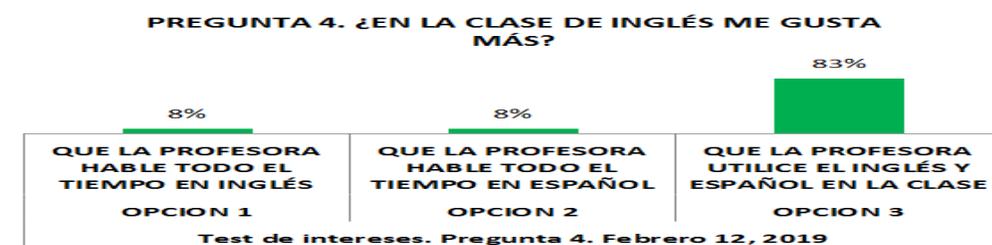


Figura 34. Test de intereses. Pregunta 4. Respecto a la preferencia de los estudiantes frente al uso del idioma oral (L1-L2) por parte de la maestra. Fuente: Del Castillo (2019)

El hecho de preferir que la profesora utilice el español (L1) y el inglés (L2)¹⁰ en la clase de inglés (83%) y no solo el inglés 8% y español 8% hace que cumpla con lo planteado en la propuesta de Currículo Sugerido de inglés (2016) el cual, desde las mallas de aprendizaje establece que el docente de primaria utilice la lengua materna y extranjera, sin descuidar mucho la exposición a la segunda lengua.

Así mismo, el docente en el aula de acuerdo al MEN como creador de tareas comunicativas, “se convierte en una persona-recurso, al que se acude con el fin de que sus producciones sean las más adecuadas a su interacción social”. (MEN 2016, p.26) Lo anterior se justifica desde el estudio desarrollado por Diez (2010) al asegurar que se hace evidente las ventajas de la exposición al inglés como lengua extranjera a edades tempranas y cómo esto genera numerosos beneficios y en particular la mejora de la competencia comunicativa en sí fomentando el aprendizaje de otras lenguas extranjeras. Además se facilita una educación globalizada, fomentando el conocimiento en aspectos socioculturales del idioma que se está estudiando.

4.2.2.4 Intereses de los estudiantes fuera del aula de clase:

En el tiempo libre a los estudiantes les gusta más hacer deporte y dibujar:

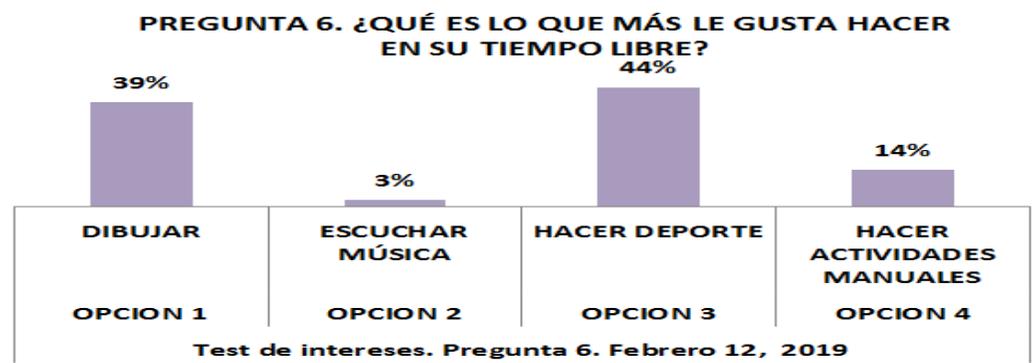


Figura 35. Test de intereses. Pregunta 6. Respecto preferencia de actividades en el tiempo libre.

Fuente: Del Castillo (2019)

¹⁰ Idioma español (L1) e inglés como (L2)

Tratándose de niños lo tercer grado lo que más les gusta es hacer deporte (44%), dibujar (39%) y hacer actividades manuales (14%) teniendo en cuenta que “tanto la lúdica como la exploración del medio se constituyen en características fundamentales en esta propuesta, permeando las orientaciones metodológicas y evaluativas del Currículo Sugerido”. (Orientaciones y principios pedagógicos del currículo sugerido de inglés, 2016, p. 34) Se apreciará el gusto de estas actividades puesto que de acuerdo a las Orientaciones y principios pedagógicos del currículo sugerido de inglés (2016) desarrollando actividades como el juego, los niños no solo aprenden inglés sino estimula su desarrollo intelectual, haciendo juicios y solucionando problemas; A su vez, desarrollan la creatividad, imaginación, curiosidad por descubrir el mundo que los rodea, además de aplicar los aprendizajes ya adquiridos.

Con la pregunta número 13 se puede confirmar el gusto de los estudiantes por el dibujo puesto que lo que más les gusta es dibujar ropa en material reciclable y describir ante sus compañeros lo que dibujó en inglés (64%) y la creación de ropa en material reciclable y describir ante sus compañeros lo que dibujó en inglés.

Por lo anterior, se hace necesaria la inclusión de elementos transversales e interdisciplinarios fundamentales para la planeación de las tareas con referentes del método CLIL (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera) con sus cuatro elementos esenciales: 4C's que son: **Contenido**, que implica el tema a desarrollar; **Comunicación**, referido al idioma en que se desarrollarán las actividades; **Cognición**, que involucra el desarrollo de habilidades de pensamiento en el transcurso de las actividades; y **Cultura**, que está ligado al tema de cultura ciudadana y que le da al trabajo de aula un toque interdisciplinar (Coyle, 2010, p.5). Es importante resaltar, como se expone en el currículo sugerido de inglés para Transición y primaria que este método no es el rector de los principios metodológicos a implementar, pero si un referente para lograr el diseño de tareas con apoyo en otras áreas del saber para consolidar la interdisciplinariedad buscada. (MEN 2016, p. 42) Del mismo modo, al estudiante tener el interés de crear podrá cumplir con tareas donde él aprende la lengua a través de su uso

y mediante la realización de tareas en un contexto social determinado (*MCER Consejo de Europa, 2001*) que en este caso sería crear ropa con material reciclable

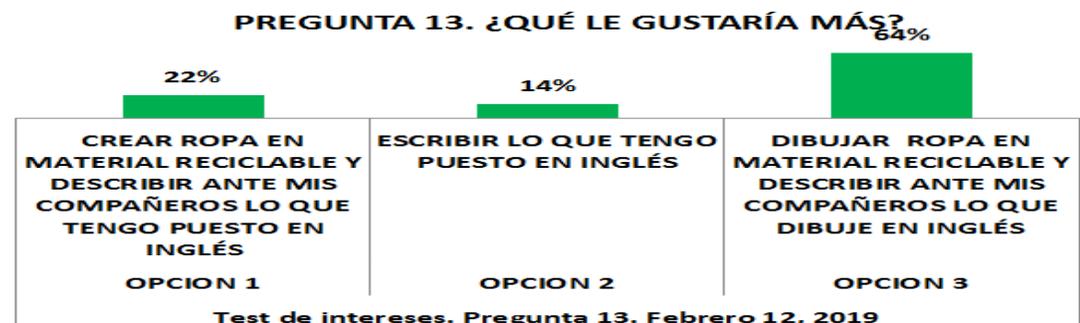


Figura 36. Test de intereses. Pregunta 13. Respecto preferencia de actividades.
Fuente: Del Castillo (2019)

Por su parte, con esta repuesta los estudiantes demuestran de nuevo su interés por hablar en inglés no solo por escribirlo (14%) puesto que es importante que la adquisición del idioma es una actividad que pretende cumplir tareas específicas donde la comunicación es una actividad social que se no solo de manera escrita sino oral (*MCER Consejo de Europa, 2001*).

4.2.2.5 Intereses temáticos transversales

Frente a la pregunta, en clase ¿qué preferirías describir? Se evidencio preferencia frente al dibujo animado o programa favorito (44%), comida, películas, patinaje, animales, videos, futbol (25%), prendas de vestir (36%).

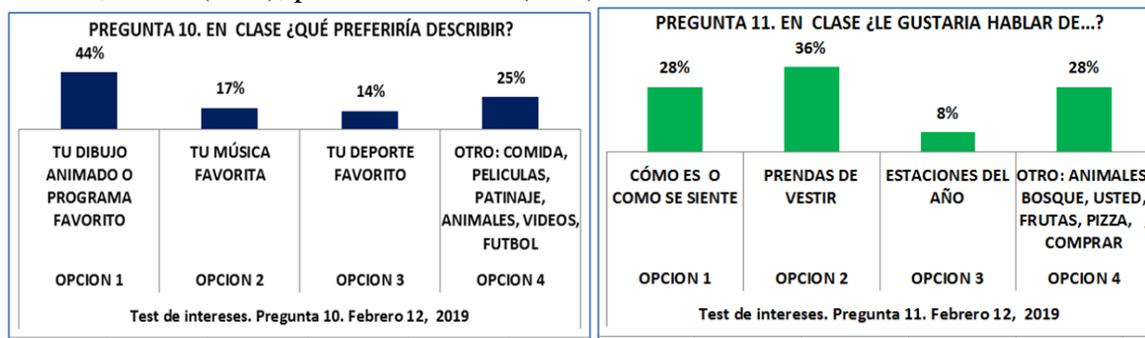


Figura 37. Test de intereses. Preguntas 10 y 11. Respecto a preferencias temáticas.
Fuente: Del Castillo (2019)

Es aquí donde surge la idea de adoptar un personaje para el diseño de la secuencia didáctica. Un personaje que integrara las características de ese dibujo animado, los gustos de los estudiantes y características que les permitiera junto a él desarrollar sus habilidades comunicativas en inglés. De esta manera, se establece la propuesta de “My Alien Friend” retomando la historia “Aliens love underpants” de Claire Freedman y Ben Cort. Un amigo extraterrestre que fuese ideado y construido por los niños a partir de sus intereses y con un mundo de posibilidades para describir e integrar y con quien se abordarían las diferentes tareas propuestas de manera individual y grupal. A partir de estas respuestas se vislumbran las prendas de vestir como un interés que se abordó en las primeras intervenciones y que se relacionó subsecuentemente con las otras temáticas de interés.

En este aspecto lo que se quería es cambiar el tipo de actividades en el aula y llegar a hacer que los estudiantes cumplan con una tarea a través del uso del inglés, es por esto que el rol del docente es fundamental puesto que de acuerdo a las Orientaciones y principios pedagógicos del currículo sugerido de inglés (2016) el docente debe tener la disposición de “enriquecer su capacidad innovadora...para tener la posibilidad de crecer profesionalmente y buscar nuevas estrategias y herramientas que le ayuden a mejorar su quehacer pedagógico”. (p. 36)

4.2.2.6 Acciones retomadas gracias a la implementación del test de intereses

Finalmente, es preciso afirmar que gracias al análisis del test de intereses los estudiantes demuestran gusto por habilidades tales como escribir y escuchar; por materiales audiovisuales tales como videos, imágenes, escuchar música, objetos que permiten desarrollar la creatividad tales como plastilina, crayones etc. Por lo que sus intereses son el deporte, el dibujo; es así que los tipos de actividades de su preferencia son dibujar, jugar, crear ropa, específicamente de su personaje favorito. En cuanto a lo que los estudiantes desean, es trabajar más en la producción oral en la clase de inglés y reconocen que es una falla que poseen puesto que manifiestan más entender los movimientos que hace la docente que lo que se dice en inglés. Pero en este caso, los

estudiantes manifiestan el interés que en el aula de la clase se dé el uso del inglés por parte del profesor de manera alternada es decir la mitad en lengua materna y la mitad en lengua extranjera. Además, el docente debe propiciar el trabajo en equipo.

Tabla 13

Acciones a partir del test de intereses

Elección de un personaje central que recoja las características de los personajes e intereses temáticos de los estudiantes como elemento motivador, guía y acompañante en la implementación de la secuencia didáctica.	Usar español en las intervenciones como recurso aclaratorio, como lo sugieren las mallas de aprendizaje (2016): “para brindar a los y las estudiantes el apoyo lingüístico y cognitivo (scaffolding)... el uso del español se valora como insumo para activar los conocimientos previos de niños y niñas, además como introducción de conceptos” (MEN, 2016, p. 18).
Selección de estrategias didácticas a partir de elementos musicales, visuales y de movimiento como elementos activadores de pre-saberes y orientadores para la realización de las tareas	Desarrollar tareas que conlleven a productos de tipo creativo que integre destrezas manuales y el trabajo en equipo. Incluir de manera constante elementos y oportunidades de exposición oral al idioma

Fuente: Del Castillo (2019)

4.2.2.7 Encontrando una estrategia temática integradora para la Secuencia didáctica a partir del Aprendizaje basado en tareas.

Las secuencias didácticas constituyen una organización de actividades de aprendizaje que se realizaran con y para los estudiantes con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo. Así mismo, se enfatiza en la premisa de ser “un instrumento que demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión

del programa de estudio y la experiencia y visión pedagógica del docente, así como sus posibilidades de concebir actividades “para” el aprendizaje de los alumnos”. (Díaz-Barriga, 2016, p.1

Para la consecución del segundo objetivo, implementar secuencias didácticas estructuradas a partir de modelos propios de la metodología del Aprendizaje Basado en tareas con estudiantes de tercero para el desarrollo de habilidades comunicativas, se realizó un proceso de planeación que integró los hallazgos encontrados el análisis documental (colocar nombre del anexo), el test de intereses y el diagnóstico de nivel de inglés realizados en la primera etapa investigativa. (Ver anexo No.18)

Esta secuencia didáctica a partir de modelos del aprendizaje basado en tareas conceptualmente se apoya en el currículo Sugerido de inglés para transición y primaria (MEN, 2016). A nivel estructural, está enmarcada en el nivel de inglés Pre A1 con enfoque en el desarrollo de *habilidades comunicativas*. Los indicadores de desempeño han sido estructurados desde el *saber, saber hacer, saber ser y saber aprender* por lo que se alinea con la propuesta institucional de formación a partir de la teoría.

Respecto al proceso de construcción las secuencias se retomaron postulados de J.Willis (1996) así como, Nunan y Carter (2010) a nivel estructural y metodológico. Estos autores establecen tres fases claves y características para la implementación de la metodología del ABT que fueron tenidas en cuenta durante todo el proceso de planeación e implementación: pre-tarea, tarea y después de la tarea correspondientes al inicio, desarrollo y cierre de cada sesión.

De esta forma, en la *fase* de pre-tarea, se proponen actividades iniciales de rutina que brindan herramientas necesarias en inglés para la sesión, introducción al tema y la modelización de la tarea a realizar. En la fase durante la tarea se presentan estrategias y recursos para que los estudiantes realicen un papel activo y cooperativo en la realización de la tarea, así como, en la construcción de los productos propuestos a través de las diferentes habilidades. Finalmente, en la fase después de la tarea se ofrecen estrategias

para el cierre y evaluación de tareas, productos y retroalimentación de avances de los estudiantes

Respecto a los ajustes durante el *proceso de implementación*, a la luz de la metodología de I.A.E, se incorporó desde la planeación de las secuencias didácticas un espacio de reflexión para la retroalimentación y mejora del proceso de implementación, puesto que la estructura de la secuencia didáctica integra dos elementos de manera paralela: *la secuencia de actividades para el aprendizaje* y *la evaluación para el aprendizaje* inscrita en dichas actividades. Como lo propone Diaz-Barriga (2016) la secuencia didáctica integra los principios de aprendizaje con los de la *evaluación en sus dimensiones diagnóstica, formativa y sumativa*.

También, se tuvo en cuenta el elemento de *flexibilidad* que se da en la secuencia ante dificultades o posibilidades de aprendizaje en el proceso permite reorganización de la misma secuencia en el proceso, mientras que los productos y tareas de aprendizaje llevadas a cabo con y para los estudiantes se conciben como elementos de evaluación.

Durante el *proceso de planeación*, se proyectaron 10 intervenciones de hora y media aproximadamente. Partiendo de las características de los estudiantes y los hallazgos del test de intereses la creación de un personaje central llamado en las primeras sesiones “Alien Friend”. Cada estudiante y la docente tendrían un amigo extraterrestre con características únicas pues sería concebido a partir de la creatividad de los participantes. La idea de un extraterrestre surge del potencial que ofrecía para el estudiante respecto a poder atribuirse poderes, gustos y contextos motivantes para los participantes, además de brindar un elemento empático al ser el sujeto de interés en el proceso de aprendizaje, pues, es este “Alien friend” quien quiere saber nuevas cosas y necesita de un amigo con quien aprender y descubrir nuevos mundo.

Estrategia Personaje central para la secuencia didáctica



Figura 38. Estrategia Personaje central para la secuencia didáctica.

Fuente: Del Castillo, 2019. https://www.freepik.es/vector-gratis/disenio-plantilla-infografia_1062202.htm

Aquí la docente investigadora realiza un proceso de análisis de evidencias fotográficas, productos, participación de los estudiantes, interacción de los equipos, lugar, recursos y elementos de la clase, así como lo registrado en el diario de campo para formular acciones de mejora a corto, mediano y largo plazo durante el proceso de implementación de las secuencias, tareas propuestas, proceso en el aula y evaluación del y para el aprendizaje clase a clase.

Respecto a las tareas, estas fueron de tipo comunicativo-accional. Fueron pensadas teniendo en cuenta el enfoque sociocultural, la transversalidad, la formación en valores, las habilidades para el siglo XXI, la lúdica, la ciudadanía global y la metodología del Aprendizaje Integrado de contenidos en Lengua Extranjera o CLIL por su acrónimo en inglés. Así mismo, estas tareas se acompañaron de estrategia y recursos de tipo musical, audio-visual y artístico que fueron elementos destacados en el diagnóstico de intereses por el grupo a intervenir.

4.2.2.8 La implementación de la secuencia, “Meeting an Alien Friend”

La implementación de las secuencias didácticas se concibió en este estudio, como un sistema que contó con tres condiciones básicas: Exposición, Uso, Motivación al idioma, como lo ha propuesto Willis (1996) donde la experiencia natural se orientó de lo holístico a lo específico.

A continuación, se presentan aspectos que dan cuenta de cada una de las secuencias implementadas:

Tabla 14.

Secuencia general “Meeting an Alien Friend”

 INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTO ÁNGEL SEDE JOSÉ EUSEBIO CARO # 6 					
BIMESTRE	I-II	SECUENCIA GENERAL	AREA		INGLÉS
PROFESORA	CARMEN DEL CASTILLO	LECCIÓN #	1- 10	TIEMPO	15-17 Horas
NIVEL	Pre A1	GRADO	3º A		
DBA	<p>Comprende y describe algunos detalles en textos cortos y sencillos sobre temas familiares, a partir de imágenes y frases conocidas</p> <p>Intercambia información personal como su nombre, edad y procedencia con compañeros y profesores, usando frases sencillas, siguiendo modelos provistos por el docente. (2º)</p> <p>Describe, de manera oral y escrita, objetos, lugares, personas y comunidades, usando oraciones simples.</p> <p>Responde, de manera oral o escrita, preguntas sencillas sobre textos descriptivos cortos y alusivos a temas conocidos y temas de clase</p>				
HABILIDADES DE ENFOQUE	Escucha Habla	Dinámicas y juegos	Captain says, Who is the fastest, Peel Banana, Where is the alien...		
	Lectura- Escritura	Videos, Historias, canciones	Hello, hello. Good morning song, Jumping letters song, “Head, shoulder, knees and toes” “Aliens love underpants” story, I am an alien		

			song, Air pollution video, The very Hungry Caterpillar			
		Material	Pasaporte intergaláctico, flashcards, guías, video beam, grabadora, colores, tijeras, colbón, palitos de paleta, papel de colores...			
	PRODUCTOS	ORAL		ESCRITO		
		TAREAS		Escucha	Habla	Lectura
					a	a
	Dibujo “Alien friend” con descripción (oral-escrita)	X				X
	Pasaporte intergaláctico.(lectura - escrito) I am alien, canción (oral - lectura)	X	X			X
	In, on, under, canción (Oral). Guía “Where is my Alien friend” (escrito)	X	X	X		X
	Guía “I love animals” (lectura-escritura)			X		X
	Behave properly, song / Guía (escritura, lectura, interpretación).	X	X	X		X
	Mr. Easter Bunny Minibook. (Lectura -escrito) Guía “Happy Easter” (Lectura- escritura)			X		X
	Yes, I can, song (oral-escrito) Guía (lectura-escritura)	X	X	X		X
	Matching game - Acciones contaminantes-acciones ambientales Guía Let’s save the world.	X	X	X		X
	The very hungry Caterpillar story (escrito). Guía (Lectura-escritura)	X		X		X
	Happy Intergalactic Mother’s day card - Tarjeta. Regalo manualidad - Portarretrato (físico).	X	X	X		X
All about me (redacción -video)		X			X	
OBJETIVOS	Los estudiantes serán capaces de...					

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compartir información en inglés usando vocabulario clave trabajado en textos cortos. 2. Comprender frases sencillas en textos cortos orales o escritos, con ayuda de imágenes, y relacionados con partes del cuerpo, prendas de vestir, preposiciones de lugar, sistema solar, derechos y deberes, criterios ambientales, entre otras temáticas. 3. Señalar la ubicación de un objeto respecto a otro de manera oral y escrita usando preposiciones de lugar. 4. Completar un formulario de información personal en inglés a partir de un formato de pasaporte intergaláctico propuesto. 5. Relacionar imágenes con palabras y oraciones sencillas en inglés de manera oral y escrita usando preposiciones de lugar, sustantivos, adjetivos y vocabulario de animales. 6. Comprender frases sencillas en textos cortos orales o escritos, con ayuda de imágenes, y relacionados con derechos y responsabilidades de los niños. 7. Comprender frases sencillas en textos cortos orales o escritos, con ayuda de imágenes, y relacionados con festividades como Easter – pascua y el día de la madre. 8. Comprender frases sencillas en textos cortos orales o escritos, con ayuda de imágenes, y relacionados con criterios ambientales. 		
INDICADORES DE DESEMPEÑO			
SABER	SABER HACER	SABER SER	SABER APRENDER
<p>Reconoce vocabulario en inglés sobre temáticas trabajadas</p> <p>Identifica palabras “what/where/who” para hacer preguntas.</p>	<p>Comprende y describe algunos detalles en textos cortos y sencillos</p> <p>Intercambia información personal</p> <p>Describe, de manera oral y escrita, objetos, lugares, personas y comunidades, usando oraciones simples.</p> <p>Responde, de manera oral o escrita.</p>	<p>Valora la presencia de sus compañeros y la importancia de los amigos.</p> <p>Reconoce que sus acciones y decisiones personales tienen consecuencias en los demás y el medio ambiente</p>	<p>Habilidades del siglo XXI</p> <p>Interpreta información y saca conclusiones sencillas.</p> <p>Utiliza nuevas palabras en oraciones cortas para memorizarlas .</p> <p>Asume su responsabilidad compartida y valora las contribución de cada miembro de su equipo.</p> <p>Estrategias de aprendizaje</p> <p>Aprovecha todas las</p>

Reconoce expresiones para solicitar y dar información.	Reconoce vocabulario en inglés sobre temáticas trabajadas Identifica palabras “what/where/who” para hacer preguntas.		oportunidades para aprender inglés. Conecta el sonido de una palabra o frase en inglés con una imagen para ayudarse a recordales
CONTENIDO SUGERIDO.			
Derechos y deberes del niño. Ciudadanía global	Derechos y deberes del niño. Ciudadanía global	Derechos y deberes del niño. Ciudadanía global	Derechos y deberes del niño. Ciudadanía global
POSIBLES DIFICULTADES		HALLAZGOS	
SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA LECCIÓN			
FASE	PROCEDIMIENTO	TIEMPO Y TIPO DE INTERACCIÓN	
APERTURA	<p>PRETAREA</p> <p>Cada sesión inicio con esta fase estratégica para motivar a los niños y niñas a participar en las tareas sobre el tema propuesto, así como dejarlos contar lo que saben sobre el tema. Para dar inicio a la clase se presentarán imágenes sobre vocabulario requerido para la lección, las palabras claves y expresiones a trabajar durante la tarea pueden ser señaladas en español por lo niños inicialmente mientras la profesora presenta su pronunciación en inglés para repetir y reconocer posteriormente (Alien, spaceship, planet Earth, clothing, body parts, friend...).</p> <p>Se presentan expresiones de manera oral y escrita a trabajar en cada clase y retomarse en las siguientes sesiones para lograr afianzamiento de las mismas. Ejemplo: How many___ do you see? How many ___ do you</p>	10 minutos. (P – E)	10 minutos (Estudiante) 10 minutos (Estudiantes-estudiantes)

	<p>have? I don't know, I don't understand. I like...</p> <p>Se explica a los estudiantes su uso en contexto y se propician espacios de uso por parte de los grupos.</p> <p>Es importante tener presente el uso de recursos musicales como estribillos, canciones o juegos para centrar la atención y brindar elementos de expresión oral que formen rutina y favorezcan el ambiente de aprendizaje requerido.</p> <p>Así mismo, en esta etapa se presentará un modelo o ejemplo del producto a trabajar durante la tarea el cual puede ser tomado como insumo por los grupos a lo largo de la sesión.</p>	
<p>DESARROLLO</p>	<p><i>DURANTE LA TAREA</i></p> <p>Esta etapa se centra en el trabajo del estudiante.</p> <p>Ej: Crear un extraterrestre amigo y describir su apariencia en inglés, con ayuda del profesor.</p> <p>Para hacer más explícito del proceso propuesto a los estudiantes en el desarrollo de la tarea se señala la habilidad comunicativa enfatizada en el trabajo, así como las actividades que llevarán al logro de la tarea propuesta.</p> <p>El estudiante tuvo acceso a diferentes insumos como su cuaderno de inglés y los elementos presentados en la fase de pretarea. Así como las ideas y recursos que surjan durante el trabajo por equipos. La docente monitoreará el trabajo cooperativo y se hará una persona-recurso para organización de productos y perfeccionamiento de elementos de tipo lingüísticos en inglés.</p> <p>En esta fase, se enfatizó en el proceso de evaluación “para el aprendizaje”. Es decir, es en esta etapa donde se revisan borradores de las distintas tareas propuestas y se dará retroalimentación. Permitir a los niños y niñas</p>	<p>20 minutos</p> <p>30 minutos Estudiante – Estudiante</p>

	hacer segundas y hasta terceras versiones.	
CIERRE	<p>DESPUÉS DE LA TAREA</p> <p>Es un espacio de socialización de la tarea realizada en cada clase propuesta. En esta etapa, la tarea es evaluada por la docente y los o las participantes, y se proponen actividades que extiendan las tareas realizadas. Aquí la evaluación del aprendizaje es clave, incluyendo valoración del trabajo cooperativo por medio de rúbricas de participación.</p> <p>Para cerrar la clase, se permite a los estudiantes unos minutos para evaluar la sesión a través de un diálogo sobre qué les gustó más, que aspectos se pueden mejorar y futuros tareas a realizar. La coevaluación y autoevaluación serán factores de reflexión importantes a tener en cuenta a lo largo de la propuesta.</p>	5 minutos
	<p>REFLEXIÓN</p> <p>Terminada cada sesión, este será un espacio de retroalimentación del proceso surgido tras la implementación de cada secuencia didáctica. Aquí la docente investigadora analizará evidencias fotográficas, productos, participación de los estudiantes, interacción de los equipos, lugar, recursos y elementos de la clase, así como lo registrado en el diario de campo. A partir de esta, se realizan ajustes y mejoras en tareas, fases, así como en la implementación de las secuencias</p>	
BIBLIOGRAFÍA /CIBERGRAFÍA		
<p><u>Prea1 Starters Vocabulary https://www.cambridgeenglish.org/Images/351849-pre-a1-starters-word-list-2018.pdf</u></p> <p>Head, shoulders, knees and toes https://www.youtube.com/watch?v=IMQcwNZVU08</p> <p>Aliens love underpants https://www.youtube.com/watch?v=HmYqb4mJO7Y.</p> <p>https://www.twinkl.es/resource/au-t-3242-australia-aliens-love-underpants-story-sequencing-a4</p> <p>“ I am an alien Vocals” song https://www.youtube.com/watch?v=Ld3dK88D1qM</p> <p>“ In, on under” song https://www.youtube.com/watch?v=QYerFOnPxu8</p>		

Malla curricular Transición a quinto. MEN 2016

http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilingue/dbacurriculo/cartillas_mallas_aprendizaje/Mallas%20de%20Aprendizaje.pdf

Preposiciones de lugar Conejo de Pascua

https://en.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/easter_prepositions/prepositions-of-movement/78525

Reduce, reuse, recycle : <https://co.pinterest.com/pin/358951032798477797/>

The very hungry caterpillar <https://www.youtube.com/watch?v=75NOK-Sm1YY>

Fuente: Del Castillo (2019)

Tabla 15.

Metodología del Aprendizaje Basado en Tareas articulada con elementos del Currículo Sugerido de inglés de transición a quinto. Cronograma de intervención Secuencias Didáctica

NÚMERO DE LA INTERVENCIÓN	FECHA	RECURSOS-PRODUCTOS	TAREA Y O PRODUCTO QUE LOS ESTUDIANTES DESARROLLARON	ANEXO
Intervención 1 "Meet my Alien Friend"	Marzo 7	Video reading along "Aliens love underpants" Cuaderno de ingles		Anexo 1
Intervención 2 "An intergalactic Passport"	Marzo 12	Guía y canción "I am an alien" Guía "Intergalactic Passport"		Anexo 2
Intervención 3 Where is my Alien?	Marzo 26	Canción "In, on under" Guía Where is the alien? Cuaderno de inglés, colores, Tijeras, colbón		Anexo 3
Intervención 4 Let's go to the zoo!	Abril 2	Pre A1 Vocabulary poster: Zoo Guía Reading and Writing Task Animals		Anexo 4
Intervención 5 Everybody has rights and responsibilities on Planet Earth!	Abril 9	Game Behave properly song Right and responsibilities flashcards		Anexo 5
Intervención 6 Easter is here!	Abril 23	Easter bunny song https://www.youtube.com/watch?v=P0qJF1FloTQ Easter bunny craft – minibook		Anexo 6
Intervención 7		Yes, I can, song		Anexo 7

What can an alien do?	Abril 24			
Intervención 8 Planet Earth is sad	Mayo 7	Guía: Why is planet Earth sad?, flash cards pollution action and 3R actions		Anexo 8
Intervención 9 My alien meets Mrs. Butterfly	Mayo 8	"The very hungry caterpillar". Guía		Anexo 10
Intervención 10 Happy intergalactic mother's day	Mayo 10	5 things I love about my mom!!! Craft - Card		Anexo 11

Fuente: Del Castillo (2019)

Las tareas propuestas en el plan de trabajo se organizaron con miras a ofrecer la oportunidad a los estudiantes de *usar la lengua enfocándose en el significado haciendo uso de cualquiera de las cuatro habilidades* o de combinaciones de estas con la finalidad de lograr una meta relacionada con el mundo real por ello los productos no-lingüístico a través de procesos cognitivos tales como seleccionar, ordenar y visión compartida (Espinoza, & Cabrera, 2010).

Basado en la participación de los estudiantes, enfatiza el valor de la información y experiencias que los participantes traen a las sesiones de aprendizaje, así, el conocimiento, opiniones y experiencias de los estudiantes son compartidos en la lengua meta exponiéndolos al nuevo idioma mientras desarrollan una variedad de estrategias para mejorar sus habilidades comunicativas. Esto permite al maestro la utilización de temas y materiales auténticos importantes para la motivación y realización de la tarea.

En lo *metodológico*, se integran el enfoque curricular orientado a la acción y el enfoque curricular contextual o ecológico, al proponer tareas de carácter auténtico y motivante desde el contexto propio del estudiante angelino para el conocimiento y transformación. En otras palabras, "se partió de la realidad del niño-niña para llevarlo a comprenderla y desenvolverse en ella a través de la interacción con sus semejantes, promoviendo autonomía y cooperación en su aprendizaje". (MEN 2016, p 27)

En lo referente a la *temporalidad*, si bien se planeó la secuencia didáctica proyectando 10 intervenciones, se hace preciso mencionar que a la luz de la metodología de investigación acción educativa en su estructura cíclica y reflexiva, se proyectó la realización de reajustes a la misma, a través del análisis de diario de campo y las reflexiones surgidas frente al proceso de implementación. Así mismo, el análisis de los productos de las primeras intervenciones y los resultados del simulacro de los Tres Editores, como prueba externa de nivel de competencia en inglés, influyó en la adaptación de nuevas tareas y puesta en marcha de las últimas intervenciones.

Esta secuencia didáctica a partir del aprendizaje basado en tareas encuentra aplicabilidad en el contexto de grado tercero de la Institución Educativa Santo Ángel al brindar a los estudiantes un clima de aprendizaje del inglés adecuado, flexible y coherente tanto a intereses como necesidades de aprendizaje de la población sujeto de estudio. En este contexto de frontera, donde al interior de la misma aula hay presencia de población extranjera y desplazada, el presente estudio, incorpora a la cotidianidad del estudiante, la percepción de un migrante interestelar que necesita aprender y descubrir elementos naturales, culturales y sociales a través de una lengua extranjera.

A partir del proceso realizado para la consecución del presente objetivo, es posible afirmar que determinar los intereses temáticos y estilos de aprendizaje de los estudiantes aporta al diseño de tareas de manera significativa. De igual manera, la implementación las secuencias didácticas a partir de la metodología ABT ofrece elementos de motivación por el idioma, conlleva al fortalecimiento de interacción cooperativa en clase, consolida los roles del estudiante como *agente social participativo* y del maestro como *persona-recurso*. Así mismo, la indagación de intereses unido a la incorporación de elementos propios del currículo sugerido de inglés permite el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés a partir de temáticas de tipo transversal e interdisciplinario ratificando la visión del inglés como instrumento de aprendizaje y no fin del mismo.

4.2.2.9 Monitoreo de la implementación a mitad del proceso

Otro factor determinante para el análisis de avances y reajustes de elementos del proceso en las últimas 5 intervenciones y tareas fue el análisis de concepto sobre nivel de inglés de los estudiantes de grado tercero, emitido a partir de los resultados de la prueba externa simulacro de las pruebas Tipo Saber por la empresa Tres Editores 2019 donde los estudiantes obtuvieron un nivel destacado. Esto con una desviación estandar de sólo el 46.54 % que marca la tendencia a la homogenización de nivel del grupo en el área de inglés, destacando el área como la mejor respecto a este último factor de análisis en grado tercero.

A continuación se presentan los resultados de dicho examen. Es importante aclarar que esta fue implementada cuando ya se habían desarrollado 5 secuencias didácticas. Por esto, esta fue retomada como insumo para la presente investigación.

Áreas con una desviación estándar ideal (tendencia a la homogenización)

Tabla 16

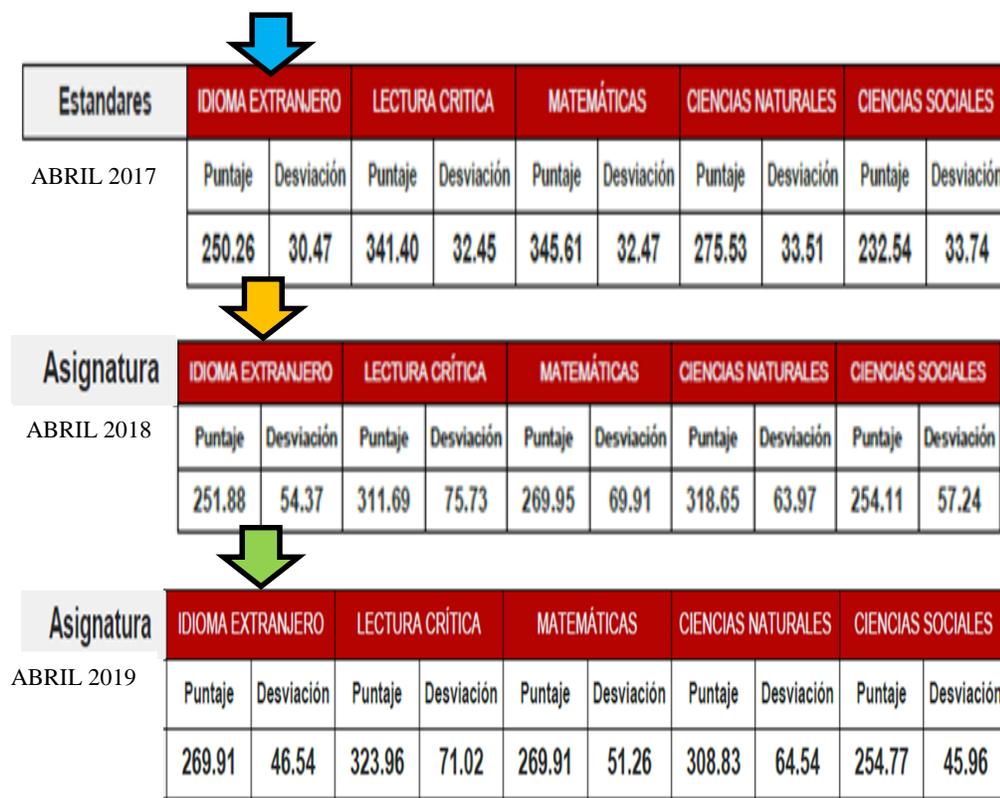
Resultados Idioma Extranjero. Grado 3ºA. Simulacro pruebas saber-SAI Tres editores. Abril 11, 2019

ÁREA	PUNTAJE	DESVIACIÓN	RANGO
IDIOMA EXTRANJERO	269,91	46,54	186,67

Fuente: Informe Tres Editores (2019)

Tabla 17

Cuadro comparativo de resultados Simulacro SAI- grado tercero 2017-2019.



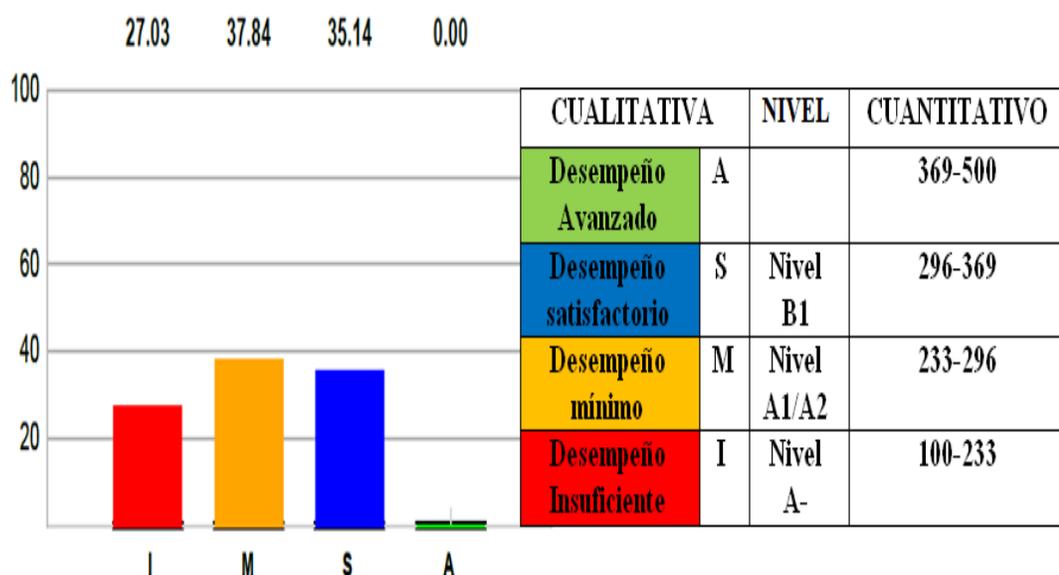
Estandares	IDIOMA EXTRANJERO		LECTURA CRÍTICA		MATEMÁTICAS		CIENCIAS NATURALES		CIENCIAS SOCIALES	
	Puntaje	Desviación	Puntaje	Desviación	Puntaje	Desviación	Puntaje	Desviación	Puntaje	Desviación
ABRIL 2017	250.26	30.47	341.40	32.45	345.61	32.47	275.53	33.51	232.54	33.74
Asignatura	IDIOMA EXTRANJERO		LECTURA CRÍTICA		MATEMÁTICAS		CIENCIAS NATURALES		CIENCIAS SOCIALES	
	Puntaje	Desviación	Puntaje	Desviación	Puntaje	Desviación	Puntaje	Desviación	Puntaje	Desviación
ABRIL 2018	251.88	54.37	311.69	75.73	269.95	69.91	318.65	63.97	254.11	57.24
Asignatura	IDIOMA EXTRANJERO		LECTURA CRÍTICA		MATEMÁTICAS		CIENCIAS NATURALES		CIENCIAS SOCIALES	
	Puntaje	Desviación	Puntaje	Desviación	Puntaje	Desviación	Puntaje	Desviación	Puntaje	Desviación
ABRIL 2019	269.91	46.54	323.96	71.02	269.91	51.26	308.83	64.54	254.77	45.96

Fuente: Del Castillo (2019) – Informes Tres Editores S.A.S (2017-2019).

Al realizar un análisis comparativo del rendimiento de los estudiantes de grado tercero en la prueba SAI, en los últimos 3 años, es posible afirmar que hay un avance significativo en el nivel de las habilidades de lectura y escritura, si bien la mejora de los respectivos porcentajes alcanzado es notorio 250,26 (2017), 251,88 (2018) y 269,91(2019), lo que se destaca en este análisis es la disminución significativa de la desviación estándar del 54,37% al 46,54% evidenciando un desarrollo equilibrado del grupo frente a las habilidades evaluadas donde la distancia entre los resultados de estudiantes con mayor progreso es corta frente a los obtenidos por estudiantes con dificultad.

Tabla 18

Distribución porcentual de los estudiantes según niveles de desempeño para IDIOMA EXTRANJERO.



Fuente: Informe general, Simulacro prueba tipo Saber -SAI.(Grado tercero). Los Tres Editores S.A.S. (Abril 11, 2019). I. E. Santo Ángel Sede José Eusebio Caro No. 6

Si bien, este test se enfoca en sólo 2 de las 4 habilidades, es un buen referente para el análisis de avances de lectura y escritura. Los resultados de la prueba SAI – de Los Tres Editores S.A.S., contemplan niveles e indicadores sustentados desde los estándares básicos de competencia (EBC) estableciendo los resultados desde los niveles A-/A1/A2/B1. Esta prueba fue tomada por los estudiantes en abril al término del primer ciclo de intervenciones (quinta implementación). Sus resultados evidencian progreso en la habilidad de escritura y lectura donde se marca una tendencia positiva donde el 35,14% de estudiantes alcanzan un desempeño satisfactorio (B1), el 37,84% en desempeño mínimo (A1/A2) y 27,03% en desempeño insuficiente (Nivel A-).

Hallazgo Capítulo III

Aporte de la metodología del “Aprendizaje Basado en tareas” al desarrollo de habilidades comunicativas en inglés y procesos de aprendizaje en estudiantes de tercer grado.

El presente estudio desde el marco de la Investigación Acción Educativa ha profundizado en la comprensión del cómo desarrollar habilidades comunicativas en inglés en los estudiantes de tercer grado de la I.E. Santo Ángel a través de la metodología del Aprendizaje Basado en tareas. Se adoptó una postura exploratoria para diagnosticar, planear, implementar y analizar la realidad en contexto frente a la problemática abordada.

Kemmis y MacTaggart (1988) sostienen que la Investigación Acción Educativa es un proceso que se orienta hacia el cambio educativo caracterizado por construirse desde y para la práctica donde mejorarla, transformarla y comprenderla es una de sus pretensiones.

El análisis de la manera como la metodología del Aprendizaje Basado en Tareas aporta al desarrollo de habilidades comunicativas en inglés y el proceso de aprendizaje de los estudiantes de grado en tercero se realizó en tres momentos: Primero, análisis del primer ciclo de implementación de las secuencias didácticas, talleres, fases, tareas, recursos, productos iniciales, evidencias audio-visuales y la reflexión pedagógica frente a la misma. Segundo momento, a través del análisis de productos físicos, escritos y orales de los estudiantes, así como los resultados del simulacro de Tres editores en el segundo ciclo de implementación. Y finalmente, se realiza el análisis de avances a partir resultados del test diagnóstico y test de salida (DC1-5).

4.3.1 Análisis test de salida y avances en la habilidades comunicativas.

En este capítulo, el abordaje de los avances por habilidades comunicativas se realiza de manera independiente para ofrecer mayor claridad, sin embargo, tras el proceso investigativo realizado es posible afirmar que en la práctica, cada habilidad apoya y fortalece a las otras y que su desconexión al trabajarlas para su desarrollo no es conveniente. Esto va en línea por lo propuesto por Sánchez (1982) quien citando a Rivers (1972) señala la contundencia de este punto: “No language skill should be taught in isolation” (p.30). Así mismo, a través del diario de campo de implementación de aquí en adelante (DCI1) “se observa la necesidad de práctica por parte de los estudiantes de las cuatro habilidades de modo creativo y significativo donde la comunicación real debe ser foco primordial de interés al planear y propiciar ambientes de aprendizaje”.

A partir del proceso de triangulación entre teoría, antecedentes, resultados de la implementación y el test de salida, es posible afirmar que a nivel general, el grupo sujeto de estudio presentó **avances en la habilidad de escucha siendo esta habilidad la de mayor progreso en su desarrollo**. Tras la implementación de las secuencias, se logró que un mayor porcentaje de estudiantes en el nivel PreA1 en los rangos bajo e intermedio. Así mismo, a partir de la lectura comparativa se evidencia una progresión homogénea como grupo.

Inicialmente se presentan resultados generales del test por habilidad a nivel grupal, sus avances a partir de la comparación con el test diagnóstico y seguidamente se abordarán resultados de habilidad en cada una de las partes de cada prueba.

Los avances apreciados en el Test de salida de aquí en adelante TS, guardan relación coherente con el nivel de progreso de los estudiantes en la comprensión auditiva durante las actividades de escucha realizadas para la consecución de las tareas propuestas. Si bien, se observó inicialmente una actitud de confusión y cierta resistencia frente a este tipo de actividades que conformaban las tareas (escuchar, buscar vocabulario clave a partir de un audio sobre conversaciones cortas o canciones, completar canciones o textos

a partir de lo escuchado, entre otras actividades), por parte de los estudiantes, su actitud y disposición mejoró notablemente con el avanzar de las sesiones (DCI7).

En general se propusieron 10 tareas comunicativas. La reiteración de estilo de actividades de escucha, la interconexión con otras habilidades en estos ejercicios propuestos en las tareas favoreció la respuesta motivacional de los estudiantes. (DC10). De igual manera, se priorizó su exposición constante como recurso para la conexión de pre-saberes, integración con habilidades para la producción escrita y verbal, permitiendo mejorar pronunciación y expresión oral (DC7). Esto se hizo evidente en momentos de la fase después de la tarea, donde se consolidó como habilidad de vital importancia en y para la socialización de productos, por medio de un proceso de interacción constante entre escucha – habla – lectura - escritura para la comunicativa (DC8).

Otro factor de análisis, fue el aumento de los niveles de confianza, participación, serenidad e interés de los estudiantes durante las tareas de escucha. Este factor influyó en la práctica docente de la maestra investigadora de manera significativa. Gradualmente fue posible aumentar la exposición al idioma meta de manera tanto a través de recursos musicales y audio visuales como de la cantidad de intervenciones en inglés por parte de la maestra en los momentos de orientación en clase. La maestra restringió el uso del español (L1) de manera natural e incluso imperceptible para los estudiantes, a sólo la fase de después de la tarea. Ante esto, no hubo inconformidades o expresiones de frustración por parte de los estudiantes, pero si surgió en algunos estudiantes el interés de convertirse en “los traductores oficiales del grupo” (DC 8). Esto se valora como positivo y de interés para la maestra investigadora durante el proceso de reflexión de su práctica, el análisis del trabajo cooperativo y los avances en el desarrollo esta habilidad.

De esta forma, se hizo interesante observar, la forma cómo se transformó el pensamiento de los estudiantes, al punto de propiciar el espacio para que ellos se destacaran y donde la motivación fue crucial.

Análisis Test de salida: Habilidad de escucha.

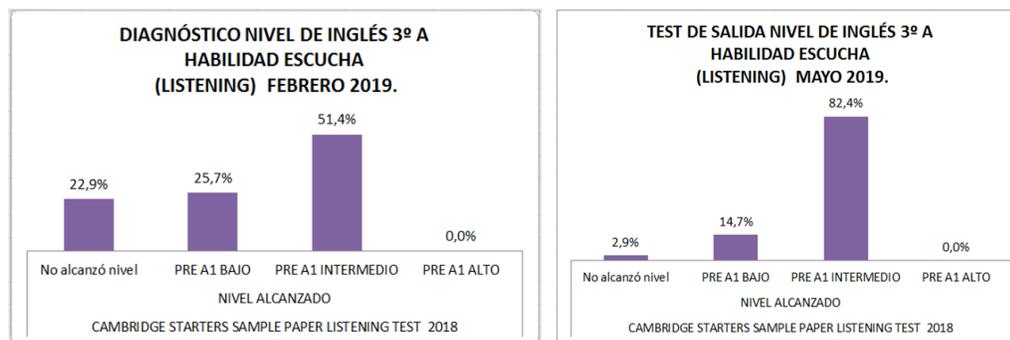


Figura 39. Resultado comparativo Test diagnóstico y de salida habilidad de escucha. General.

Fuente: Del Castillo (2019)

Aplicada a un total de 34 estudiantes se encuentra que de los 25 estudiantes que inicialmente alcanzan nivel de PREA1 en la habilidad de escucha (listening) se avanzó a 33 estudiantes con nivel, en donde aún se presenta 1 estudiantes que no alcanza dicho nivel, representando una reducción del 22,9% al 2,9% de quienes no lograban nivel. Así mismo, se puede apreciar una significativa reducción del grupo. Así mismo, se observa una tendencia a mejorar en el nivel con movilidad de niveles bajo a superiores, al reducirse del 25,7% en nivel bajo al 14,7% y consolidarse un 82,4% en PreA1 intermedio. Estos resultados van en línea con lo observado en a lo largo de las intervenciones donde la exposición al idioma hablado se fue consolidando a través de la utilización de recursos audio-visuales y estrategias didácticas de tipo musical y kinésico. “Los estudiantes continúan respondiendo positivamente a recursos musicales y audio visuales. Estos unidos a estrategias kinésicas favorecen la apropiación y memorización de vocabulario y expresiones en la pre-tarea así como la conexión de pre-saberes con las tareas a ejecutar” (DCI3). De igual manera, el factor motivacional, conllevó a que rutinas y recursos implementados en clase fueran reutilizados por los niños en casa con sus padres. “Yo practiqué en casa la canción Jumping letters que cantamos en la primera clase” y luego jugué con mi mamá a deletrear (DCI4).

La escucha fue la habilidad de mayor avance y éxito, esto se debe a los ejercicios de escucha realizado a través de canciones y actividades de tipo lúdico útiles para estimular la adquisición de vocabulario, pronunciación y producción, al ser trabajada

constantemente en las diferentes fases de la tarea. Autores como de la Cruz, Guzmán y Méndez, (2017) coinciden en afirmar que

Un beneficio de la música como elemento dentro de las actividades de aprendizaje es el desarrollo de la habilidad oral, reducción de la inhibición, aumento de seguridad en sí mismo y con la práctica constante se aumentó la fluidez y vocabulario. Referido al desarrollo de habilidades y la aceleración del aprendizaje (P.40).

Aunque el idioma materno se utiliza como insumo aclaratorio, la transición al uso al lenguaje meta de manera oral tiende a ser natural en el aula a través de su uso constante. La fase de la pre-tarea ofreció motivación al presentar el producto a construir y así mismo todos los elementos lexicales y de expresión de una manera lúdica que permitía a través de movimientos apropiarse tanto de las temáticas como contenidos a partir del juego.

Así mismo, la conexión de ejercicios de escucha, lectura y escritura, con la mediación de estrategias que contemplen diferentes *estilos de aprendizaje* constituyen otro factor para el desarrollo de habilidades comunicativas orales coincidiendo esto con los hallazgos de Mendoza (2017) quien destaca a los estilos de aprendizaje como fundamentales en el proceso de enseñanza aprendizaje de habilidades comunicativas orales. (p.53) Así, el uso constante de elementos gráficos como dibujos y flashcards a partir de una temática central “Alien friend” y de tipo interdisciplinar (“Planet Earth is sad”, “Everybody has rights and responsibilities”, “Happy intergalactic mother’s day”, entre otros temáticas abordadas desde otras áreas del saber y de contexto cultural), la inclusión de estrategias didácticas visuales, de movimiento y auditivas entre otros, consolidaron elementos de potencializadores, de interés motivacional y creativo para la interacción oral en la lengua meta. El hablarles en inglés, y exponerlos a recursos de audio en L2 de manera constante, habituó a los estudiantes frente a la escucha afianzando su oído y permitiendo un aprendizaje natural y similar a como aprendieron español. Brown (2000) destaca esta característica del método directo donde se señala que el aprendizaje de una segunda lengua debe realizarse de la misma manera que la

lengua materna, gran cantidad de actividades de tipo oral, espontáneas, sin traducción y especialmente sin recurrir a ningún tipo de análisis de reglas gramaticales.

Las tareas propuestas y los espacios de socialización de productos y tareas en inglés como condición para comunicar fortalecieron lazos al interior de los equipos con apoyo del trabajo colaborativo, el ambiente de aprendizaje, el factor anímico de los estudiantes frente al comprender pues la reducción de expresiones como “No entiendo lo que dice” o “Yo no sé cómo se dice” fue más notoria en las últimas implementaciones. (DCI 5-10).

Estos resultados van en línea de lo observado durante la implementación de las secuencias. “La exposición al idioma meta de manera oral en las diferentes fases de la tarea en especial durante la pre-tarea favoreció la apropiación de expresiones, vocabulario y el desarrollo de esta habilidad en un clima de aprendizaje adecuado” (DCI1). Así mismo, se fortaleció en la interacción del trabajo cooperativo que demandaba la integración de las habilidades.

Los ejercicios de mayor éxito comparativo en la habilidad de escucha, se encuentra en las actividades 1 (escuchar y relacionar con líneas nombres de personas), 3 (seleccionar la opción correcta tras escuchar los audios en la casilla de su elección) y 4 (en un dibujo lineal colorear según la indicación dada). En estas, la disminución de los promedios de respuestas incorrectas es notoria, del 51,4% de estudiantes con 0 respuestas correctas se disminuyó al 11,8%, frente a 1 respuesta se pasó del 31,4% al 29,4%. Ahora, frente al aumento en los promedios de respuestas correctas se observa que de 2 a 3 respuestas correctas en el diagnóstico con un porcentaje de estudiantes del 17,2% se avanza en el test de salida al 47,1% y que a diferencia de la primera prueba, en la final se encuentra un porcentaje de 2,9% de estudiantes con 4 a 5 respuestas correctas.

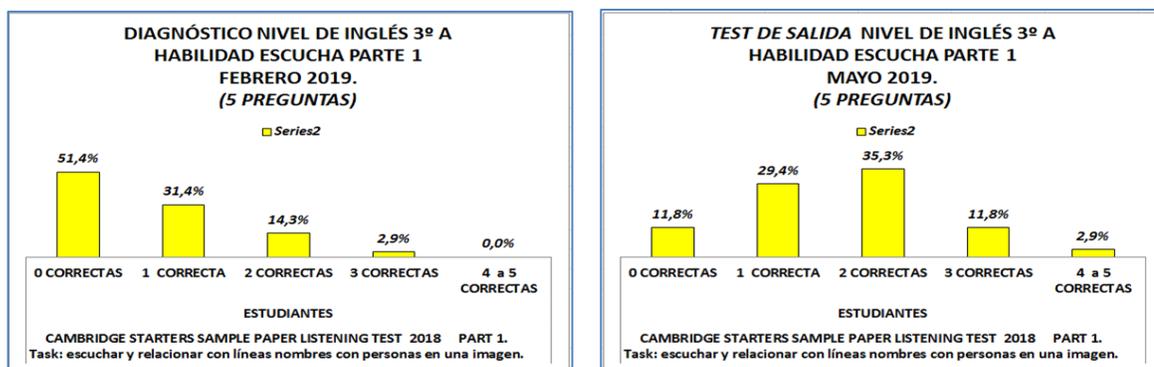


Figura 40. Resultado comparativo Test diagnóstico y de salida habilidad de escucha. Parte 1
Fuente: Del Castillo (2019)

Esta tendencia continúa en la parte 3, del 17,14% de estudiantes que tuvieron todas las respuestas incorrectas se disminuyó a un promedio de sólo 2,94% de estudiantes con este desempeño. La progresión a mejores promedios es evidente, al descender la cantidad de estudiantes con 1 y 2 respuestas positivas para aumentar los promedio de estudiantes con 3 a 5 respuestas correctas, siendo el 41,18% los estudiantes quienes dan de 4 a 5 respuestas correctas encontrándose una diferencia positiva de más del 33% de asertividad del diagnóstico a test de salida.

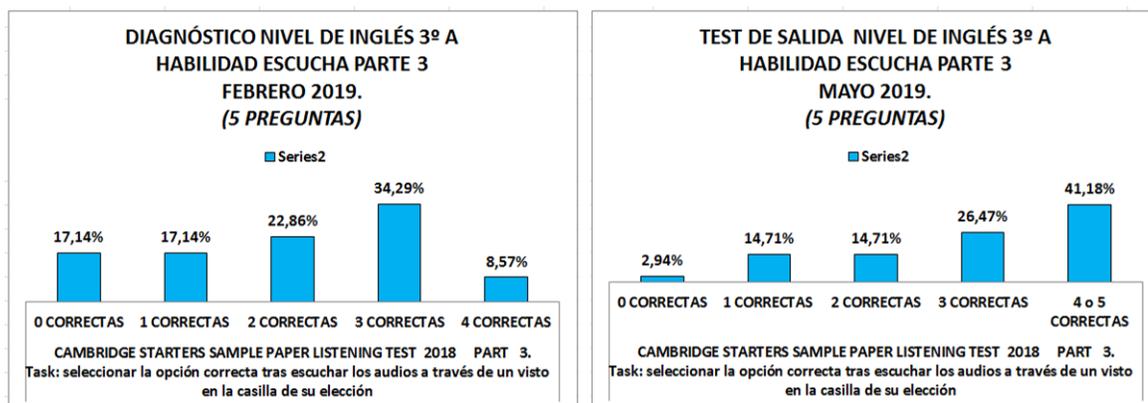


Figura 41. Resultado comparativo Test diagnóstico y de salida habilidad de escucha. Parte 3.
Fuente: Del Castillo (2019)

De igual manera, se observa en el ejercicio 4 (en un dibujo lineal colorear de acuerdo a la indicación dada) como la mayoría de los estudiantes (65,72%) alcanzaban de 1 a 2 respuestas correctas y el 34,28% lograban de 3 a 4 respuestas correctas. En el test de

salida se presentan mejores promedios al encontrar que el 55.98% de estudiantes lograron de 3 a 4 preguntas correctas, y 35, 29% de 1 a 2 respuestas correctas. Así mismo, se evidencia un aumento del 8,82% de estudiantes con dificultad (DCI2). El seguimiento de instrucciones orales unido a elementos artísticos como el coloreado generan interés y evidencia algunos avances. Sin embargo, se presentó un número de estudiantes con dificultad no visible en el test diagnóstico.

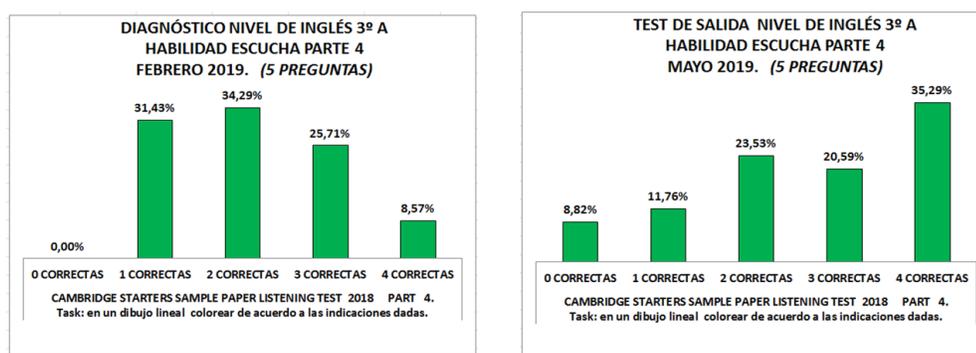


Figura 42. Resultado comparativo Test diagnóstico y de salida habilidad de escucha. Parte 4
Fuente: Del Castillo (2019)

Frente a la actividad de menor éxito en la prueba de salida, se analiza que el ejercicio 2 (Escuchar y escribir un nombre o número según la indicación escuchada) a partir de los parámetros de la prueba el avance es notorio, sin embargo influenciado negativamente por la dificultad en la escritura correcta de palabras. Del 42,85% de estudiantes con 0 respuestas correctas se disminuyó al 14, 7%, observando movimiento a porcentajes con mejores respuestas. 44,11% con 1 respuesta correcta, 35,29% con 2 (sólo el 11,42% TD), 5, 88% con 3(2,85% TD). Al observar el Test de salida (TS) de algunos estudiantes (E14, 17, 21) se evidencia comprensión del audio y ejercicio escrito, sin embargo el registro de respuesta se apreció uso del español o deletreo incorrecto de la palabra en inglés. Una tendencia encontrada en (TD) y constante en el test de salida consistente a lo sustentado por Koppel (2005), citado por Yao, & Kondrak (2013), quienes afirman la influencia del deletreo convencional de la lengua materna en los errores al escribir en la lengua meta.

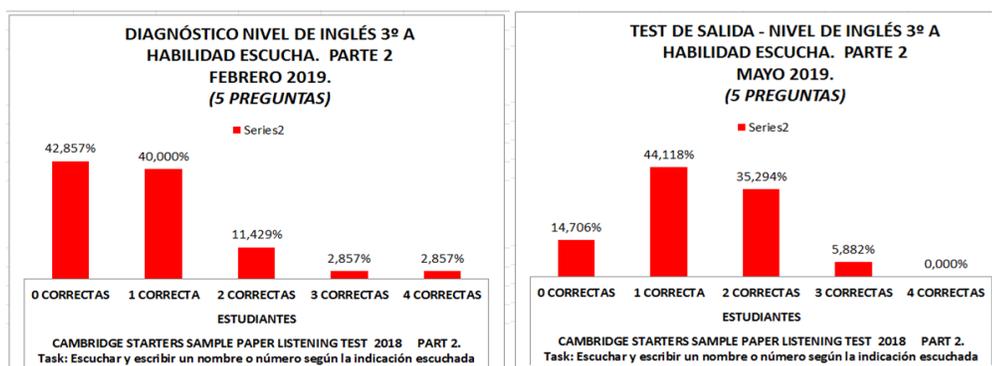


Figura.43 Resultado comparativo Test diagnóstico y de salida habilidad de escucha. Parte 2.
Fuente: Del Castillo (2019)

4.3.2.1 La motivación y la producción oral a través de la interacción constante entre la escucha, el habla, la lectura y la escritura

La producción oral mejoró significativamente, si bien no se pudo llevar a cabo el test diagnóstico donde la interacción a nivel conversacional y de monólogo no alcanzó los criterios mínimos establecidos por la prueba aplicada (ATD), se encuentra una diferencia positiva en la aplicación del test de salida, los producciones de tipo oral durante la implementación de las secuencias didácticas y productos audiovisuales de las tareas al evidenciarse capacidad para responder de manera verbal preguntas sencillas sobre sí mismos, realizar presentaciones cortas de sus compañeros, entonar y representar canciones, así como, leer sus producciones escritas en voz alta con buena pronunciación y ritmo (DCI 2, 5, 6, 8 y 10).

Aunque se presenta interferencia de la lengua materna en expresiones como “*Mire teacher, su alien está between las spaceship*”, “*I am ocho years old*”, o “*Yo-u are mi friend*” (DCI 3 y 4) esto es aceptado y visto como insumo para la retroalimentación del proceso de aprendizaje por parte de la docente investigadora. Se concuerda con lo afirmado por Brown (1994) quien destaca el uso del español de manera planeada, con propósitos claros, y en los momentos adecuados para que, de elemento de interferencia se pueda utilizar como referente de fortalecimiento. Frente a esto, también se coincide

con Rodríguez y Rodríguez (2012) quienes afirman que “es más efectivo usar un enfoque basado en el significado que un enfoque basado en la forma. Los estudiantes expresan sus pensamientos incluso si parte del lenguaje es inexacto” (p.166). Partiendo de estos postulados durante la presente investigación se prestó especial atención a este tipo de producciones orales por parte de los estudiantes, exhortándolos y dejándoles expresar con confianza sus ideas incluso con cierta mezcla de la lengua materna y el lenguaje meta. Gracias a esto se pudo apreciar aumento del interés de los estudiantes por hablar en inglés, por arriesgarse a intentarlo sin temor. Aquí los momentos del proceso de evaluación para el aprendizaje durante la tarea fueron cruciales, pues mientras los estudiantes concentraban sus esfuerzos en consolidar la tarea o productos propuestos, se logró abordar el uso de dichas expresiones como referente para la mejora de elementos de producción, ritmo, fluidez y motivación, desde el rol del maestro como persona-recurso, sin abandonar la idea central del significado comunicativo.

Esta habilidad mostró mayor avance al trabajarse de manera integrada con la escucha. Ambas habilidades mostraron marcado desarrollo al incorporar estrategias didácticas lúdicas de movimiento y musicalidad que permitieron la exposición al idioma oral a los estudiantes de manera natural durante las distintas fases de la metodología del ABT. Willis (1996) en esta línea propone este sistema de tres condiciones básicas la *exposición, uso, motivación* para el aprendizaje del idioma. “Dentro del método hay una experiencia natural de progresión de lo holístico a lo específico”. (Willis 1996, p. 40) Así mismo, se integró a la investigación elementos de lo propuesto por Asher 1997 en el método Total Physical Response (TPR) quien toma el movimiento como insumo para la reducción del estrés o timidez, a través de canciones, historia, diálogos, gestos y movimientos para lograr la retención del contenido (Richards y Rodgers, 1987).

Frente a las producciones orales que los estudiantes alcanzaron a realizar, se destacan 3, cada una partiendo de la presentación de un producto realizado a partir de la integración de habilidades. La primera tarea consistió en la presentación y breve descripción de manera verbal de su amigo extraterrestre, si bien, se basó en los productos escritos construidos en las implementaciones 2, 3 y 4, se evidenció apropiación de expresiones y

motivación para por medio del habla explicar su invención. Las intervenciones orales oscilaron entre los 30 y 75 segundos de duración. Al realizar el análisis de estos productos se evidencian errores de pronunciación reflejo de la interferencia de la lengua materna. Se destaca el aporte de la producción escrita como referencia de apoyo para hablar y motivar al estudiante a participar en ejercicios de grabación de video. A continuación, se presentan transcripciones de las producciones orales de los estudiantes (lo que está subrayado en verde es que esta incorrecto).

Figura Análisis de tarea producción oral “This is my alien”

Estudiante 15: “This is my alien”
 S: “Hello (mal pronunciado) my name (mal pronunciado) is Breiner Esneyder Quintero Medina, I am sclen seven years old y (I) estudie (study) at Santo Angel School, this is my (my) alien pri panter pantera, he is a boy, he is a eleven (mal pronunciado) years old, I (mal pronunciado) love (mal pronunciado) him because (mal pronunciado) he (mal pronunciado) has superpowers (mal pronunciado),
 T: Wow, he has superpower, show me the fire in his mouth
 S: fiyers in his mou (mouth) Bye, bye.”



Figura. 44. Ejemplo Producción oral “This is my alien”.
 Fuente: Del Castillo (2019)

En las tareas de producción oral, se destaca el uso de la pregunta en inglés por parte de la maestra como insumo para el fortalecimiento de la interacción verbal con el apoyo permanente de gestos o imágenes para dar contexto a lo que se buscaba comunicar. En los primeros ejercicios, hubo muy baja comprensión de preguntas sencillas y el nerviosismo de los estudiantes fue un factor distractor. (DCI 3-5). Con el avanzar de las clases y la apropiación tanto de vocabulario como de expresiones, sumado a los ejercicios de socialización (durante la tarea) y evaluación del y para el aprendizaje (después de la tarea) los estudiantes evidenciaron mayor avance e interacción en clase. Si bien, se presentó predominio del uso del español al interior del trabajo grupal, se observó progreso en el uso de expresiones mixtas con palabras en español e inglés para

avanzar al uso de inglés (aunque con persistentes errores de pronunciación) en la socialización de productos.

Las tareas 2 y 3 giraron en torno a una breve presentación de sí mismo y la socialización de los productos realizados para celebrar “el día de la madre intergaláctico” (portarretrato- tarjeta “Five things I love about my mom”). Fueron realizados en las últimas 2 sesiones y el avance a nivel de fluidez mejoró aunque persisten errores de pronunciación en los que se reitera errores comunes como el anteponer “e” en palabras que inician con “s” como “sport” o “school” entre otros elementos de interferencia. El factor motivacional incrementó al observarse que ante la grabación de carácter voluntario un número representativo de estudiantes deseaba grabarse hablando en inglés.

Figura Ejemplo Análisis de tarea producción oral y análisis.

Introducing myself
Hi guys, my name is Luis Alejandro Martinez Galvis. I am nine years old. I e studying (studying) an Santo Angel School. I am an thret (third) grade. Mi favorite e spor (sport) is futbol and I e studying (studying) English because I love video games and I want to play with other gamers, pars (bye) se (see) you later (mala pronunciación).

Introducing my family
I am Jesus Gamboa, my family: mom Leidy, daddy Jaime, sister Andrea and sister Liseth y (and)

Five things I love about my mom
S: 5 things I love my mom:
1. Your kisses
2 you u face, (mala pronunciación)
3 you a love me,
4 your laugh,
5 you hug me (mala pronunciación)
I love vou mom!

Introducing My family - J...

Figura 45. Ejemplo 2 y 3. Producción oral “Happy intergalactic mother’s day”.
Fuente: Del Castillo (2019)

4.3.3 Análisis comparativo Test diagnóstico y de salida: Habilidad lectura y escritura

Aplicada a un total de 34 estudiantes se encuentra que a nivel de resultados de la prueba diagnóstica aplicada (Starters Paper Sample 2018) El análisis comparativo de los resultados globales entre el test diagnóstico y de salida permiten apreciar que del 57% se disminuyó al 55,9% de estudiantes en nivel bajo. Se percibe migración del nivel intermedio al nivel alto al evidenciarse disminución del 40% de estudiantes en el nivel intermedio al 35,3%, mientras que se aprecia un avance del 2% al 8.8% de estudiantes que alcanzaron un nivel PreA1 alto.

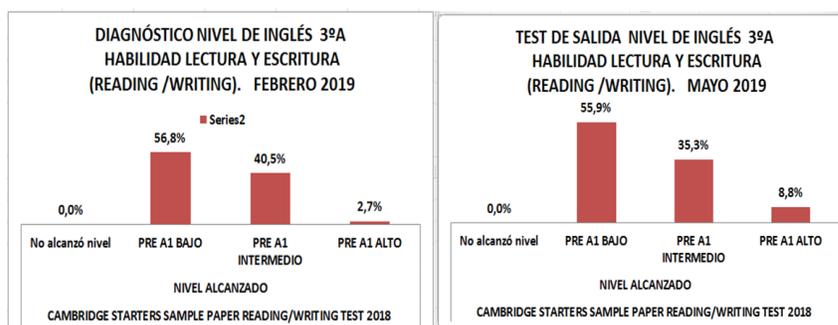


Figura 46. Resultado comparativo Test diagnóstico y de salida habilidad de lectura y escritura. Parte 1
Fuente: Del Castillo (2019)

Esto confirma una tendencia positiva frente al desarrollo de la habilidad de lectura y escritura. Sin embargo, se analiza que hay elementos de interferencia en la habilidad de escritura por carencia de dominio lexical escrito. Se dio un número representativos de estudiantes que a nivel de escritura evidenciaron comprensión, sin embargo, sus respuestas no alcanzaron el estándar de spelling o correcta escritura en inglés planteados por la prueba. Sin embargo ante esto, a diferencia del ATD se evidencia mayor comprensión de los ejercicios al responder aunque en español de manera coherente a lo cuestionado en el test de salida (TS) de algunos estudiantes.

4.3.4. La imagen como recurso estratégico para la comprensión

Los resultados con mayor éxito se encuentran en los ejercicios 2 y 3. Al realizar el análisis comparativo se evidencia mejor desempeño en estas actividades, la comprensión lectora de tipo literal e inferencias a partir de textos continuos y discontinuos en inglés por parte de los estudiantes muestra una constante de avance a nivel grupal. Las imágenes activaron y permitieron el desarrollo de las habilidades. La presencia de vocabulario familiar e imágenes para dar contextos permitieron a los estudiantes la conexión de pre-saberes y la comprensión de oraciones sencillas y cortas dar respuesta a la actividad

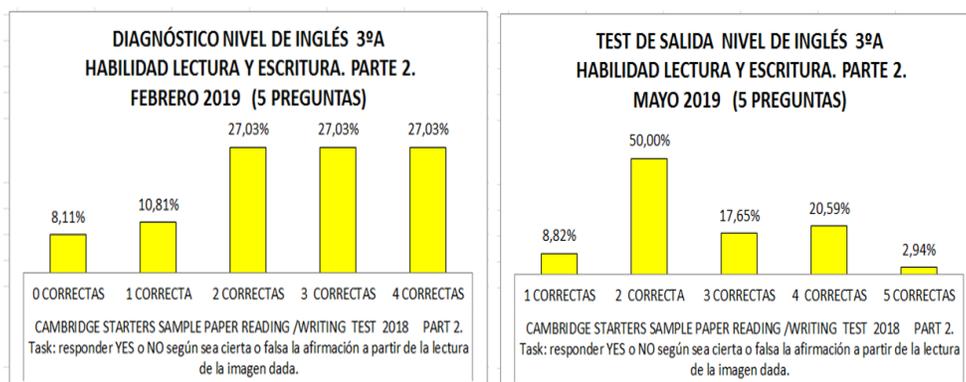


Figura 47. Resultado comparativo Test diagnóstico y de salida habilidad de lectura y escritura. Parte 2.
Fuente: Del Castillo (2019)

En cuanto a responder afirmativa (yes) o negativamente (no) según sea cierta o falsa la afirmación a partir de la lectura de la imagen dada (ejercicio 2). El 2,94% alcanzó 5 respuestas correctas de 5 a diferencia del ATD donde no hubo estudiantes con este desempeño. Se disminuye del 10,81% de estudiantes con una respuesta a 8,82% conllevando a un aumento en el porcentaje de estudiantes con 2 respuestas del 27,03% al 50%. Si bien implica la disminución en porcentajes de quienes obtuvieron 3 (del 27,03 al 17,65%) y 4 respuestas correctas (del 27,03% al 20,59%). Así mismo se valora la disminución del 8,11% de estudiante que habían presentado dificultad en la realización del ejercicio con 0 respuestas correctas a 0%. Se mejoró la comprensión para determinar la veracidad de una afirmación con relación a la imagen

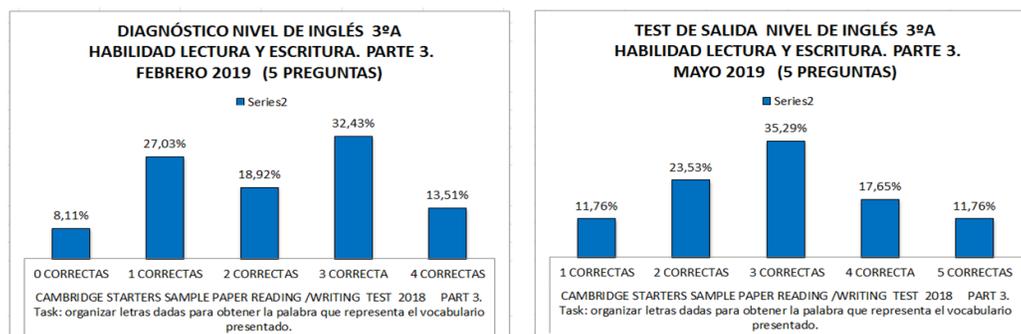


Figura 48. Resultado comparativo Test diagnóstico y de salida habilidad de lectura y escritura. Parte 3.

Fuente: Del Castillo (2019)

En cuanto a *organizar letras dadas para obtener la palabra que representa el vocabulario presentado* (ejercicio 3), el estudiante enfrenta una tarea que requiere lectura de imágenes y escritura de palabras. Este ejercicio muestra una mejora significativa frente a las dificultades relacionadas con la interferencia de la lengua materna, se percibe avance significativo en el dominio lexical escrito, deletreo y fortalecimiento en la escritura correcta de palabras. El 11,76% de los estudiantes obtuvieron 5 preguntas correctas de 5, algo que no sucedió en el primer test. Así mismo del 13,51% de los estudiantes obtuvieron 4 preguntas se avanzó al 17,65%, del 32,43% lograron 3 se aumentó al 35,29%, del 18,92% quienes alcanzaron 2 se avanzó al 23,53%. Así se determina que la mayoría de los estudiantes avanzaron notoriamente en este tipo de ejercicio donde sólo el 11,76% obtuvo 1 respuesta correcta y a diferencia de la ATD, en el TS el promedio de estudiantes con dificultad disminuyó del 8,11% a 0% con respuestas incorrectas.

Si bien el factor de *deletreo convencional* de la lengua materna sustentado por Koppel (2000), citado por Yao, & Kondrak (2013), aún se encuentra presente en los estudiantes, es notorio que el trabajo con el vocabulario con apoyo de imágenes y canciones en los momentos de pre-tarea y a través de actividades musicales y de movimiento ha favorecido el desarrollo de la habilidad escrita disminuyendo este factor

de interferencia y permitiendo la conexión de pre-saberes y la apropiación correcta de escritura de palabras en inglés

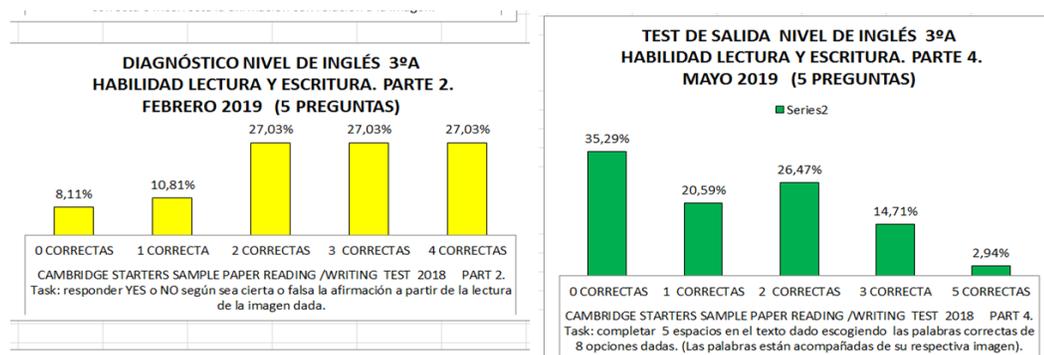


Figura 49. Resultado comparativo Test diagnóstico y de salida habilidad de lectura y escritura. Parte 4.
Fuente: Del Castillo (2019)

Respecto a completar un texto incompleto con 5 espacios dados, escogiendo las palabras correctas de 8 opciones (ejercicio 4). Ante la presentación de un texto incompleto y opciones acompañadas de su representación simbólica para llenar los espacios presentados y en contexto completar las ideas del texto, la mayoría del grupo de estudiantes mejoraron en la comprensión de la imagen central como referente contextual para completar un párrafo. Así mismo, el uso de las opciones de respuesta con su respectiva imagen para completar oraciones, se evidencia más acertado, corroborando así, las ventajas que ofrece la utilización de imágenes de apoyo para lograr aprendizaje significativo y las estrategias de la metodología ABT para la presentación y apropiación del vocabulario y elementos para el desarrollo de la escritura y las micro-habilidades relacionadas como apropiación de vocabulario, pronunciación y cultura. De esta manera, el 2,94% responde 5 preguntas de 5, del 8,11% con 3 correctas aumentó al 14,71%, de 21,62% con 2 aumentó al 26,47%, del 48,65% con 1 correcta se disminuyó al 20,59%. Sin embargo, del 18,92% de los estudiantes que no obtuvieron respuestas correctas se aumentó al 35,29%. Se relaciona este aumento al tenerse en cuenta los resultados de los estudiantes que inicialmente habían dejado en blanco la prueba del (TD). Si bien a primera vista se destaca un

aumento en el porcentaje de estudiantes con dificultad es destacable el aumento del promedio de estudiante que tuvieron de 3 a 5 respuestas correctas en este ejercicio que demandaba un mayor grado de comprensión de oraciones en contexto, pasando del 32,43% grupal en el TD al 44,12% en el TS

4.3.5 Necesidad de dominio lexical escrito y la interferencia del deletreo convencional en la lengua materna.

En lo referente a *observar y leer y marcar en la casilla si la afirmación era correcta o incorrecta con relación a la imagen (ejercicio 1)*, hay una disminución del 40,54% al 17,65% de los estudiantes mostraron un alto nivel respecto al responder de manera correcta 5 preguntas de 5. Se aumentó del 13,51% al 14,71% quienes respondieron 4, el 29,73% se aumentó al 47,06% de quienes respondieron 3 y el 18,92% de quienes respondieron 2 se disminuyó a 8.2%. Aunque en el ATD no se evidenció promedios para 1 respuesta en el Test de salida (TS) se encuentra un 11,76% de quienes respondieron 1. El contrastar afirmaciones con imágenes lleva a determinar si la relación que se establece es correcta o no. El modo de respuesta propuesto en el ejercicio fue de fácil seguimiento. Al observar los TS se percibe distracción durante el diligenciamiento de la respuesta.

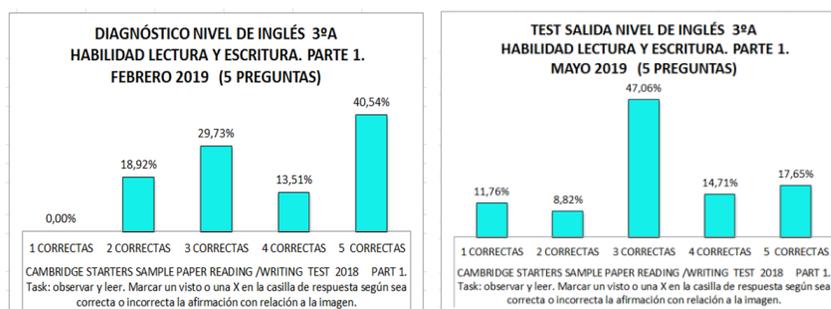


Figura 50. Resultado comparativo Test diagnóstico y de salida habilidad de lectura y escritura. Parte 1.
Fuente: Del Castillo (2019)

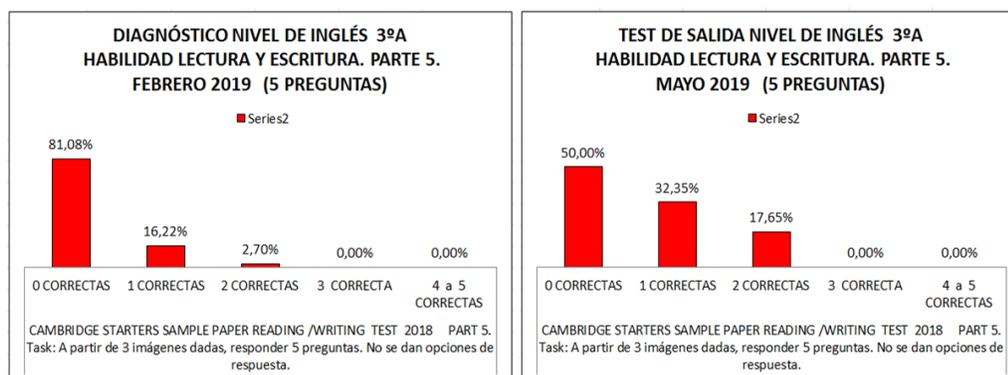


Figura 51. Resultado comparativo Test diagnóstico y de salida habilidad de lectura y escritura. Parte 1.
Fuente: Del Castillo (2019)

Esta *actividad (5)* al ser en contexto y demanda tanto comprensión de la imagen presentada como de la pregunta propuesta, así como, exige dominio lexical escrito. La dificultad en la escritura de palabras ha sido constante en los productos presentados por los estudiantes a nivel ortográfico (DC1, 3, 5, 7). Sin embargo, se evidencia mejora en los momentos después de la tarea donde los ejercicios de retroalimentación han permitido ofrecer a los estudiantes espacios para identificar sus propios errores de escritura y corregirlos “ah, se escribe *my* no *mi*” “*spider, school, stop van sin e al principio, teacher*”. (DC 9)

En lo correspondiente *a responder 5 preguntas a partir de 3 imágenes dadas* (ejercicio 5), se destaca, que esta actividad presentó un grado de complejidad mayor frente a las actividades anteriores al no presentarse en este ejercicio opciones de respuesta escrita, ni de imagen. En esta parte, hay un avance significativo en el desempeño de los estudiantes con la disminución del promedio de estudiantes con dificultad. Al realizar el análisis de resultados entre el ATD y el TS en la habilidad de lectura y escritura en esta última parte es posible observar que del 2,70% de los estudiantes que lograron 2 respuestas correctas se aumentó al 17, 65%, que del 16,22% con 1 correcta se incrementó a 32,35% de estudiantes para finalmente disminuir el promedio de estudiantes con dificultad del 81,08% al 50% en desempeño bajo en esta tarea de tipo lector y de escritura.

Se destaca en el análisis de este ejercicio, que a diferencia del ATD, en el TS los estudiantes acertaron en muchas más opciones. A pesar que sólo se tuvieron en cuenta como positivas las respuestas con correcta escritura, la evidencia de avance en las habilidades de comprensión y producción es notable. (DCT2)

Es posible concluir a través del proceso de triangulación que la metodología del Aprendizaje Basado en Tareas aporta contundentemente al desarrollo de habilidades comunicativas. Es esencial para lograr un desarrollo efectivo el trabajo integrado de dichas habilidades. Esta metodología permite el abordaje de intereses de los estudiantes, la reflexión pedagógica constante sobre los procesos, roles, recursos y formas de evaluarlo, así como, el uso del idioma por medio de tareas cotidianas que llevan a la optimización de habilidades a partir de una necesidad comunicativa y de interacción.

Esto conlleva, a concebir el inglés como instrumento para la comunicación y no sólo una asignatura que se debe pasar, se aprende en la acción por interacción. De igual manera, los hallazgos encontrados ratifican la teoría expuesta por la apuesta nacional bilingüe a través de su currículo Sugerido de Inglés para Transición y primaria y se consolidan en insumo para futuros estudios y referente en el contexto educativo para la mejora de procesos al interior del aula de inglés.

DISCUSIÓN

A partir de los hallazgos encontrados, se da respuesta al cómo la implementación de la metodología del “Aprendizaje basado en tareas” optimiza el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés en estudiantes de tercer grado. Estos resultados generaron impactos en estudiantes, docente investigadora y la institución educativa donde la presente investigación se llevó a cabo.

El impacto en *los estudiantes* fue visible a través del desarrollo de las tareas propuestas donde las oportunidades de exposición al inglés de forma oral y escrita potenció el desarrollo de sus habilidades de comprensión y producción. Si bien fue significativo el avance respecto a escucha, habla, lectura y escritura en inglés a través del análisis comparativo del test diagnóstico y de salida, también fue evidente en los diferentes productos tangibles y de interacción comunicativa durante las diferentes fases de la tarea en las implementaciones.

Ahora bien, autores propios de la metodología del aprendizaje basado en tareas como Estaire (2007) destacan la importancia de determinar los intereses de los estudiantes para tener un punto de partida respecto al proceso de planeación de las secuencias didácticas a partir del ABT, el presente estudio coincide en el beneficio respecto al alto nivel de motivación que genera esto en los estudiantes al interior del aula de inglés. Así mismo, destaca dos elementos adicionales como beneficio a partir de este principio. Primero, este ejercicio de indagación sobre intereses temáticos, gustos y estilos de aprendizaje ofrece un amplio rango de temáticas de carácter transversal e interdisciplinario. Segundo, el tener en cuenta lo que los estudiantes desean encontrar y trabajar en el aula, así como, sus opiniones y reservas sobre el uso de la lengua conllevan a una reflexión que impacta en la selección de recursos, material y aspectos a incluir en la clase.

Respecto al presente estudio, el diagnóstico de intereses y la incorporación de sus resultados en el proceso de planeación e implementación, hizo evidente que cada vez que los estudiantes notaban que sus opiniones y gustos eran tenidos en cuenta en las

diversas tareas, el uso alterno del inglés y español de manera gradual por parte de la docente, así como, la inclusión del trabajo de tipo artístico aumentaron los niveles motivacionales de los estudiantes, los espacios para destacarse y transformar su pensamiento respecto al uso comunicativo del inglés.

De igual manera, a los estudiantes se les fue ofrecido un tipo diferente de evaluación, donde se elimina el carácter punitivo y otorga una valoración donde se tiene en cuenta “todo lo que hace”, así, el reconocimiento para cada estudiante se hizo visible tanto por parte de la maestra como compañeros, aumentando su motivación y procurando mayor participación y desarrollo de las habilidades.

La metodología del ABT ofrece una oportunidad de aprender inglés de manera diferente, trascendiendo la simple memorización de vocabulario y expresiones para llegar al abordaje de la tarea en un contexto real. Así mismo, los espacios que ofrece para el trabajo en equipo generan el desarrollo de otras habilidades sociales, creativas y de liderazgo. El inglés se consolida así como un espacio para la creatividad y la imaginación, un medio para aprender sobre sí y su entorno.

Un aspecto notorio en el impacto a los estudiantes, se evidenció en *la divulgación* realizada por niños sujetos de estudio, sobre las clases de inglés de las que eran partícipes, a sus padres y compañeros del otro salón. La emoción, motivación y expectativa generada frente a la clase de inglés conllevó a compartir material, recursos y estrategias con la docente de inglés del otro grado de tercero a petición de dicho grupo para su aplicación en clase. Los padres, manifestaron un cambio notorio en los estudiantes e incluso resaltaban desempeños superiores en hijos de grado tercero respecto al de hermanos mayores quienes cursaban grados cuarto y quinto.

En lo que respecta a la *práctica pedagógica de la docente*, se encuentra aquí el impacto de mayor significación a partir del presente estudio. El proceso de lectura y apropiación de los principios del ABT, así como, de la apuesta bilingüe Nacional para transición a quinto causó una necesidad de auto-evaluación de la práctica pedagógica y la necesidad

de cambio en el mismo quehacer docente. Tras analizar las habilidades comunicativas a partir del test diagnóstico y la misma forma en la que estas deben ser evaluadas ocasiona la adopción de una postura crítica que demandó una capacidad para reconocer la necesidad de cambio y la disposición para cambiar de paradigma en pro de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

En lo referente al *impacto en la planeación*, el buscar un referente motivacional para contextualizar las tareas a desarrollar, implicó también generar y mantener un hilo conductor por parte de la docente investigadora. Así mismo, el articular la apuesta nacional a través de los DBA, las fases de la metodología del ABT y la selección cuidadosa de materiales y recursos requirieron un proceso de reflexión constante donde la observación y los espacios de diálogo con estudiantes en la fase después de la tarea fortalecieron los procesos sesión tras sesión.

Así mismo, la *organización de las fases de la clase y roles* de cada uno de los participantes a partir de la metodología del ABT aportan a la dinámica de interacción en el aula. Hay una mejora en la presentación de elementos necesarios como vocabulario y expresiones que junto a la modelización de la tarea trazan una orientación clara a los estudiantes frente a la meta a alcanzar y el proceso comunicativo en acción a realizar.

Finalmente, el *impacto en la docente* conlleva a la reflexión sobre la propia práctica pedagógica y su incidencia en los procesos de aprendizaje de los niños. Se evidencia la necesidad de transformar la práctica y recurrir al diálogo con colegas para desde el colectivo docente responder a los retos que genera la necesidad de conocer sobre otras áreas académicas, su articulación y abordaje desde el inglés.

De esta manera, los resultados de esta investigación generan en la docente investigadora la mejora de su discurso respecto a los procesos en el aula de inglés y su interacción. A nivel profesional, permite el crecimiento académico, investigativo y de pensamiento a través de la reflexión constante. La satisfacción frente al desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes, así como, el mejoramiento en la interacción, el buen

trato, el trabajo en equipo, la creatividad y sobre todo la motivación por ser parte de este proyecto mostrada durante el proceso investigativo, así como, el crecimiento junto a su maestra en aprendizaje hacen posible la realización profesional y personal de la investigadora.

Finalmente, respecto al *impacto institucional*, el presente estudio lleva a reconocer que los documentos institucionales requieren una alineación con la apuesta bilingüe Nacional. Así mismo, dicha desactualización conlleva a la ausencia de apropiación de los discursos actuales del área por parte de los docentes de inglés en primaria. Por tal motivo, se hace necesaria la socialización de estos hallazgos con el equipo docente.

CONCLUSIONES

Tras finalizar la presente investigación se relacionan con las metas trazadas tanto en el objetivo general como específicos, así como a las categorías que fueron emergiendo, después de un proceso de triangulación de la información recolectada por medio de las técnicas e instrumentos aplicados en las diferentes etapas de la investigación.

Respecto al primer objetivo fue posible, mediante la aplicación y análisis de la prueba de acceso público “*Starters 2018 Sample Paper test*” de *Cambridge Assessment English*, concluir que las habilidades de ***habla y escucha en inglés fueran las de menor desempeño*** tomando como referencia la comprensión oral y producción oral de los indicadores de nivel PreA1 establecido por los referentes nacionales (MEN, 2016) y el Marco Común Europeo (de Europa, 2018). El diagnóstico de la habilidad de escucha evidenció la carencia de exposición oral de los estudiantes al idioma hablado. Esto se produce puesto que este tipo de ejercicios auditivos en contexto comunicativo y en conexión con las habilidades de lectura y escritura en la evaluación de inglés de la institución, se encuentra ***ausente en pruebas internas y externas*** de los estudiantes en la cotidianidad del aula. Lo anterior conlleva a una valoración y abordaje sesgado de las habilidades comunicativas que limitan el desarrollo óptimo de la escucha, el habla, la lectura y escritura.

Por otra parte, la ***imagen*** se consolida como factor para la comprensión y conexión entre las habilidades de comprensión y producción. Si bien, ésta es utilizada como recurso de apoyo contextual de comunicación en inglés, se hace clave para la vinculación de pre-saberes y los procesos de comprensión y producción tanto escrita como oral. La imagen permite la representación del acto comunicativo y hace posible que los estudiantes entablen una relación de comprensión de la situación comunicativa representada con las ideas escuchadas, leídas y escritas.

Así mismo, se establece a partir de la observación ***factores de interferencia de la lengua materna*** respecto a la pronunciación y escritura de palabras, motivacionales, y

de ansiedad, así como, de *poca exposición al idioma meta de forma oral* que afectan el aprendizaje del inglés, por lo que es posible afirmar, primero que el abordaje de las habilidades comunicativas de manera aislada, así como, la omisión de su apoyo recíproco en los procesos de aprendizaje al interior del aula limitan su desarrollo y función comunicativa. Segundo, frente a los factores de interferencia de la lengua materna es necesaria la adopción de un enfoque centrado en el significado y no en la forma donde dichos factores puedan utilizarse como referentes de fortalecimiento.

Este tipo de ejercicios propuestos por el test diagnóstico están en concordancia con los referentes teóricos y curriculares propuestos por la política bilingüe Nacional así como, los propuestos desde la metodología del aprendizaje Basado en Tareas. La utilización de imágenes y vocabulario de apoyo para dar contexto, se constituyen en referentes para el diseño de tareas y material a implementar a través de las secuencias didácticas.

De igual manera, se hizo innegable que la habilidad de *habla fue la de mayor dificultad* entre los estudiantes en el presente diagnóstico. Los factores como *la apatía, ansiedad y temor por fallar* respecto a la nota o frente a la posibilidad de ser foco de burla por parte de sus pares ante posibles errores de pronunciación, así como, las limitaciones para trascender expresiones de saludos en inglés e información personal para trascender a hablar de sí y de su entorno con expresiones sencillas como debilidades notorias respecto a esta habilidad, soportan la necesidad de reflexionar sobre la práctica pedagógica del docente y las estrategias didácticas a implementar al interior del aula. Esta reflexión hace emerger la necesidad de un cambio en el quehacer del docente respecto al cómo planear sus clases, los recursos y materiales a ofrecer a los estudiantes, el tiempo y los tipos de evaluación y sobre todo, un cambio metodológico.

La reflexión anterior, demanda del maestro *una disposición para el cambio* respecto a las necesidades de los niños y los requerimientos del ministerio de educación desde la apuesta Nacional Bilingüe. De esta manera, a partir de la lectura de antecedentes y teóricos, así como, la necesidad de la inclusión del trabajo de habilidades de forma simultánea, la concepción de la metodología del Aprendizaje Basado en Tareas como

estrategia central, se fortalece en la investigación, al abarcar un objetivo comunicativo desde la integración de las cuatro habilidades, que permita pasar del trabajo lexical y de enfoque gramatical propio de las aulas de primaria en la I.E. Santo Ángel para pasar a una competencia comunicativa que trascienda al “hacer algo con el idioma” a “ la acción” donde los estudiantes encuentren la utilidad del inglés en la vida y su motivación se consolide como factor de empoderamiento.

De esta manera, frente al primer objetivo, es posible señalar que si bien el estado colombiano propone un desarrollo integral de las habilidades comunicativas en inglés, la evaluación de dichas habilidades desde las pruebas de estado, pruebas externas por compañías evaluadoras como Tres editores e incluso pruebas internas en las *instituciones educativas, excluyen las habilidades de comprensión y producción oral* centrando estrategias y esfuerzos en la valoración exclusiva de habilidades comprensión y/o producción escrita. De igual manera, la presente investigación impacta a nivel institucional al ofrecer evidencias de desfase respecto a la propuesta bilingüe nacional e institucional, debido a que desde el plan curricular del colegio se proponen temas aislados con método tradicional donde lo gramatical conlleva al descuido de la producción oral. Así, se ofrece una articulación que no sólo incluya elementos para subsanar esta carencia, sino que permite dar a conocer la propuesta Nacional a los docentes de primaria. Estos elementos que permitirán el fortalecimiento curricular y la proyección para la actualización del equipo docente.

Frente al impacto más significativo, este yace al interior del aula tras *la reflexión docente respecto a la práctica pedagógica* que requiere de un cambio y que modificará no sólo el quehacer de la docente, sino la metodología, los roles y los procesos en clase, así como el diálogo con colegas que permite desde colectivo docente el enriquecer el trabajo interdisciplinar, colaborativo y motivador.

Por otra parte, respecto al **SEGUNDO OBJETIVO**, el identificar los intereses de los estudiantes es esencial al tener en cuenta la edad de los sujetos de estudio y al constituir

un principio vital de la metodología del ABT para la creación de las tareas a realizar y las temáticas a abordar en las diferentes fases propuestas por la metodología del ABT.

De esta forma, la implementación de secuencias demandó el indagar en una fase inicial la determinación de intereses temáticos y de estilos de aprendizaje de los estudiantes, lo cual, ofreció *referentes estratégicos* para el proceso de planeación de las secuencias didácticas a partir del ABT, el trabajo cooperativo, la motivación, aprendizaje significativo y realización de tareas comunicativas, así como, el abordaje de temáticas integradas de diferentes áreas del conocimiento

Así, se encuentra que los niños y niñas de grado tercero *se interesan por escribir y escuchar en inglés*, lo cual, se constituye en un reto para la educadora, quien encuentra a través de los datos ofrecidos por sus estudiantes la necesidad de incorporar actividades de tipo audio visuales como videos donde el uso de las nuevas tecnologías será significativo para los estudiantes. De igual forma, a pesar de encontrarse dificultad al momento de hablar en inglés, se encuentra que los estudiantes desean hablarlo, su disposición es total respecto a aprender a cómo expresarse oralmente en esta lengua extranjera.

Total Physical Response (TPR) se constituye en una herramienta que responde al interés de los niños por el movimiento, referente para la comprensión del acto comunicativo, así como, la apropiación de vocabulario, expresiones y otras bases fundamentales para fortalecer el desarrollo de las habilidades. Aunque varios teóricos implican una inmersión total en la L2, los estudiantes anhelan un uso alternado de ambos idiomas que permitan el desarrollo de la L2.

Así mismo, el *gusto de los estudiantes por el dibujo y el deporte* hizo posible encontrar un elemento para la transversalidad. Este proceso brindó un insumo esencial en la concepción del personaje central “Alien Friend” de carácter integrador y motivador, así como, las estrategias didácticas y recursos respondientes a estilos de aprendizaje de tipo musical, kinésico y audio visuales.

Este proceso investigativo transformó la práctica de la docente investigadora a través de la reflexión constante, en factores claves como: la planeación de las secuencias didácticas y las fases de la clase, la evaluación del y para el aprendizaje. La metodología del ABT permitió la inclusión de indicadores de desempeño que contemplan no sólo el saber y el saber hacer, sino que junto a estos integran el saber ser y el saber aprender aportan significativamente al desarrollo en los niños de aprendizajes para el siglo XXI donde la comunicación, el trabajo colaborativo, la creatividad y el pensamiento crítico logren potenciarse.

La evaluación del y para el aprendizaje constituyen una valoración por procesos, donde fue posible reconocer el mejoramiento de las cuatro habilidades comunicativas a través de las tareas. Así mismo, el proceso, productos y la evaluación a través de rúbricas y otros elementos en los momentos *después de la tarea* permitieron evaluar otros aspectos que no hacen parte de la enseñanza del inglés pero que son importantes para el desarrollo integral de cada persona como el trabajo colaborativo, el manejo de tiempo, la imaginación y creatividad, el respeto por el otro y el entorno, así como, el conocimiento intercultural.

La retroalimentación ofrecida en las diferentes fases de la tarea, así como, la observación, conllevaron a la efectividad del proceso de reflexión. Los registros que se realizaron en diarios de campo fueron un insumo vital para analizar elementos que podrían ser mejorados y/o representaban mayor o menor motivación para los estudiantes.

Por otra parte, la *articulación de las tareas* partió de la concepción del personaje central “Alien Friend” el cual acompañó a los estudiantes en un viaje de descubrimiento. Con tareas que los estudiantes alcanzaron a realizar como presentación de datos personales básicos propios y descripción sencilla de amigos, el diligenciamiento de formatos simples, la clasificación de materiales para reciclar y la escritura de tarjetas con

mensajes sencillos, entre otros. Estas tareas se alinean a los grandes temas propuestos desde el CSI como ambiente, sociedad, convivencia y una aldea global.

Otros factores determinantes en los procesos para la optimización del desarrollo de las habilidades comunicativas a través de la metodología del ABT son la motivación y el trabajo colaborativo. Así mismo, la aplicación del inglés como medio para conocer y hablar sobre otras áreas y reflexionar a partir de ello permite la construcción del conocimiento general en concordancia con los principios del enfoque orientado a la acción.

Respecto a los procesos propios del tipo de investigación Acción Educativa, se realizaron dos ciclos durante la implementación que permitieron el análisis de avances y la reflexión por parte de la docente investigadora tanto de los procesos de aprendizaje, e interacción en el aula como de su propia práctica como categoría emergente de la investigación. A partir de esto, fue posible concluir:

-Al incorporar intereses temáticos y estrategias didácticas a partir de los estilos de aprendizaje predominantes de los estudiantes en el proceso de planeación e implementación se logró elevar la motivación, los aprendizajes significativos y de tipo cooperativo, así como, la participación en las tareas propuestas. A nivel motivacional, los estudiantes notaron que se tuvo en cuenta su opinión respecto a recursos, temáticas, gustos, entre otros factores, lo cual aumentó el compromiso y motivación por participar de los estudiantes en las diferentes tareas. Se hizo evidente la transformación en el pensamiento de los estudiantes donde se propiciaron espacios para que ellos se destacaran y aumentaran su interés.

Respecto a los aprendizajes significativos generados en el proceso investigativo, se destaca la conexión de pre-saberes y el nuevo conocimiento a través de las diferentes fases de la tarea y consolidó el progreso en las habilidades comunicativas.

En cuanto al trabajo colaborativo, este permitió el fortalecimiento del rol del estudiante como un agente activo y en interacción, capaz de tomar turnos y en pro del bien común, aportar para la consecución de la tarea asignada, los productos propuestos y el seguimiento de los indicadores de evaluación señalados en las rúbricas de evaluación grupal.

Respecto al trabajo colaborativo, si bien inicialmente se proyectó como una estrategia y meta con los estudiantes, durante la implementación se consolidó como factor emergente respecto al interactuar de la investigadora con los docentes de las demás áreas que trabajaban con los sujetos de estudios. Esa comunicación lograda y evidente para los estudiantes favoreció el ambiente de aprendizaje dentro y fuera del aula. Así mismo, ofreció espacios de discusión pedagógica frente a los cambios actitudinales de los estudiantes, así como, estrategias didácticas para abordar temáticas interdisciplinarias.

-Las habilidades comunicativas se desarrollan más efectivamente si se trabajan de manera integrada.

-Los roles tanto del estudiante (agente social activo participativo) como el de la maestra (persona-recurso creadora de tareas), se definen con mayor claridad a partir de la metodología del ABT.

-La apropiación de los referentes subyacentes a la apuesta bilingüe nacional (Currículo Sugerido de Inglés, 2016) favorece la mejora del discurso pedagógico sobre el aprendizaje del inglés en primaria, los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre la lengua meta llevados a cabo en el aula, así como, el trabajo interdisciplinario y transversal para consolidar el inglés como medio de aprendizaje.

Finalmente, tomando en consideración el **TERCER OBJETIVO**, se pudo concluir que se encontraron avances significativos en la motivación e interacción de los estudiantes durante las diferentes fases de la tarea. Así mismo, se destaca el mejoramiento en las

habilidades de habla y escucha en los niños como uno de los logros más relevantes del proceso. Para la docente investigadora fue significativo ser testigo y participe de cómo los estudiantes, sesión tras sesión, comprendían y respondían con mayor facilidad a los recursos auditivos, visuales y escritos en inglés con naturalidad y propiedad respecto al nivel PreA1. La integración de expresiones en inglés en contexto comunicativo para hacer algo con el idioma y reconocer la utilidad del mismo en la vida diaria, el diálogo aunque mixto del L1-L2 durante las tareas, así como, la naturalidad para integrar nuevos conocimientos, tanto de la lengua meta como de las nociones y conceptos transversales demandados por la tarea propuesta, consolidan los presupuestos de la metodología del ABT donde *el inglés es instrumento para el aprendizaje, no únicamente el fin del mismo, pues, es en el inglés que se aprende para y por medio de él*. De igual manera, hubo una mejora notoria en los procesos didácticos y metodológicos llevados a cabo al interior del aula a través de los principios propios del aprendizaje basado en tareas. Se potenció el trabajo cooperativo a partir del Saber ser y saber aprender por medio de la interacción en valores de respeto por el otro y el cuidado de su entorno, así como el potenciamiento de habilidades para el siglo XXI y estrategias para el aprendizaje de la lengua meta con una intención interdisciplinar y transversal.

Todo un proceso que dejó como insumo la oportunidad de mejorar los procesos de aprendizaje del inglés en primaria por medio del ABT y a nivel institucional la articulación de la propuesta bilingüe institucional con la nacional.

Tomando como referencia los antecedentes considerados en esta investigación, es posible concluir que para desarrollar las habilidades comunicativas en inglés a partir de la metodología del ABT, además de considerar los lineamientos conceptuales, teóricos y legales, es necesario identificar elementos subyacentes al currículo sugerido de inglés de transición a quinto para poder diseñar, implementar y evaluar el aporte de la metodología del ABT en el desarrollo de habilidades comunicativas y el aprendizaje del inglés en niños de primaria, así como, generar procesos de reflexión e innovación pedagógica y didáctica en el aula

Los alcances e impacto del presente estudio a nivel institucional y pedagógico están relacionados con:

La articulación del plan del área de inglés de primaria con la apuesta bilingüe nacional “Currículo Sugerido de inglés para transición y primaria” (MEN, 2016)

Revisión y actualización del plan de aula de grado tercero en relación con la enseñanza del inglés como lengua extranjera por medio de la metodología ABT queda a disposición de la comunidad educativa de la I.E. Santo Ángel y sus docente de inglés de primaria.

Progreso de las habilidades comunicativas de producción y comprensión oral de los estudiantes de grado tercero de la I.E. Santo Ángel en su sede José Eusebio Caro No. 6 de Cúcuta. Se destaca la mejora significativa de la escucha comprensiva y la optimización de la habilidad de habla, visibles a través de la interacción en inglés de los estudiantes en las diferentes fases de la clase, el seguimiento de indicaciones orales y la realización de la tarea, así como, la socialización y análisis de productos como videos cortos, entre otros.

Listado de juegos y dinámicas de tipo musical y kinésico, materiales, así como, recursos creados y/o adaptados para las implementaciones con grado tercero a partir del ABT.

Una propuesta didáctica de integración de las cuatro habilidades comunicativas en inglés por medio de tareas apoyadas en temáticas interdisciplinarias que promueven el trabajo cooperativo y procesos de aprendizaje para la acción e interacción.

Una propuesta evaluativa del y para el aprendizaje de los procesos en el aula de inglés a nivel de primaria, que contempla fases diagnóstica, de verificación intermedia de avances, análisis de productos y retroalimentación.

RECOMENDACIONES

Con base en los resultados de este estudio, es recomendable tener en cuenta los siguientes aspectos:

A nivel institucional es necesario realizar una revisión respecto a la intensidad horaria del área de los grados de primaria, respecto a la propuesta ministerial y las exigencias que tienen los estudiantes como ciudadanos del siglo XXI.

Así mismo, es necesario al interior del cuerpo docente realizar un proceso de lectura y apropiación de los referentes de la apuesta Nacional bilingüe respecto al currículo Sugerido de inglés para lograr una articulación metodológica y temática a la luz de las características del currículo desde grado primero a undécimo, que oriente los procesos de planificación e implementación de acciones al interior del aula.

Es pertinente al interior del plan de estudios lograr la articulación de los Derechos Básicos de aprendizaje por grado como referentes de saberes y habilidades que los y las estudiantes deben aprender y desarrollar en el área de inglés.

Respecto a los estudiantes, involucrarlos en un enfoque basado en el significado y no en la forma, es importante. El incorporar sus intereses y ofrecerles estrategias didácticas de tipo musical, kinésico y audiovisual se constituyen elementos motivacionales claves para incentivar su participación en la clase de inglés y las tareas que en ella se propongan.

Incorporar el uso de las imágenes como recursos de contexto en momentos de clase e interacción verbal y escrita. Las tarjetas de objetos o representación de situaciones facilitan la comprensión y producción de tareas comunicativas, así como, la apropiación de vocabulario.

Con miras a aportar al desarrollo integral del niño, se recomienda incorporar en los procesos de planeación y evaluación los indicadores de desempeño propuestos por las orientaciones y principios pedagógicos (MEN, 2016) en el proceso evaluativo donde el saber, saber hacer, saber ser y saber aprender representan un referente claro para valorar el conocimiento y su aplicación, la interacción del estudiante con sus compañeros y entorno, así como, las habilidades del siglo XXI y estrategias de aprendizaje que los estudiantes deben desarrollar.

El desarrollo de las habilidades comunicativas requiere de un abordaje metodológico invite a su integración al interior del aula.

A nivel de evaluación, es necesario involucrar a los estudiantes en ejercicios de tipo auditivo y de habla de manera continua. La evaluación del aprendizaje en el área de inglés no debe limitarse de manera exclusiva a la aplicación de instrumentos escritos que se limiten a valorar el desarrollo de la lectura y escritura de la lengua.

Incorporar recursos como rúbricas para la evaluación del proceso de aprendizaje y trabajo cooperativo donde los estudiantes puedan verificar su propio desempeño.

Gestionar el diálogo interdisciplinar al interior de la clase de inglés con miras a lograr el abordaje de temáticas de manera transversal y significativa.

Propiciar tareas que incorporen el uso de nuevas tecnologías con miras al desarrollo de productos.

REFERENCIAS

- Abad, Velilla, B, (2014) *El juego dramático en el aula de inglés de educación primaria*. (Tesis pregrado) Universidad **Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación (Soria)**, España. Recuperado <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7920/1/TFG-O%20261.pdf>
- Acosta, D. J. B. (s. f.). *Exploring oral fluency development through the use of fluency development techniques*, 88
- Araya, R. G. (2011). El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa. *Diálogos educativos*, (21), 48-64.
- Arellano, D. D. C. L., Rodríguez, S. J., & Rivera, J. D. H. (2012). *Estandares de competencias e integracion de habilidades en la enseñanza del inglés: es posible?. Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (17), 108-131.
- Alvarado, J. S. (s. f.). *El teatro en el aula de inglés: una propuesta educativa desarrollada en el colegio laboratorio del cup, puntarenas.*, 19.
- Balibrea, Y. C. (2005). *El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje inicial de la lengua extranjera. Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (3), 147-159.
- Byrnes, H. (1984). The Role of Listening Comprehension: A theoretical Base. *Foreign Language Annals*, 17(4), 317-329.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. CEDE, Facultad de Economía, Universidad de los Andes.

- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey: Prentice-Hall Regents.
- Brown, D.H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman.
- Buitrago Campo, A. (2016). *Improving 10th Graders' English Communicative Competence Through the Implementation of the Task-Based Learning Approach*. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 18 (2), 95-110.
- Camacho, C. H., & Bolívar, B. C. (2004). Programas de Educación Física para la básica primaria. *Armenia: Kinesis*.
- CEFR (2018) *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners (aged 7-10 and 11-15 years) Recuperado a partir de Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners – Volume 1: Ages 7-10*
- Chávez, C. C. C. (2017). *Aplicación del programa educativo basado en el método comunicativo “task-based learning” para mejorar la producción de textos escritos y orales en el área de inglés*. PUEBLO CONTINENTE, 27(2), 455-469.
- Córdoba Zúñiga, E. (2016). *Implementing Task-Based Language Teaching to Integrate Language Skills in an EFL Program at a Colombian University*. Profile Issues in Teachers Professional Development, 18(2), 13-27.

- Constante, M. A. M., & Guevara, P. D. R. A. (2017). *Estilos de aprendizaje y sistemas de representación mental de la información*. *Revista Publicando*, 4(12 (1)), 181-196.
- Corral Fulla, A. (2013). *El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras La dramatización como modelo y acción*, *Didáctica. Lengua y Literatura* 25, 117-134. Recuperado en <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42238>
- de Europa, C. (2018).
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL.
- Cubillo, P. C., Keith, R. C., & Salas, M. R. (2005). La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5(1), 0.
- de Europa, C. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- de la Cruz, A. D., Guzmán, M. R. G., & Méndez, A. R. (2017). El desarrollo de la habilidad oral en inglés en alumnos de primaria aplicando el trabajo colaborativo. *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey*, 8(15), 8-13.

- Diez, V. Á. (2010). *El inglés mejor a edades tempranas. Pedagogía magna*, (5), 251-256.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. UNAM, México, consultada el, 10(04), 2016.*
- Education First (2017). *EF English Proficiency Index 2017*. Disponible en <https://www.ef.com/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v7/ef-epi-2017-spanish-latam.pdf>
- Ellis, R. (1989). Classroom learning styles and their effect on second language acquisition: a study of two learners. *System*, 17, 249-262.
- Estaire, S., & Zanón, J. (2004). Planning classwork. *Handbooks for the English Classroom*.
- Estaire, S. (2007). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. *Recuperado de: [http://www. nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf](http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf).*
- Estaire, S. (2011). *Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas*, 26. 1. Recuperado en <http://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>
- Flores, J. G. (2003). La estadística en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 231-248.
- García, C. B. (s. f.). *Un estudio sobre la producción oral del idioma inglés*, 23.

García Fuentes., A. *Break a leg! The use of drama in the teaching of English to young learners. A case study.* Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado http://araceligarcia.webs.com/29-AESLA_2010_Break_a_Leg.pdf

Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples* (Vol. 46). Paidós.

Giraldo, V., & Yolany, L. *El cambio de código en el aula de inmersión en inglés en la IED Débora Arango Pérez en la Localidad de Bosa* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá).

González, L. G., & Pérez, V. M. O. (2015). *Factores ansiógenos en la escuela y vías de solución: una mirada desde los alumnos y sus profesores.* *Cadernos de Pesquisa*, 22(3), 14-24.

Inal, S., Büyükyavuz, O., & Tekin, M. (2015). A study on preferred learning styles of Turkish EFL teacher trainees. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(3), 4.

Jabba, A. S. (s. f.). *Bilingüismo en Colombia**, 46.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.

Krashen S. 1984. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.* Hertfordshire: Prentice Hall. Recuperado de http://www.oseacite.org/class/SELT_materials/SELT_Reading_Krashen_.pdf

Křivková, L. (2011). *Design of the Workshop: How to Use Drama in an English Class?* (Master's thesis). Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Recuperado a partir de <https://is.muni.cz/th/you9bm/>

Latorre, A. (2003). *Investigación acción*. Graó.

Lucchi-Riester, E. (s. f.). *Actuación teatral y adquisición de segunda lengua.*, 90

Lin, Angel Mei Yi, “Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá”, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antio OVERALL READING COMPREHENSION quia, Facultad de Educación, vol. XX, núm. 51, (mayo-agosto), 2008, pp. 11-23.

Maley A., Duff A. 2001. *Drama Techniques in Language Learning: a Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de <http://assets.cambridge.org/97805216/01191/sample/9780521601191ws.pdf>

Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México. Editorial Trillas

Mendoza, F. E. M. (2017). *Estrategias metodológicas para mejorar las habilidades de speaking y listening en idioma inglés en la escuela de educación básica de universidad laica Eloy Alfaro de Manabí*. *Dominio de las Ciencias*, 3(4), 588-641.

Miguélez, M. M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica*, 7(1), 27.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares en idiomas extranjeros*. Bogotá: El Ministerio

- Ministerio de Educación Nacional. (2006) / (2009). *Orientaciones y principios pedagógicos*. Currículo Sugerido de inglés. Bogotá. Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Derechos Básicos de aprendizaje de inglés* DBA. Bogotá. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Mallas de Curriculares de Transición a Quinto. Currículo Sugerido de inglés*. Bogotá. Colombia. Recuperado www.colombiaaprende.edu.co/colombiabilingue
- Morgan-Scott, S. M., Carbonell-Limonta, W., & Limonta-Villalón, F. (2015). *Integración de las habilidades comunicativas y las profesionales en la enseñanza del Inglés con fines específicos*. *Revista EduSol*, 16(54), 54-69.
- Mundhe, G. B. (2015). *Teaching Receptive and Productive Language Skills with the Help of Techniques*. *Pune Research An International Journal in English*, 1(2).
- Murcia, N. (2001). *La Complementariedad como Posibilidad en la Estructuración de Diseños de Investigación Cualitativa*. Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, (12). Consultado de <https://nuevosfoliosbioetica.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26293>
- Nicolai, G., Hauer, B., Salameh, M., Yao, L., & Kondrak, G. (2013, June). *Cognate and misspelling features for natural language identification*. In *Proceedings of the Eighth Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications*(pp. 140-145).

- Odriozola Ondarzabal, M, (2015) *El teatro como herramienta para el aprendizaje del inglés: una propuesta de intervención* (Tesis de maestría) Universidad Internacional de la Rioja, Tolosa (Guipúzcoa), País Vasco, España. Recuperado en https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2929/MirenMaite_Odriozola_Ondarzabal.pdf?sequence=1
- Ospina, M. A. P., Salazar, L. I. D., & Meneses, J. S. C. (2013). *Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis*. *Revista Colombiana de educación*, (64), 79-105.
- Penagos González, Y, (2016) *Caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes de básica secundaria de Lengua Extranjera Inglés entorno a la competencia comunicativa en la Institución Educativa Colegio Integrado Simón Bolívar de Cúcuta* (Tesis de maestría) Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta, San José de Cúcuta, Colombia.
- Peña, M., & Onatra, A. (2009). *Promoting oral production through the task-based learning approach: A study in a public secondary school in Colombia*. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 11(2), 11-26.
- Phillips S. 2003. *Drama with Children*. Oxford: Oxford University Press. Recuperado <https://books.google.com.co/books?id=XiPqzmyWzjMC&printsec=frontcover&dq=Drama+with+Children.+Oxford:+Oxford+University+Press.&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjMssG5z4TZAhUGy1kKHct2AlwQ6AEIKDAA#v=onepage&q=Drama%20with%20Children.%20Oxford%3A%20Oxford%20University%20Press.&f=false>
- Pita, S. & Pértegas, S. (2002). *Investigación cuantitativa y cualitativa*. Recuperado de http://www.laalamedilla.org/Webpracticass/cd/documentos/cuanti_cuali2.pdf

- Pishkar, K., & Ketabi, S. (2013). *Effects of teaching of Modern American Drama As a Method for Speaking Fluency in BA EFL students*, 1(1), 10.
- Puren, C. (2004). *Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional*. *Porta Linguarum*, Universidad de Granada, nº1, enero 2004, pp. 31 -36.
- Quintanilla Espinoza, A., & Ferreira Cabrera, A. (2010). *Habilidades comunicativas en L2 mediatizadas por la tecnología en el contexto de los enfoques por tareas y cooperativo*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 213-231.
- Recino Pineda, U., & Laufer, M. (2013). *Aprendizaje basado en tareas en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras*. *EDUMECENTRO*, 2(3), 20-27. **Recuperado de <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/88/179>**
- Reid, J. M. (1995). A learning style unit for the intermediate writing classroom. *TESOL Journal*, 6(1) 42-47.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.
- Rigo, D. Y. (2014). *Aprender y enseñar a través de imágenes: desafío educativo*. *ASRI: Arte y sociedad. Revista de investigación*, (6), 6.
- Rivilla, A. M., Mata, F. S., González, R. A., Entonado, F. B., & de Vicente Rodríguez, P. S. (2009). *Didáctica general*. Pearson Prentice Hall.
- Rodríguez, P. S. (2009). *Didáctica general*. Pearson Prentice Hall.

- Rodríguez-Bonces, M., & Rodríguez-Bonces, J. (2010). *Task-based language learning: old approach, new style. A new lesson to learn. Profile Issues in Teachers Professional Development*, 12(2), 165-178.
- Salinas Beltrán, Y. A. (2015). *La enseñanza "audiovisual" del inglés como lengua extranjera*.
- Sánchez, A. (1982). *La enseñanza del inglés y las cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir. Revista de Bachillerato*.
- Sierra Restrepo, Z. *Juego dramático y pensamiento* (1995). *Revista Educación y Pedagogía* Nos. 12 y 13. Recuperado http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3186/1/SierraZayda_1995_juegodramaticopensamiento.pdf
- Skeham P. (2001). *Principios que sustentan la instrucción basada en tareas*. Harlow: Longman.
- Torres Núñez, Juan. José (1996). *Nuevos Horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=BEjV6MDf2bsC&lpg=PA13&ots=m1djNgLt7U&dq=TEATRO%20COMO%20RECURSO%20DIDACTICO%20PARA%20LA%20ENSE%20ANZA%20DEL%20INGLES&lr&hl=es&pg=PA1#v=onepage&q&f=false>
- Velásquez, T. B. (2012). "Hybrid Method" An integrated pedagogical method for EFL teaching and learning*. *Instname: Universidad Del Norte*. Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/4627>
- Willis, J., & Willis, D. (1996). *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann

ANEXOS

Anexo 1. Cuadro comparativo Descriptores MCER y Prueba SAI tres EDITORES

A continuación se presenta la relación de algunas preguntas de la prueba y sus descriptores analizado correspondiente.

Descriptores por habilidad para el diagnóstico de nivel

	Descriptores MCER (de Europa, 2001)	Descriptores Prueba SAI- 3 Editores
READING/ LECTURA	<p>A1: Puede comprender textos muy cortos y sencillos de una sola frase a la vez, recogiendo nombres familiares, palabras y frases básicas y releyendo según sea necesario.</p> <p>PRE A1: Puede reconocer palabras familiares acompañadas de imágenes, como el menú de un restaurante de comida rápida ilustrado con fotos o un libro de imágenes utilizando un vocabulario familiar.</p> <p>PRE A1: Puede comprender el material informativo más simple que consiste en palabras e imágenes familiares, como el menú de un restaurante de comida rápida ilustrado con fotos o una historia ilustrada formulada en palabras cotidianas muy simples.</p> <p>PRE A1: Can deduce the meaning of a word from an accompanying picture or icon.</p>	<p>1.1 3P Relaciono ilustraciones con oraciones simples. 1°</p> <p>1.1 4P Menciono lo que me gusta y lo que no me gusta. 1°</p> <p>2.1 4P Reconozco y sigo instrucciones sencillas, si están ilustradas. 1°</p> <p>2.4 2P Participo en juegos y actividades siguiendo instrucciones simples. 2°</p> <p>1.2 4P Demuestro conocimientos de las estructuras básicas de inglés. 2°</p> <p>3.1 3P Participo en representaciones cortas; memorizo y comprendo los parlamentos.</p> <p>2.2 4P Demuestro conocimiento de las estructuras básicas del inglés.</p>
WRITING/ ESCRITURA	<p>Puede usar palabras y frases simples para describir ciertos objetos cotidianos (por ejemplo, el color de un automóvil, ya sea grande o pequeño).</p> <p>PRE A1: Puede solicitar o transmitir datos personales por escrito.</p> <p>Puede rellenar formularios de registro muy simples con datos personales básicos: nombre, dirección, nacionalidad.</p>	<p>1.1 1P Asocio un dibujo con su descripción escrita. 2°</p> <p>1.1 3P Escribo mensajes de invitación y felicitación usando formatos sencillos. 2°</p> <p>1.2 3P Pido que me repitan el mensaje cuando no lo comprendo. 2°</p> <p>1.1 2P Respondo preguntas sobre personas, objetos y lugares de mi entorno.</p>

Fuente: *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners aged 7-10 (2018)*. Tres Editores, Informe Simulacros IESA (2017-2018)

Anexo 2. Tablas análisis de resultados Prueba SAI –simulacro Tercer Grado 2017-2018

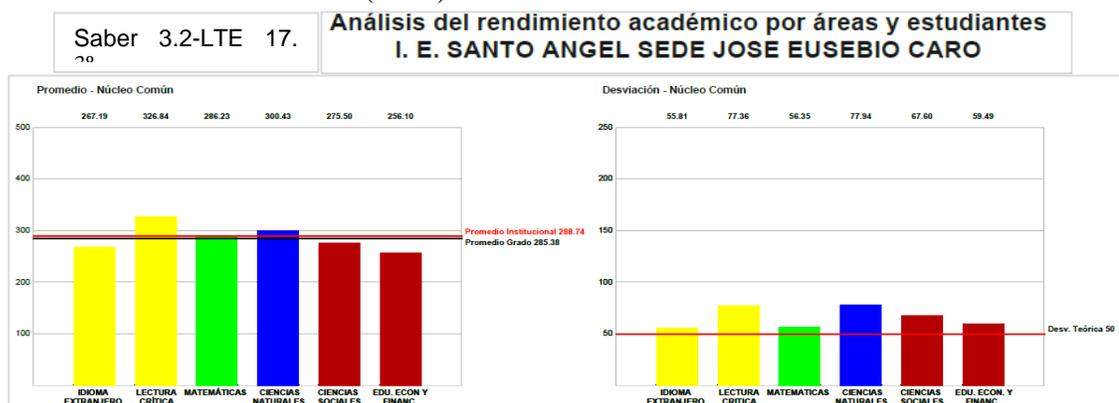
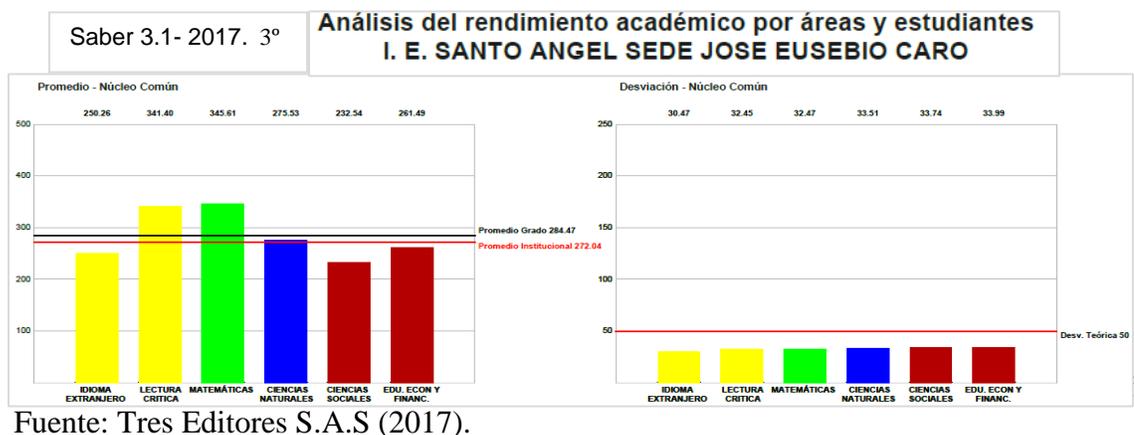


Tabla 5. Análisis del rendimiento académico por áreas y Estudiantes Agosto 2017.
Fuente: Tres Editores S.A.S (2017).

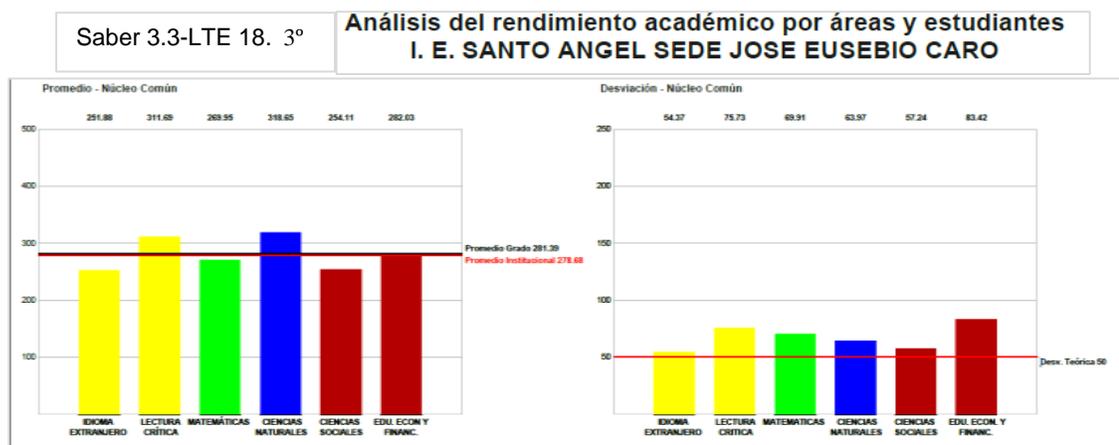


Tabla 6. Análisis del rendimiento académico por áreas. Abril 2018. Sede JEC 6.
Fuente: Informe Tres editores SAS (2018).

Anexo 3. Consentimiento informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

Institución Educativa SANTO ÁNGEL. SEDE JOSÉ EUSEBIO CARO N°6
Código DANE: 154001008151 Municipio: CÚCUTA.

Docente investigador: **CARMEN DEL CASTILLO CASTELLANOS** CC:
37271827

Yo _____, y yo _____
_____ mayor de edad, madre, [] padre, [] acudiente o []
representante legal del estudiante

de _____ años de edad, he
(hemos) sido informado(s) acerca de la toma de evidencias fotográficas y de
grabación de video de la propuesta investigativa **DESARROLLO DE
HABILIDADES COMUNICATIVAS EN INGLÉS A TRAVÉS DE LA
METODOLOGÍA DEL “APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS” EN GRADO
TERCERO**, la cual se requiere para que el docente de mi hijo(a) evidencie
avances sobre hallazgos en el proceso de aprendizaje del inglés.

Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la participación de
mi (nuestro) hijo(a) en las evidencias audiovisuales, resuelto todas las
inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad,
entiendo (entendemos) que:

- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en estas evidencias audiovisuales o los resultados obtenidos por el docente no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en el proceso investigativo no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mí (nuestro) hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mi (nuestro) hijo(a) será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de formación pedagógica y como evidencia del proceso investigativo.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria [] **DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO**
[] **NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO** para la participación de mi
(nuestro) hijo (a) en la recolección de evidencia fotográfica o de video de la
investigación **DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN
INGLÉS A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA DEL “APRENDIZAJE BASADO
EN TAREAS” EN GRADO TERCERO** en las instalaciones de la Institución
Educativa donde estudia.

San José de Cúcuta, ____ de _____ 2019.

FIRMA ACUDIENTES _____ CC/CE: _____

Anexo 4. Ejemplo Proceso de validación del instrumento



Institución Educativa Santo Ángel. Sede José Eusebio Caro No. 6



Test de Intereses

Este test tiene como objetivo determinar lo que más te agrada acerca de actividades en clase de Inglés, recursos y posibles temas a trabajar. Lee la pregunta y escribe una X en el recuadro de la opción de respuesta que más te gusta. Recuerda elegir solo 1 opción para cada pregunta.

PREGUNTA	OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3
1. ¿En clase de inglés qué es lo que más te gusta hacer?	Observar videos o imágenes de los temas vistos. <input type="checkbox"/>	Escuchar e interpretar canciones. <input type="checkbox"/>	Realizar juegos o actividades donde puedas saltar, bailar o alinear. <input type="checkbox"/>
2. ¿Qué te gusta más?	Leer cuentos o historias. <input type="checkbox"/>	Escuchar cuentos. <input type="checkbox"/>	Disfrazarte de los personajes favoritos. <input type="checkbox"/>
3. ¿Qué es lo que más te gusta hacer?	Dibujar. <input type="checkbox"/>	Escuchar música. <input type="checkbox"/>	Hacer deporte. <input type="checkbox"/>
4. ¿Qué te gustaría que encontrar en tu salón de clase?	Cuentos, historietas, fábulas... <input type="checkbox"/>	Aparatos para escuchar música. <input type="checkbox"/>	Rompecabezas, bloques para armar, láminas... <input type="checkbox"/>
5. Después de clase ¿qué es lo que más recuerdas?	Como se venían las personas y el salón de clase. <input type="checkbox"/>	Lo que conversaste. <input type="checkbox"/>	Lo que jugaste. <input type="checkbox"/>
6. ¿Cuándo te hablan en inglés?	Entiendes al ver la expresión de la persona. <input type="checkbox"/>	Entiendes al escuchar algunas palabras. <input type="checkbox"/>	Entiendes al imitar el movimiento de la persona que habla. <input type="checkbox"/>
7. En clase ¿qué preferirías describir?	Tu dibujo animado o programa favorito. <input type="checkbox"/>	Tu música favorita. <input type="checkbox"/>	Tu deporte favorito. <input type="checkbox"/>
8. ¿Qué sería más divertido para ti dibujar?	Lugares de tu ciudad. <input type="checkbox"/>	Tu escuela J.E.C #6. <input type="checkbox"/>	Tu casa y familia. <input type="checkbox"/>
9. En clase te gustaría hablar de ...	Cómo eres o cómo te sientes. <input type="checkbox"/>	Prendas de vestir. <input type="checkbox"/>	Estaciones del año. <input type="checkbox"/>
10. ¿Cuál es tu celebración Colombiana favorita?	Festividades colombianas. <input type="checkbox"/>	Amor y Amistad. <input type="checkbox"/>	Navidad. <input type="checkbox"/>

Comentario [U1]: ¿Lo que te agrada / tus preferencias en cuanto a las actividades en la clase de inglés?

Comentario [U2]: ¿Qué es lo que más te gusta hacer en tu tiempo libre?

Comentario [U3]: ¿Qué materia te gusta...?

Comentario [U4]: ¿omitir

Comentario [U5]: ¿hablan en inglés?

Comentario [U6]: Para esta pregunta se sugiere que se tenga una opción de la no comprensión del idioma extranjero, ya que todas las opciones tienen un enfoque afirmativo de la respuesta.

Comentario [U7]: ¿Fiesta patria?

Anexo 5. Ejemplo Carta de Validación del instrumento

Pamplona, 29 de enero de 2019

Mestrante,

Carmen Alicia Del Castillo Castellanos

Maestría en educación

Universidad Simón Bolívar

Cordial saludo,

Por medio de la presenta dejo en constancia que el día 27 de enero de 2019 usted me envió un instrumento para validación: "Test de intereses", el cual fue revisado y evaluado. Es por esto que me permito dejar en constancia que después de hacer las correcciones pertinentes sugeridas; ESTE TEST DE INTERESES ES PERTINENTE, VALIDO Y SUFICIENTE PARA RECOLECTAR LA INFORMACIÓN REQUERIDA en el desarrollo de los objetivos investigativos por lo que podrá ser aplicado a los informantes seleccionados.

Muchas gracias por su atención.

En constancia firma:

Clara Noeliá Villamizar Cote

Licenciada en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés

Magister en Práctica Pedagógica

Anexo 6. Instrumento -Test de intereses



Institución Educativa Santo Ángel. Sede José Eusebio Caro No. 6



UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR SEDE CUCUTA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN TEST DE INTERESES

Fecha: _____

Investigadora: Carmen del Castillo

Participantes: Estudiantes de tercer grado, institución educativa Santo Ángel. Sede José Eusebio Caro No. 6

Objetivo: Determinar la manera cómo los estudiantes les gusta aprender inglés en cuanto a intereses, actividades, material a utilizar, habilidades a trabajar etc. con el fin de diseñar las secuencias didácticas

Instrucción: Lea la pregunta que está en el primer cuadro de la izquierda y escriba una **X** en el recuadro de la opción de respuesta que más le gusta. Recuerda elegir solo 1 opción para cada pregunta.

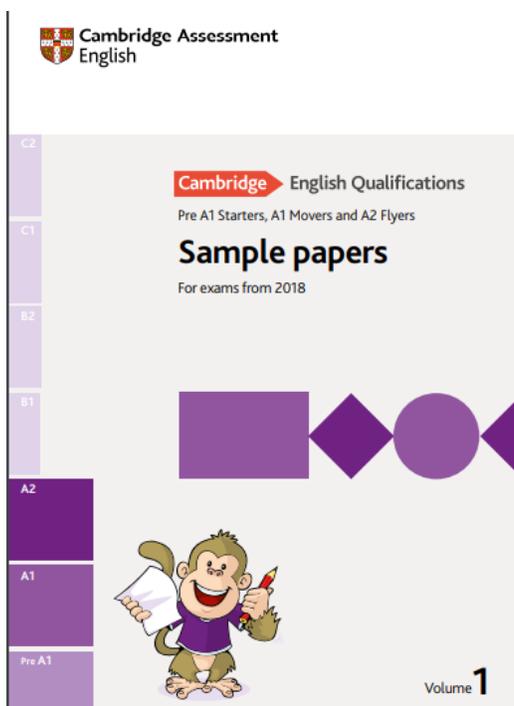
Observación: La profesora a cargo hará un acompañamiento a los estudiantes durante el test.

PREGUNTAS	OPCION 1	OPCION 2	OPCION 3	OPCION 4
1 ¿Qué es lo que más le gusta hacer en la clase de inglés?	Observar videos o imágenes de los temas vistos. <input type="checkbox"/>	Escuchar e interpretar canciones <input type="checkbox"/>	Realizar Juegos o actividades donde puedas saltar, bailar o abrazar. <input type="checkbox"/>	Disfrazarte de los personajes favoritos <input type="checkbox"/>
2 ¿Qué le gusta más?	Leer en inglés <input type="checkbox"/>	Escuchar personas que hablan en inglés <input type="checkbox"/>	Contar o describir en inglés. <input type="checkbox"/>	Escribir en inglés. <input type="checkbox"/>
3. ¿Cómo le gusta trabajar en la clase de inglés?	De manera Individual <input type="checkbox"/>	En grupo <input type="checkbox"/>	De amabas maneras tanto individual como en grupo <input type="checkbox"/>	
4. ¿En la clase de inglés me gusta más?	Que la profesora hable todo el tiempo en inglés <input type="checkbox"/>	Que la profesora hable todo el tiempo en español <input type="checkbox"/>	Que la profesora utilice el inglés y español en la clase <input type="checkbox"/>	
5 ¿Cómo le gusta aprender vocabulario?	A través de imágenes <input type="checkbox"/>	A través de canciones <input type="checkbox"/>	A través de videos <input type="checkbox"/>	A través de acciones <input type="checkbox"/>
6 ¿Qué es lo que más le gusta hacer en su tiempo libre?	Dibujar <input type="checkbox"/>	Escuchar música <input type="checkbox"/>	Hacer deporte <input type="checkbox"/>	Hacer actividades manuales <input type="checkbox"/>

Institución Educativa Santo Ángel. Sede José Eusebio Caro No. 6

<p>7</p> <p>¿Qué material le gustaría encontrar en el salón de clase?</p>	<p>Cuentos, historietas, fábulas...</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>Aparatos para escuchar música</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>Rompecabezas, bloques para armar, láminas.</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>Crayolas, temperas, colores, plastilina...</p> <p><input type="checkbox"/></p> 
<p>8</p> <p>Después de clase ¿qué es lo que más recuerda?</p>	<p>Como se veían las personas y el salón de clase.</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>Lo que se conversó</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>Lo que jugaron</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>El trabajo escrito que se hizo</p> <p><input type="checkbox"/></p> 
<p>9</p> <p>Cuándo hablan en inglés...</p>	<p>Entiende al ver la expresión de la persona</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>Entiende al escuchar algunas palabras</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>Entiende al imitar el movimiento de la persona que habla.</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>No entiende</p> <p><input type="checkbox"/></p> 
<p>10</p> <p>En clase ¿qué preferiría describir?</p>	<p>Tu dibujo animado o programa favorito</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>Tu música favorita</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>Tu deporte favorito</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>Otro:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>11</p> <p>En clase, le gustaría hablar de ...</p>	<p>Cómo es o cómo se siente</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>Prendas de vestir</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>Estaciones del año</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>Otro:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>12</p> <p>¿Qué quiere aprender más?</p>	<p>A hablar en inglés</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>A leer en inglés</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>A escribir en inglés</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>A escuchar y comprender el inglés</p> <p><input type="checkbox"/></p> 
<p>13</p> <p>¿Qué le gustaría más?</p>	<p>Crear ropa en material reciclable y describir ante mis compañeros lo que tengo puesto en inglés</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>Escribir lo que lo que tengo puesto en inglés</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>Dibujar ropa en material reciclable y describir ante mis compañeros lo que dibuje en inglés</p> <p><input type="checkbox"/></p>	
<p>14</p> <p>¿Cómo le gusta aprender mejor el inglés?</p>	<p>Con la ayuda de un libro o de guías</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>Con la ayuda del computador</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>Con ayuda de videos</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	

Anexo 7. Validación. Ejemplo Selección Sample Paper “Pre A1 Starters” test examen creado por Cambridge Assessment English entidad evaluadora y certificadora de nivel de inglés, reconocida a nivel internacional.



Introduction

Pre A1 Starters, A1 Movers and A2 Flyers are designed specifically for young learners aged 6–12. They are fun, colourful and activity based, motivating children to learn.

All three of the qualifications are aligned with the Common European Framework of Reference (CEFR) published by the Council of Europe, and demonstrate real-life communication skills.

About these sample papers

These sample papers show you what the three exams look like. When children know what to expect, they will feel more confident and prepared.

Listening sample tests

To download the Listening sample tests go to:

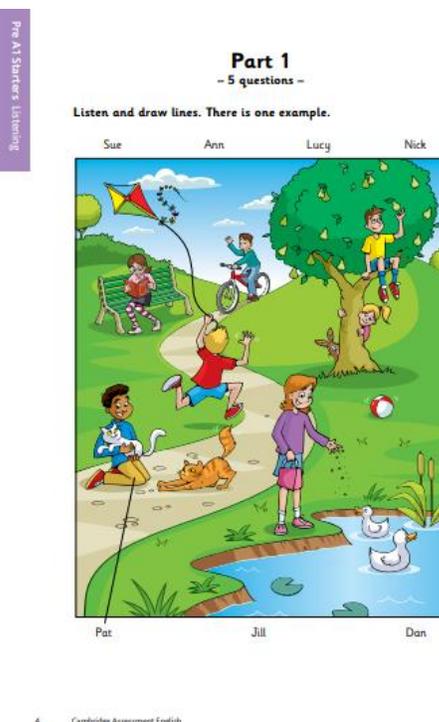
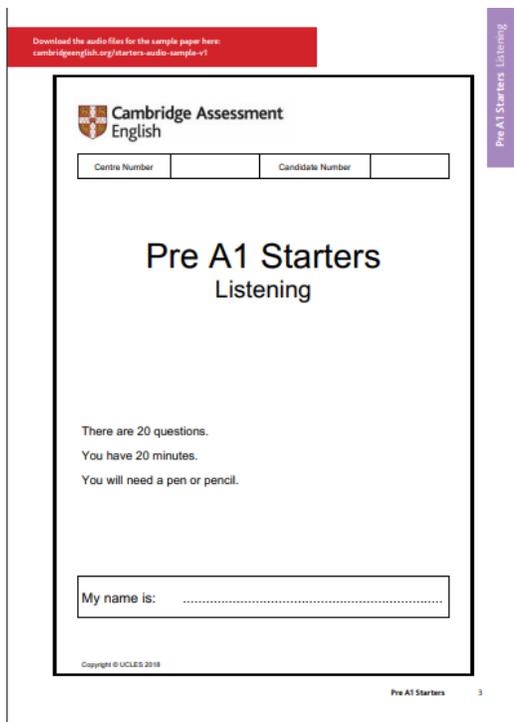
Pre A1 Starters
cambridgeenglish.org/starters-audio-sample-v1

A1 Movers
cambridgeenglish.org/movers-audio-sample-v1

A2 Flyers
cambridgeenglish.org/flyers-audio-sample-v1

For more information about the exams and for more sample papers go to:

cambridgeenglish.org/starters
cambridgeenglish.org/movers
cambridgeenglish.org/flyers

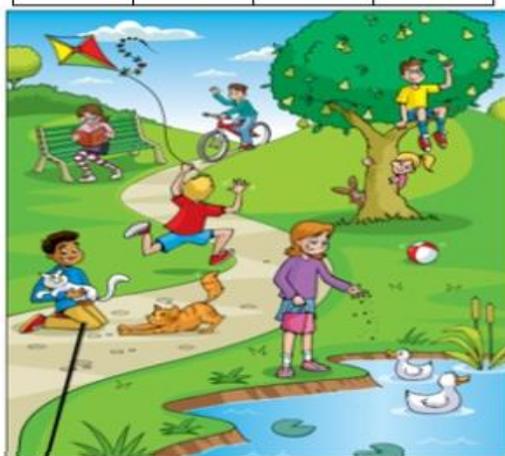


Anexo 8. Test diagnóstico de habilidad de Escucha adaptado del test Cambridge Starter Listening Test 2018

INSTITUCION EDUCATIVA SANTO ANGEL SEDE JOSÉ EUSEBIO CARO # 6				
TERM	I	DIAGNOSTIC TEST PRE A1 STARTERS "LISTENING"		
TEACHER	CARMEN DEL CASTILLO	3 rd GRADE	A	B
NAME				COD
LAST NAME				DATE:

1. Listen and draw lines.

Sue	Ann	Lucy	Nick
-----	-----	------	------



Pat	Jill	Dan
-----	------	-----

2. Read the question. Listen and write a name or a number.



Examples: What's the new girl's name? Kim
 How old is the new girl? 8

QUESTIONS...

1. What is Kim's family name?
2. Where does Kim live? inStreet 3
3. What number is Kim's house?
4. What is the name of Kim's horse?
5. How old is Kim's horse?

3. Listen and tick (✓) the box.

EXAMPLE: What animal has Alex got in his bedroom?



A B C

1. Which picture are May and Sam looking at?



A B C

2. What are Mrs. Good's class doing this afternoon?



A B C

3. What is Mum's favourite fruit?



A B C

4. Which dog is Anna's?



A B C

5. What is Lucy wearing?



A B C

4. Listen and color. There is one example.



Anexo 9. Ejemplo Test diagnóstico de nivel Listening estudiante 1

INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTO ÁNGEL SEDE JOSÉ EUSEBIO CARO # 6			
TERM	DIAGNOSTIC TEST PRE A1 STARTERS "LISTENING"		
TEACHER	CARMEN DEL CASTILLO	3 rd GRADE	A B
NAME	Neydelis Yaniel		CODE 1
LAST NAME	Alegrías marquez		DATE: Feb 2019

1. Listen and draw lines.

Sue	Ann ?	Lucy ?	Nick ?
-----	-------	--------	--------



Pat	Jill ?	Dan ?
-----	--------	-------

2. Read the question.

Listen and write a name or a number.



Examples: What's the new girl's name? Kim
How old is the new girl? 8

QUESTIONS...

1. What is Kim's family name? 1. wal
2. Where does Kim live? in san Street 3
3. What number is Kim's house? 5x
4. What is the name of Kim's horse? ?
5. How old is Kim's horse? 7

3. Listen and tick (✓) the box.

EXAMPLE: What animal has Alex got in his bedroom?



1. Which picture are May and Sam looking at?



A B C

2. What are Mrs. Good's class doing this afternoon?



A B C

3. What is Mum's favourite fruit?



A B C

4. Which dog is Anna's?



A B C

5. What is Lucy wearing?



A B C

4. Listen and color. There is one example.



Anexo 10 . Ejemplo Test nivel Salida. Habilidad Escucha estudiante 14.

INSTITUCION EDUCATIVA SANTO ANGEL SEDE JOSÉ EUSEBIO CARO # 6			
TERM	II	EXIT TEST: PRE A1 STARTERS "LISTENING"	
TEACHER	CARMEN DEL CASTILLO	3 rd GRADE	(A) B
NAME	Danna Gabriela	CODE	11
LAST NAME	Dante Ramirez	DATE:	May 14, 2019

PART 1. Listen and draw lines.

Sue	Ann	Lucy	Nick
-----	-----	------	------



Pat	Jill	Dan
-----	------	-----

5/4

PART 2: Read the questions.

Listen and write a name or a number.



Examples: What's the new girl's name? Kim
How old is the new girl? 8

QUESTIONS...

1. What is Kim's family name? Cell
2. Where does Kim live? in Street 3
3. What number is Kim's house? 115
4. What is the name of Kim's horse? Alax
5. How old is Kim's horse? seven

1/5

PART 3: Listen and tick (✓) the box.

EXAMPLE: What animal has Alex got in his bedroom?



12 marks

1. Which picture are May and Sam looking at?



A B C

2. What are Mrs. Good's class doing this afternoon?



A B C

3. What is Mum's favourite fruit?



A B C

3/5

4. Which dog is Anna's?



A B C

5. What is Lucy wearing?



A B C

PART 4: Listen and color. There is one example.



4/5

Anexo 11 . Diagnóstico de habilidad de lectura y escritura adaptado del test Cambridge Starter reading – writing Test 2018

 INSTITUCION EDUCATIVA SANTO ANGEL SEDE JOSÉ EUSEBIO CARO # 6				
TERM	I DIAGNOSTIC TEST:PRE A1 STARTERS READING AND WRITING			
TEACHER	CARMEN DEL CASTILLO	3 rd GRADE	A	B
NAME				COD
LAST NAME				DATE:

PART 1. Look and read. Put a tick (✓) or a cross (✗) in the box. EXAMPLES

	
These are grapes <input checked="" type="checkbox"/>	This is a house <input checked="" type="checkbox"/>

1 	2 
This is a helicopter. <input type="checkbox"/>	This is a clock. <input type="checkbox"/>

3 	4 
These are shells. <input type="checkbox"/>	This is a sock. <input type="checkbox"/>

5 	These are chairs. <input type="checkbox"/>
---	--

PART 2. Look and read. Write **yes** or **no**.



EXAMPLES

There are two armchairs in the living room. yes

The big window is open. no

QUESTIONS

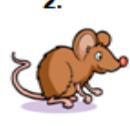
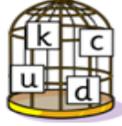
- 1 The man has got black hair and glasses.
- 2 There is a lamp on the bookcase.
- 3 Some of the children are singing.
- 4 The woman is holding some drinks.
- 5 The cat is sleeping under an armchair.

PART 3. Look at the pictures. Look at the letters. Write the w

EXAMPLE



QUESTIONS

1. 	2. 
	
3. 	4. 
	
5. 	

PART 4. Read this. Choose a word from the box.

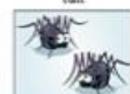
Write the correct word next to numbers 1–5. There is one example.

Lizards



Lots of lizards are very small animals, but some are really big. Many lizards are green, grey or yellow. Some like eating (1)..... and some like eating fruit. A lizard can run on its four (2)..... and it has a long (3)..... at the end of its body. Many lizards live in (4)..... but, at the beach, you can find some lizards on the (5)..... Lizards love sleeping in the sun!

EXAMPLE

			
animals	tail	balloon	trees
			
legs	spiders	teacher	sand

PART 5. Look at the pictures and read the questions. Write one-word answers.



EXAMPLES

Where are the people? in the kitchen

How many children are there? two

QUESTIONS

What are the children playing with?
some toy.....



2 What is Mum standing on? a

3 Where is the spider? On mum's.....



4 Who is pointing?

5 Where are the children? in the.....

DIAGNOSTIC TEST
PRE A1 STARTERS READING AND WRITING

Anexo 12. Test diagnóstico de habilidad de habla adaptado del test Cambridge Starter reading – writing Test 2018.

 INSTITUCION EDUCATIVA SANTO ANGEL SEDE JOSE EUSEBIO CARO # 6				
TERM	I	DIAGNOSTIC TEST PRE A1 STARTERS SPEAKING		
TEACHER	CARMEN DEL CASTILLO	3 rd GRADE	A	B
NAME			COD	
LAST NAME			DATE:	

Pre A1 Starters Speaking

RESUMEN DE PROCEDIMIENTOS

Presentación del estudiante al examinador.

- Después de preguntarle al niño "What's your name?", El examinador familiariza al niño con la imagen primero y luego le pide que señale ciertos elementos en la imagen de la escena, por ejemplo. "Where is the door?" El examinador le pide al niño que coloque dos tarjetas de objetos en varios lugares de la imagen de la escena, por ejemplo, 'Put the robot on the red chair.'
- El examinador hace preguntas sobre dos de las personas o cosas en la imagen de la escena, por ejemplo. 'What's this?' (Answer: banana) 'What color is it?' (Answer: yellow). El examinador también le pide al niño que describa un objeto de la escena, por ej. 'Tell me about this box.'
- El examinador hace preguntas sobre cuatro tarjetas de objeto, por ejemplo. 'What's this?' (Answer: (orange) juice) and 'What do you drink for lunch?'
- El examinador hace preguntas sobre el niño, por ejemplo. "Which sport do you like?"



Anexo 13. Ejemplo Test diagnóstico de nivel Listening estudiante 1

TERM	I			DIAGNOSTIC TEST	
				PRE A1 STARTERS "LISTENING"	
TEACHER	CARMEN DEL CASTILLO	3 rd GRADE	(A)	B	
NAME	Sharik Talana			CODE: 10	
LAST NAME	castro Ruez			DATE: 26/2/19	

1. Listen and draw lines.

Sue	Ann <input checked="" type="checkbox"/>	Lucy	Nick
-----	---	------	------



Pat	Jill <input checked="" type="checkbox"/>	Dan
-----	--	-----

2. Read the question.

Listen and write a name or a number.



Examples: What's the new girl's name? Kim
How old is the new girl? 8

QUESTIONS...

1. What is Kim's family name? quol
2. Where does Kim live? in sengis Street 3
3. What number is Kim's house? fishin
4. What is the name of Kim's horse? taurba
5. How old is Kim's horse? seven

3. Listen and tick (✓) the box.

EXAMPLE: What animal has Alex got in his bedroom?



1. Which picture are May and Sam looking at?



A B C

2. What are Mrs. Good's class doing this afternoon?



A B C

3. What is Mum's favourite fruit?



A B C

4. Which dog is Anna's?



A B C

5. What is Lucy wearing?



A B C

4. Listen and color. There is one example.



Anexo 14. Ejemplo Test nivel Salida. Habilidad Escucha estudiante 24.

TERM	EXIT TEST: PRE A1 STARTERS "LISTENING"		
TEACHER	CARMEN DEL CASTILLO	3 rd GRADE	A B
NAME	Frank Emanuel		CODE 20
LAST NAME	Ortiz Torres		DATE: May 1, 2019

PART 1: Listen and draw lines. →

Sue	Ann	Lucy	Nick
-----	-----	------	------



Pat	Jill	Dan
-----	------	-----

PART 2: Read the questions. Listen and write a name or a number.



Examples: What's the new girl's name? Kim
How old is the new girl? 8

QUESTIONS...

1. What is Kim's family name? Ortiz
2. Where does Kim live? in 200 Street 3
3. What number is Kim's house? 200
4. What is the name of Kim's horse? Pat
5. How old is Kim's horse? 7

PART 3: Listen and tick (✓) the box.

EXAMPLE: What animal has Alex got in his bedroom?



1. Which picture are May and Sam looking at?



A B C

2. What are Mrs. Good's class doing this afternoon?



A B C

3. What is Mum's favourite fruit?



A B C 4/5

4. Which dog is Anna's?



A B C

5. What is Lucy wearing?



A B C

PART 4: Listen and color. There is one example.



Anexo 15. Cronograma Aplicación de test e Implementación de Secuencia didáctica



Meeting an Alien Friend

Secuencias Didácticas Para El Desarrollo De Habilidades Comunicativas En Inglés A Partir De La Metodología Basada En Tareas Para Grado Tercero

 CRONOGRAMA PROCESO DE DIAGNÓSTICO, PLANEACIÓN E INTERVENCIONES Desarrollo de Habilidades Comunicativas por medio del TBL 			
Carmen Del Castillo Castellanos			
ACCIÓN PEDAGÓGICA	FECHA 2019	RECURSOS	HALLAZGOS
Diagnóstico de Interés	Febrero 12	Instrumento 1. Test de Intereses	
Diagnóstico Listening	Febrero 26	Instrumento 2: Diagnóstico de nivel habilidad de escucha. (Adaptado de Test Starters Listening Paper Sample 2018)	
Diagnóstico Reading/Writing	Marzo 5	Instrumento 2.1: Diagnóstico de nivel habilidad de lectura y escritura. (Adaptado de Test Starters Listening Paper Sample 2018)	
Intervención 1 "Meet my Alien Friend"	Marzo 7	Video reading along "Aliens love underpants" Cuaderno de Inglés	
Intervención 2 "An Intergalactic Passport"	Marzo 12	Guía y canción "I am an alien" Guía "Intergalactic Passport"	
Intervención 3 Where is my Alien?	Marzo 26	Canción "In, on under" Guía Where is the alien? Cuaderno de Inglés, colores, Tijeras, colbón	
Intervención 4 Let's go to the zoo!	Abril 2	Video Beam: Pre A1 Vocabulary poster: Zoo Guía Reading and Writing Task Animals	
Intervención 5 Everybody has rights and responsibilities on Planet Earth!	Abril 9	Game Behave properly song Right and responsibilities flashcards	
Simulacro 3 Editores (Prueba externa)	Abril 11	PRUEBA EXTERNA	
Intervención 6 Easter is here!	Abril 23	Easter bunny song https://www.youtube.com/watch?v=P0qJf1FloTQ Easter bunny craft – minibook	
Intervención 7 What can an alien do?	Abril 24	Yes, I can, song	
Intervención 8 Planet Earth is sad	Mayo 7	Guía: Why is planet Earth sad?, flash cards pollution action and 3R actions	
Intervención 9 My alien meets Mrs. Butterfly	Mayo 8	"The very hungry caterpillar". Guía	
Intervención 10 Happy Intergalactic mother's day	Mayo 10	5 things I love about my mom!!! Craft – Card	
Test de salida listening	Mayo 14	Instrumento 3: Test de salida habilidad de escucha. (Adaptado de Test Starters Listening Paper Sample 2018)	
Test de salida reading/writing	Mayo 16*	Instrumento 3.1. Test de salida habilidad de lectura y escritura. (Adaptado de Test Starters Listening Paper Sample 2018)	

Carmen del Castillo. EFL Teacher. 2019.

Anexo 16. DISEÑO MAPEO



UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR SEDE CÚCUTA



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – COHORTE 8

DISEÑO DEL MAPEO

Título del proyecto: Desarrollo de habilidades comunicativas en inglés a través de la metodología del “Aprendizaje Basado en Tareas” en grado tercero

Maestrante: Carmen Alicia Del Castillo Castellanos

Objetivo de la observación: Identificar elementos que permiten el desarrollo habilidades comunicativas en inglés al interior del aula en coherencia con la apuesta bilingüe nacional para grado tercero.

<u>DISEÑO DEL MAPEO</u>		
ACTORES	ESCENARIOS	SITUACIONES
<p>Docente 1: Docente investigador</p> <p>Estudiantes: grado tercero A.</p>	<p>Esc. 1: Aula de clases</p>	<p>Sit. 1: Desarrollo habilidades comunicativas</p> <p>Sit. 2: Metodología - estrategias didácticas, de organización grupal, recursos, roles y momentos.</p>

Anexo 17. Rutas de observación



UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR SEDE CÚCUTA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – COHORTE 8 RUTAS DE OBSERVACIÓN



Título del proyecto: Desarrollo de habilidades comunicativas en inglés a través de la metodología del “Aprendizaje Basado en Tareas” en grado tercero.

Maestrante: Carmen Alicia Del Castillo Castellanos.

Objetivo de la observación: Identificar elementos que permiten el desarrollo habilidades comunicativas en inglés al interior del aula en coherencia con la apuesta bilingüe nacional para grado tercero.

DEFINICIÓN DE LAS RUTAS DE OBSERVACIÓN						
RUTA	SITUACIONES	ACTOR	ESCENARIO	PROPÓSITO	FECHA	HORA
1	Aplicación Test diagnóstico de nivel de inglés	Estudiantes	Aula de clase salón xx	Identificar elementos de interferencia L1 y desarrollo de habilidades comunicativas.		
2	Clase de inglés.	Docente 1	Aula de clase salón xx	Observar el desarrollo de habilidades comunicativas		
3	Clase de inglés.	Docente 1	Aula de clase salón xx	Observar el desarrollo de habilidades comunicativas		
4	Clase de inglés.	Docente 1	Aula de clase salón xx	Observar el desarrollo de habilidades comunicativas		
5	Clase de inglés.	Docente 2	Aula de clase salón xx	Observar el desarrollo de habilidades comunicativas		
6	Clase de inglés.	Docente 2	Aula de clase salón xx	Observar el desarrollo de habilidades comunicativas		
7	Clase de inglés.	Docente 2	Aula de clase salón xx	Observar el desarrollo de habilidades comunicativas		
8	Clase de inglés.	Docente 2	Aula de clase salón xx	Observar el desarrollo de habilidades comunicativas		
9	Clase de inglés.	Docente 2	Aula de clase salón xx	Observar el desarrollo de habilidades comunicativas		
10	Clase de inglés.	Docente 2	Aula de clase salón xx	Observar el desarrollo de habilidades comunicativas		
11	Clase de inglés.	Docente 2	Aula de clase salón xx	Observar el desarrollo de habilidades comunicativas		
12	Aplicación Test de salida nivel de inglés	Estudiantes	Aula de clase salón xx	Identificar elementos de interferencia L1 y desarrollo de habilidades comunicativas.		

Anexo 18. Ejemplo Secuencia didáctica a partir de la metodología ABT.

 INSTITUCIÓN EDUCATIVA CRISTO ÁNGEL SEDE JOSÉ GUEBIO OBEO # 6 						
BIMESTRE	I	INTERVENCIÓN 2 My intergalactic friend is coming!!!		AREA	INGLÉS	
PROFESORA	CARMEN DEL CASTILLO			LECCIÓN #	2	TIEMPO 1 hora 25min
NIVEL	Pre A1			GRADO	3º A	
DBA	Intercambia Información personal como su nombre, edad y procedencia con compañeros y profesores, usando frases sencillas, siguiendo modelos provistos por el docente. (2º)					
HABILIDADES DE ENFOQUE	Reading /Writing	MATERIALES	Big Intergalactic Passport, guía minipassport Video beam, colors, "I am an alien" song, Guía canción flashcards...			
OBJETIVO	Los estudiantes serán capaces de... Completar un formulario de información personal en inglés a partir de un formato de pasaporte intergaláctico propuesto .Comprender frases sencillas en textos cortos orales o escritos, con ayuda de imágenes, y relacionados con el sistema solar y viajes Interestaciales.					
INDICADORES DE DESEMPEÑO						
SABER	SABER HACER		SABER SER	SABER APRENDER		
Identifica vocabulario relacionado con el espacio exterior en Inglés	Asocia y nombra en Inglés vocabulario relacionado con el sistema solar. Diligencia formatos sencillos de datos personales en Inglés con vocabulario relacionado con espacio exterior		Valora la presencia de sus compañeros y la importancia de los amigos.	Habilidades Siglo XXI Interpreta información y saca conclusiones sencillas Utiliza nuevas palabras en oraciones cortas para memorizarlas Estrategias de aprendizaje Conecta el sonido de una palabra o frase en Inglés con una imagen para ayudarse a recordarla		
CONTENIDO SUGERIDO.						
Sistema solar						
POSIBLES DIFICULTADES			HALLAZGOS			
SECUENCIA DIDACTICA DE LA LECCION						
FASE	PROCEDIMIENTO					TIEMPO Y TIPO DE INTERACCIÓN
APERTURA	PRETAREA: Para dar inicio a la clase se presentarán imágenes sobre vocabulario requerido para la lección, las palabras claves y expresiones a trabajar durante la tarea pueden ser señaladas en español por lo niños inicialmente mientras la profesora presenta su pronunciación en inglés para repetir y reconocer posteriormente (Solar System, Intergalactic Passport, Name, Surname, Age, Alien, spaceship, planet Earth, friend...). Este será el preámbulo de la temática "My intergalactic friend is coming".					10 minutos. (P – E)

Continuación anexo 18. Secuencia didáctica a partir de la metodología ABT. (Ver archivo anexo de secuencias).

DESARROLLO	<p>Se introduce la expresión Where is he/ she from? What is his /her favorite planet? Y se explica a los estudiantes que se usa para preguntar el lugar de origen de alguien (él o ella).</p> <p>Ejemplo: Where is Gokú from? What is his favorite planet? Así mismo, se presenta la pregunta: how do you say _____ in English? Para invitar a los estudiantes a ampliar su vocabulario.</p> <p>La profesora pregunta por el alien que se inició en la sesión anterior y que traerían a la presenta clase terminado. La profesora muestra la imagen de su propio Alien Friend y lo describe a la clase. Se escoge 3 estudiantes quienes compararán sus extraterrestres con el de la profesora.</p> <p>La profesora menciona que su amigo extraterrestre es de Planet Oobadabadee y que es un lugar diferente a nuestro planeta Earth.</p> <p>TAREA ESCUCHA: Act 1: Escucha la canción " I am an alien Vocals" song https://www.youtube.com/watch?v=Ld3dK88D1qM Act 2: Escucha nuevamente en busca de palabras claves y que sean familiares. Relaciona la imagen de la guía con las palabras clave presentadas en la misma. ACT 3: Escucha nuevamente e intenta cantar la canción en la versión karaoke</p> <p>DURANTE LA TAREA: Los estudiantes son organizados en grupos de 4. Se presenta "the Big intergalactic Passport" (el Gran pasaporte intergaláctico) necesario para ingresar a nuestro planeta. Este es una réplica a escala del pequeño pasaporte que cada estudiante diligenciará para su Amigo Extraterrestre. Se mantendrá una proyección del sistema solar para la utilización nombres de planetas, colores y ofrecer elementos que invite a los estudiantes a preguntar sobre cómo se dice algo en inglés.</p> <p>Se retoma el vocabulario abordado en la pretarea: What does NAME mean in Spanish? Do you know what surname means? Etc...</p> <p>Mientras los estudiantes trabajan en grupo diligenciando los datos y decorando el pasaporte, la profesora observará su trabajo y aclarará dudas en los diferentes grupos.</p> <p>En las mesas de biblioteca los estudiantes colocarán sus productos en el stand de pasaportes. Se dará un espacio para que los niños pasen alrededor de la mesas para ver y apreciar el trabajo de los compañeros.</p>	<p>10 minutos (Estudiantes- estudiantes)</p> <p>15 minutos</p> <p>30 minutos Estudiante – Estudiante</p> <p>15 minutos Profesora - Estudiantes</p> <p>5 minutos</p>
CIERRE	<p>Se propondrá que todos se sienten y la profesora dará indicaciones para mejorar elementos de escritura (ortografía, aclaración de vocabulario en inglés que escribieron en español, Para cerrar la clase, se permite a los estudiantes unos minutos para evaluar la sesión a través de un diálogo sobre qué aprendió, que fue lo que más le gustó, que aspectos se pueden mejorar y futuros tareas a realizar.</p>	
BIBLIOGRAFIA		
<p>Prea1 Starters Vocabulary https://www.cambridgeenglish.org/images/351849-pre-a1-starters-word-list-2018.pdf " I am an alien Vocals" song https://www.youtube.com/watch?v=Ld3dK88D1qM</p>		
Carmen del Castillo. EFL Teacher. 2019.		

Anexo 19. Ejemplos guías de trabajo-tareas de escritura y lectura.

ANEXO 2. An Intergalactic Passport

	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; border-right: 1px solid black;"> INSTITUCION EDUCATIVA SANTO ANGEL SEDE JOSE EUSEBIO CARRO 2.º CARRER DEL CASTILLO 3º A B MAY 7th, 2019 </td> <td style="width: 50%;"> NAME: _____ SURNAME/FULL NAME: _____ NATIONALITY: _____ AGE: _____ SEX: _____ OCCUPATION: _____ SIGNATURE: _____ PHOTO: _____ NO. OF PASSPORT: _____ NO. OF VISAS: _____ </td> </tr> </table>	INSTITUCION EDUCATIVA SANTO ANGEL SEDE JOSE EUSEBIO CARRO 2.º CARRER DEL CASTILLO 3º A B MAY 7th, 2019	NAME: _____ SURNAME/FULL NAME: _____ NATIONALITY: _____ AGE: _____ SEX: _____ OCCUPATION: _____ SIGNATURE: _____ PHOTO: _____ NO. OF PASSPORT: _____ NO. OF VISAS: _____
INSTITUCION EDUCATIVA SANTO ANGEL SEDE JOSE EUSEBIO CARRO 2.º CARRER DEL CASTILLO 3º A B MAY 7th, 2019	NAME: _____ SURNAME/FULL NAME: _____ NATIONALITY: _____ AGE: _____ SEX: _____ OCCUPATION: _____ SIGNATURE: _____ PHOTO: _____ NO. OF PASSPORT: _____ NO. OF VISAS: _____		
 Carmen Del Castillo, EFL Teacher 2019	<h3 style="margin: 0;">Intergalactic Passport</h3>		

ANEXO1. "I am an alien", Song

INSTITUCION EDUCATIVA SANTO ANGEL SEDE JOSE EUSEBIO CARRO 2.º CARRER DEL CASTILLO 3º A B MAY 7th, 2019	KEY WORDS Galaxy Planet Obobobadoo Visiting Planet Earth Friends
---	--

1. Listen to the song

I am an alien
 From another galaxy
 I've come a long, long way
 From the Planet Obobobadoo

It's been a lot of fun
 Seeing all there is to see
 But now, it's time to go
 I'm thinking that it's time to leave.

Oh whoo, oh whoo,
 I've got to get back home.
 Oh whoo, oh whoo,
 I've been gone too long,

Oh whoo, oh whoo,
 This is my goodbye song.
 Oh whoo, oh whoo,
 I've got to get back home.

I am an alien
 From another galaxy
 I've got a lot of friends
 I need to get back and see.

And it's a long way home
 Back to Planet Obobobadoo.
 And so it's time to go
 I'm thinking that it's time to leave

ACTIVITY 2: Sing along
 ACTIVITY 3: Let's do an Intergalactic Passport

INSTITUCION EDUCATIVA SANTO ANGEL SEDE JOSE EUSEBIO CARRO 2.º CARRER DEL CASTILLO 3º A B MAY 7th, 2019	4. WRITE THE ANSWER AND COLOR. <table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>eleven</td> <td>Sixteen</td> <td>eight</td> <td>Six - seven</td> <td>Twelve</td> </tr> <tr> <td>orange</td> <td>thirteen</td> <td>yellow</td> <td>green</td> <td>fourteen</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>blue</td> <td>pink</td> <td></td> </tr> </table>	eleven	Sixteen	eight	Six - seven	Twelve	orange	thirteen	yellow	green	fourteen			blue	pink	
eleven	Sixteen	eight	Six - seven	Twelve												
orange	thirteen	yellow	green	fourteen												
		blue	pink													

3. READ

Why is Earth so sad?

Cutting trees	Burning woods	Burning of fossil fuels	Smoke from factories and vehicles
---------------	---------------	-------------------------	-----------------------------------

2. READ AND MATCH

1 Use things again
 2 Sorting Trash so some can be used again
 3. Save, use less of something

Reduce
 Reuse
 Recycle

3. FIND THE WORDS

TAKE CARE OF OUR EARTH

p	r	o	t	e	c	t	i	v	e											
g	r	o	w	t	h	v	e	c	a	r	e	d	e	a	d					
s	h	a	r	e	r	e	s	e	l	e	a	d	e	r	e	t				
d	e	w	a	r	e	r	e	d	u	c	e	s	h	e	a	r	t			
f	e	r	e	s	t	w	a	t	e	r	e	r	o	n	s	h	e			
b	e	r	e	c	y	c	l	e	g	o	v	e	s	e	t					
o	c	e	a	n	s	p	a	r	k	m	a	s	t	e	r					
d	c	o	n	s	e	r	v	e	g	r	o	u	n	d						
k	e	e	p	h	i	l	i	t	r	o	s	h								

care protect reuse
 reduce recycle earth
 conserve love trash

5. COLOR, CUT AND SORT THE PRODUCTS IN THE RIGHT BASKET

aluminum	compost
paper	plastic

Carmen del Castillo, EFL Teacher, 2019.

Continuación, ejemplo matriz de análisis documental

COMPETENCIA COMUNICATIVA	Competencia lingüística	Se refiere al conocimiento de los recursos formales de la lengua como sistema y a la capacidad para utilizarlos en la formulación de mensajes bien formados y significativos. Incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas.	Ellos (DBA-c) permiten identificar los aspectos claves en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en la lengua extranjera	La competencia lingüística que hace referencia al conocimiento de aspectos léxicos, sintácticos y fonológicos de la lengua. P. 38	CCLZ				
	Competencia socio-lingüística	Se refiere al conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua. Por ejemplo, se aprende a manejar	Con el fin de guiar y dar un referente de base a estas prácticas escolares, se presentan los Derechos Básicos de Aprendizaje en Inglés, los cuales	El conocimiento de estos aspectos (léxicos, sintácticos y fonológicos de la lengua) debe darse en diferentes contextos sociales con los cual (Hymes, 1974) que se refiere al conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua" (MELI, 2006, p.12). Así mismo, para Hymes (1972), la competencia comunicativa incluye otras	CCSLI	Competencias comunicativa			
	Competencia pragmática	Se relaciona con el uso funcional de los recursos lingüísticos y comprende, en primer lugar, una competencia discursiva que se refiere a la capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales. En	Los DBA son un complemento para la construcción y actualización de propuestas curriculares, pues comprenden algunos elementos fundamentales del desarrollo de la competencia comunicativa en	Una competencia importante, que algunos autores como Canale y Swain (1980) consideran parte de la comunicativa, es la estratégica. Esta	CCPI				
	Competencia Estratégica				CCEI				
Referentes Nacionales Curriculares para Aprendizaje del inglés		Los Estándares de Competencia en Lengua Extranjera Inglés, al igual que los estándares para otras áreas, constituyen "objetivos claros y públicos que permiten a los estudiantes saber qué se espera de ellos y a los profesores de inglés, los directivos y los padres de familia tener claridad sobre las competencias comunicativas que se espera que desarrollen los niños	DBA... describen saberes y habilidades que los y las estudiantes deben aprender a desarrollar en el área de inglés, en los niveles de transición, primaria del	Los planes de aprendizaje, así como las rutinas metodológicas y evaluativas aquí contenidas pretenden brindar a los y las docentes herramientas que les permitan conocer los planes de área de inglés que contribuyan al alcance de las metas de aprendizaje que el país se ha propuesto, presentando como eje de la autonomía temática sobre los que se desarrollan las tareas y proyectos propuestos. Para Transición y Primaria, los ejes temáticos son: salud y vida, convivencia y paz, medio ambiente y sociedad, y una aldea global. Estos ejes se articulan de manera	MA1 (metas de aprendizaje)	DBA... describen saberes y habilidades que los y las estudiantes deben aprender al final de cada ciclo fundamental para que los grupos de Para cada grupo de grados se ha establecido los	Rutinas para el diseño y planeación curricular en primaria del área de inglés	Referentes Nacionales para la orientación y estructuración de planes de estudio, rutinas metodológicas y evaluativas del área de inglés. (Introducción)	
		El nivel de inglés que se modifica con el Currículo Sugerido de 2019. Para cada grupo de grados se ha establecido lo que los estudiantes deben saber y saber hacer en el idioma al finalizar su paso por dichos grupos de grados y se ha definido	Además, sirven como referentes que permiten a toda la comunidad saber si los estudiantes están logrando los estándares de aprendizaje y así, poder a las instituciones educativas, les ayuda a articular sus planeaciones de áreas y aulas por grados y niveles, de manera que se logren los aprendizajes esperados. P. II	Este documento muestra la progresión, en el alcance y la secuencia de las metas sugeridas en esta propuesta curricular, tanto de forma horizontal como vertical.	MA2 MA3 MA4	La infancia temprana tiene como punto de partida el desarrollo del pensamiento por imágenes. Novosolova (1981) afirma que el pensamiento por imágenes			
		En los docentes y directivos docentes, les muestra un referente y un punto de partida para llevar a cabo sus procesos de diseño curricular, de área, y sus			La infancia temprana tiene como punto de partida el desarrollo del pensamiento por imágenes. Novosolova (1981) afirma que el pensamiento por imágenes	ASPC51	La infancia temprana tiene como punto de partida el desarrollo del pensamiento por imágenes. Novosolova (1981) afirma que el pensamiento por imágenes		
		"Portal de lenguas" o "Portal de inglés", herramienta innovadora para ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de su proceso de aprendizaje, a compartir sus esfuerzos y a sentirse orgullosos de sus avances. P.55.			Este documento muestra la progresión, en el alcance y la secuencia de las metas sugeridas en esta propuesta curricular, tanto de forma horizontal como vertical.	ASPC51	La infancia temprana tiene como punto de partida el desarrollo del pensamiento por imágenes. Novosolova (1981) afirma que el pensamiento por imágenes		
El aprendizaje de una lengua extranjera y su relación con el desarrollo personal	Aprendizaje de significativo			Este documento muestra la progresión, en el alcance y la secuencia de las metas sugeridas en esta propuesta curricular, tanto de forma horizontal como vertical.	ASPC51	La infancia temprana tiene como punto de partida el desarrollo del pensamiento por imágenes. Novosolova (1981) afirma que el pensamiento por imágenes			
	Aprendizaje Orientado a la acción			Este documento muestra la progresión, en el alcance y la secuencia de las metas sugeridas en esta propuesta curricular, tanto de forma horizontal como vertical.	ASPC51	La infancia temprana tiene como punto de partida el desarrollo del pensamiento por imágenes. Novosolova (1981) afirma que el pensamiento por imágenes			
	Aprendizaje Cooperativo			Este documento muestra la progresión, en el alcance y la secuencia de las metas sugeridas en esta propuesta curricular, tanto de forma horizontal como vertical.	ASPC51	La infancia temprana tiene como punto de partida el desarrollo del pensamiento por imágenes. Novosolova (1981) afirma que el pensamiento por imágenes			
					Este documento muestra la progresión, en el alcance y la secuencia de las metas sugeridas en esta propuesta curricular, tanto de forma horizontal como vertical.	ASPC51	La infancia temprana tiene como punto de partida el desarrollo del pensamiento por imágenes. Novosolova (1981) afirma que el pensamiento por imágenes		
Características del currículo				Este documento muestra la progresión, en el alcance y la secuencia de las metas sugeridas en esta propuesta curricular, tanto de forma horizontal como vertical.	ASPC51	La infancia temprana tiene como punto de partida el desarrollo del pensamiento por imágenes. Novosolova (1981) afirma que el pensamiento por imágenes			
				Este documento muestra la progresión, en el alcance y la secuencia de las metas sugeridas en esta propuesta curricular, tanto de forma horizontal como vertical.	ASPC51	La infancia temprana tiene como punto de partida el desarrollo del pensamiento por imágenes. Novosolova (1981) afirma que el pensamiento por imágenes			
				Este documento muestra la progresión, en el alcance y la secuencia de las metas sugeridas en esta propuesta curricular, tanto de forma horizontal como vertical.	ASPC51	La infancia temprana tiene como punto de partida el desarrollo del pensamiento por imágenes. Novosolova (1981) afirma que el pensamiento por imágenes			
				Este documento muestra la progresión, en el alcance y la secuencia de las metas sugeridas en esta propuesta curricular, tanto de forma horizontal como vertical.	ASPC51	La infancia temprana tiene como punto de partida el desarrollo del pensamiento por imágenes. Novosolova (1981) afirma que el pensamiento por imágenes			
Metodología o enfoque sugerido en el aula				Este documento muestra la progresión, en el alcance y la secuencia de las metas sugeridas en esta propuesta curricular, tanto de forma horizontal como vertical.	ASPC51	La infancia temprana tiene como punto de partida el desarrollo del pensamiento por imágenes. Novosolova (1981) afirma que el pensamiento por imágenes			
				Este documento muestra la progresión, en el alcance y la secuencia de las metas sugeridas en esta propuesta curricular, tanto de forma horizontal como vertical.	ASPC51	La infancia temprana tiene como punto de partida el desarrollo del pensamiento por imágenes. Novosolova (1981) afirma que el pensamiento por imágenes			
				Este documento muestra la progresión, en el alcance y la secuencia de las metas sugeridas en esta propuesta curricular, tanto de forma horizontal como vertical.	ASPC51	La infancia temprana tiene como punto de partida el desarrollo del pensamiento por imágenes. Novosolova (1981) afirma que el pensamiento por imágenes			
				Este documento muestra la progresión, en el alcance y la secuencia de las metas sugeridas en esta propuesta curricular, tanto de forma horizontal como vertical.	ASPC51	La infancia temprana tiene como punto de partida el desarrollo del pensamiento por imágenes. Novosolova (1981) afirma que el pensamiento por imágenes			

INDICADORES DE DESEMPEÑO	SABER	Comprendo historias cortas narradas en un lenguaje sencillo, lenguaje sencillo. Comprendo el lenguaje básico sobre mi familia, amigos, juegos y lugares conocidos, si me hablan despacio y con pronunciación clara. P. 18-19	Comprende y describe algunos detalles en textos cortos y sencillos sobre temas familiares, a partir de imágenes y frases conocidas. Responde, de manera oral o escrita, preguntas sencillas sobre textos descriptivos cortos y alusivos a temas conocidos y de clase.	Reconoce el vocabulario en inglés sobre las partes del cuerpo. 2. Identifica vocabulario en inglés de enfermedades comunes en su contexto. 3. Reconoce palabras y expresiones en inglés de normas para la prevención de problemas de salud. Identifica vocabulario y expresiones en inglés sobre enfermedades comunes, usando las partes del cuerpo y con lenguaje sencillo.	El nivel Pre-A1 se considera, en esta propuesta, como la plataforma de preparación y aprendizaje que permita a los niños y niñas una familiarización con el idioma, y les brinde herramientas comunicativas básicas para interactuar que alcancen niveles A1 y A2 inicial en la primaria, partiendo del presupuesto de "contribuir a la definición de procesos realistas y de metas alcanzables en cada grupo de grados" (2016a, p.11) <i>Directrices a nivel de institución educativa</i>	NIP1	niveles con la terminología que emplea el MCER
	SABER HACER	Desarrollo estrategias que me ayudan a entender algunas palabras, expresiones y oraciones que leo. Recorro frecuentemente a mi lengua materna para demostrar comprensión sobre lo que leo y me comunico.	Responde, de manera oral o escrita, preguntas sencillas sobre textos descriptivos cortos y alusivos a temas conocidos y de clase. Intercambia ideas con otros estudiantes en el aula.	Identifica vocabulario en inglés sobre las partes del cuerpo y con lenguaje sencillo. 2. Categoriza las enfermedades de acuerdo con su gravedad, número de personas que se ven afectadas y la prevención de enfermedades en su comunidad. 2. Promueve acciones para la prevención de estas enfermedades en su hogar y 154.1. Muestra una actitud de respeto hacia sus compañeros al usar el idioma.	El nivel Pre-A1 se considera, en esta propuesta, como la plataforma de preparación y aprendizaje que permita a los niños y niñas una familiarización con el idioma, y les brinde herramientas comunicativas básicas para interactuar que alcancen niveles A1 y A2 inicial en la primaria, partiendo del presupuesto de "contribuir a la definición de procesos realistas y de metas alcanzables en cada grupo de grados" (2016a, p.11) <i>Directrices a nivel de institución educativa</i>	NIP2	El nivel Pre-A1 se considera, en esta propuesta, como la plataforma de
	SABER SER					NIP3	El nivel Pre-A1 se considera, en esta propuesta, como la plataforma de
	SABER SER					NIP4	El nivel Pre-A1 se considera, en esta propuesta, como la plataforma de
	SABER SER					NIP5	El nivel Pre-A1 se considera, en esta propuesta, como la plataforma de
	SABER APRENDER					NIP6	El nivel Pre-A1 se considera, en esta propuesta, como la plataforma de

Fuente: Del Castillo (2019)