



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
SEDE PRINCIPAL

**CARACTERIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE POLIFONÍA DISCURSIVA EN
AMBIENTES DE APRENDIZAJES DEL INGLÉS**

Juan Pablo Santiago Gómez y Elizabeth Restrepo Pascuales

Facultad de educación, Universidad Santo Tomás

Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje

Componente temático: Ambientes de aprendizaje

Director:

Luis Carlos Vargas Zambrano

Nota del autor:

Juan Pablo Santiago Gómez

<https://orcid.org/0009-0004-0151-0181>

juan.gomezs@usantotomas.edu.co

Elizabeth Restrepo Pascuales

<https://orcid.org/0009-0003-9377-6894>

<mailto:elizabeth.pascuales.res@usantotomas.edu.co>

We have no known conflict of interest to disclose



RESUMEN

La presente investigación pretende analizar cómo influye la polifonía discursiva en un ambiente bilingüe de aprendizaje de los estudiantes del grado 8B en la sede principal de la I.E. Técnica José María Campo Serrano, en Aguachica – Cesar. El objetivo general se centra en caracterizar la influencia de la polifonía discursiva en un ambiente bilingüe de aprendizaje, mediante una metodología de enfoque mixto, de tipo investigación-acción pedagógica y alcance exploratorio, usando herramientas de recolección de datos como Encuesta de tipo Likert, Diseño de plan de clase, guía de aprendizaje y transcripciones e interpretación de grabaciones de audio de dos sesiones de clase mediante el análisis de la conversación como sustento teórico interpretativo.

El análisis de resultados se realizó teniendo en cuenta las 3 fases propuestas: diagnóstica, preparación e interpretación. A través de la primera fase, se encontró que el ambiente de aprendizaje en la institución se caracteriza por presentar una planta física con iluminación suficiente y espacio físico favorable para el trabajo colaborativo, así como excelentes relaciones interpersonales dentro y fuera del aula. Se reconocen las experiencias y diferencias entre culturas como puntos de partida para alcanzar los objetivos propuestos dentro del proceso de aprendizaje, sin embargo, se evidencia la falta de seguridad lingüística al hacer uso del segundo idioma en la oralidad y el temor al error.

Se valora de manera positiva la práctica docente, en donde priman aspectos como la variedad metodológica, la claridad en las explicaciones, el uso de translenguaje y la escucha activa.

En cuanto a la participación oral en clases, el grupo valora de manera positiva la interacción entre pares para reforzar opiniones y aclarar dudas. En la fase de preparación, se



diseñó plan clase y guía de aprendizaje, incluyendo el tema que propiciaría las manifestaciones polifónicas a través de la conversación, la cual sería registrada a través de grabaciones para su posterior análisis. Finalmente, en la fase de interpretación, se identificaron sub-manifestaciones de polifonía discursiva en las categorías de construcciones intrapolifónicas e interpolifónicas, reflejando que los estudiantes pueden asimilar información de terceros y de ellos mismos a manera de una voz individual que corrige, ayuda, soporta información u opina sobre lo que se está trabajando en clase.

La investigación evidenció que la polifonía discursiva favorece la construcción colectiva del conocimiento en el aula de inglés, al promover la interacción, el intercambio de ideas y la participación activa. Los ambientes de aprendizaje resultaron mayormente favorables en sus componentes físico, social y pedagógico, aunque el componente emocional limita la participación por falta de seguridad lingüística y temor al error.

Se identificaron manifestaciones intra e interpolifónicas, condicionadas por el nivel de dominio del idioma. La polifonía dinamiza el aprendizaje y fortalece habilidades comunicativas y sociales, pero requiere mediación docente intencionada y entornos seguros que valoren el error como parte del proceso formativo.

Palabras clave: Polifonía Discursiva, Ambientes Bilingües de Aprendizaje, Análisis de la conversación



ABSTRACT

This study aims to analyze how discursive polyphony influences the bilingual learning environment of 8th-grade students in Class 8B at the main campus of the José María Campo Serrano Technical School in Aguachica, Cesar. The general objective focuses on characterizing the influence of discursive polyphony in a bilingual learning environment, using a mixed-methods research approach with an exploratory scope, using data collection tools such as a Likert-type survey, lesson plan design, learning guides, and transcriptions and interpretation of audio recordings from two class sessions, with conversation analysis serving as the theoretical interpretive framework.

The analysis of the results was conducted taking into account the three proposed phases: diagnostic, preparation, and interpretation. During the first phase, it was found that the learning environment at the institution is characterized by adequate lighting and physical space conducive to collaborative work, as well as excellent interpersonal relationships both inside and outside the classroom. Experiences and cultural differences are recognized as starting points for achieving the proposed objectives within the learning process; however, there is evidence of a lack of linguistic confidence when using the second language in oral communication and a fear of making mistakes.

Teaching practices are viewed positively, with aspects such as methodological variety, clarity in explanations, the use of translanguaging, and active listening standing out.

Regarding oral participation in class, the group views peer interaction positively as a means of reinforcing opinions and clarifying doubts. During the preparation phase, a lesson plan and learning guide were designed, including a topic that would encourage polyphonic expressions through conversation, which would be recorded for subsequent analysis. Finally, in



the interpretation phase, sub-manifestations of discursive polyphony were identified in the categories of intrapolyphonic and interpolyphonic constructions, reflecting that students can assimilate information from others and from themselves as an individual voice that corrects, assists, supports information, or offers opinions on what is being worked on in class.

The research showed that discursive polyphony fosters the collective construction of knowledge in the English classroom by promoting interaction, the exchange of ideas, and active participation. The learning environments were generally favorable in terms of their physical, social, and pedagogical components, although the emotional component limits participation due to a lack of linguistic confidence and fear of making mistakes. Intra- and inter-polyphonic manifestations were identified, conditioned by the level of language proficiency. Polyphony energizes learning and strengthens communicative and social skills, but it requires intentional teacher mediation and safe environments that value error as part of the learning process.

Keywords: Discursive Polyphony, Bilingual Learning Environments, Conversation Analysis



Contenido

Resumen	2
Abstract	4
Introducción	11
Antecedentes	14
Marco Conceptual	18
Ambientes de aprendizaje	18
Polifonía Discursiva	19
Objetivos	24
Objetivo General	24
Objetivos Específicos	24
Metodología	25
Fases de la investigación	29
Resultados	33
Interpretación de resultados de la Fase de Diagnóstico: Encuesta Likert.	33
Criterios tenidos en cuenta dentro del diseño de instrumentos de recolección de datos	39
<i>Fase de diagnóstico</i>	39
<i>Fase de preparación</i>	41
Aspectos de estudio sobre las interpretaciones de transcripciones de clase	45
Interpretación de resultados con base a las transcripciones de audios de clase	47
<i>Categorías intrapolifónicas</i>	48
<i>Submanifestaciones de construcciones intrapolifónicas.</i>	49
<i>Categorías interpolifónicas</i>	51
<i>Submanifestaciones de construcciones interpolifónicas.</i>	53
Conclusiones	56
<i>Limitaciones del estudio en futuras investigaciones</i>	60
Contribuciones a los ABA (ambientes bilingües de aprendizaje)	61
Recomendaciones	63
Apéndices	65
Anexos	69
Referencias	70



Lista de tablas

<i>Tabla 1 Polifonía Discursiva desde diferentes disciplinas</i>	19
<i>Tabla 2 Codificación usada para transcripción de clases de inglés</i>	36
<i>Tabla 3. Ambientes Bilingües de Aprendizaje: Componente físico</i>	37
<i>Tabla 4 Ambientes Bilingües de Aprendizaje: Componente físico</i>	38
<i>Tabla 5 Ambientes Bilingües de Aprendizaje: Componente emocional</i>	39
<i>Tabla 6 Ambientes Bilingües de Aprendizaje: Componente pedagógico</i>	40
<i>Tabla 7 Polifonía discursiva</i>	41
<i>Tabla 8 Sección de frecuencia de participación en clase</i>	42



Lista de figuras

Figura 1. Cronograma de aplicación de actividades	30
---	----



Lista de Imágenes

Imagen 1. Fragmento de planeación de clase - Warm up	41
Imagen 2. Estructuración del aprendizaje con base a expresiones de categorizadas por función lingüística particular para ejercicios de polifonía previo a análisis de conversación.	42
Imagen 3. Preguntas orientadoras con base a lectura de discusión	43



Lista de apéndices

Apéndice A	24
Apéndice B	25
Apéndice C	26
Apéndice D	27



Introducción

Los aprendizajes se sitúan en un contexto inmediato, rodeado de saberes previos, experiencias de vida y datos empíricos. Estos procesos han sido fluctuantes debido a la renovación de la metodología mediante nuevas investigaciones que cambian el panorama sobre lo que antes se creía como un ambiente propicio para aprender. En el pasado, el conductismo era la base de la construcción de una educación cimentada en la buena conducta (Skinner, 1975). Actualmente, un ambiente libre y autónomo propicia la adquisición de algo más significativo (Araque Torres, 2021). En palabras de la Organización para el Desarrollo Económico [OCDE] (2017) los ambientes de aprendizaje deben ser un espacio holístico donde se pacte un compromiso comunitario, cultural, emocional, seguro y confiable no solo entre docentes y estudiantes, sino, además, padres de familia, y otros miembros que rodean dicho proceso.

Los ambientes de aprendizaje ya no se limitan únicamente al espacio físico. Dedicarle décadas a esta concepción genera, pues, una falsa visión de lo que realmente sucede en el diario vivir de docentes y estudiantes de instituciones públicas y privadas de Colombia: “*Our institutions are a reflection of the times in which they were created*” (Bates, 2019, p. 107).

Dicha labor puede resultar compleja si se tiene en cuenta que cada ser es un constructo de diversas dimensiones, siguiendo a Kelly (1969):

La realidad está sujeta a muchas construcciones alternativas, algunas de las cuales pueden resultar más fructíferas que otras. El descubrimiento de la correspondencia definitiva entre las construcciones que somos capaces de diseñar y el flujo de los acontecimientos quedan a una distancia infinita. (p. 96)



En este orden de ideas, resultaría útil tener presente no solo la visión del ser como un ente sino como un individuo que, estando en sociedad, puede nutrirse de los diferentes pares con quienes comparte un ambiente de aprendizaje.

La Institución Educativa Técnica José María Campo Serrano, se ubica en el municipio de Aguachica, sur del Cesar, constituyéndose hace 65 años como la primera institución pública de educación media en la región. La institución cuenta con 3 sedes que operan en las jornadas de la mañana y la tarde. La edad de la población estudiantil oscila entre los 10 y 17 años, comunidad mixta de estrato socioeconómico medio-bajo que se enfrenta a desafíos tales como la pobreza, el desplazamiento y la deserción escolar.

En cuanto a lo que se refiere con la academia bilingüe, la enseñanza del inglés se concibe como la enseñanza de una lengua extranjera y de comprensión lecto-escritura. Los niveles de producción textual y oral son deficientes pues la enseñanza de este se centra en el desarrollo de pruebas ICFES más que en la formación significativa de hablantes de la lengua inglesa. Mucha de la cátedra docente en inglés tiende a ser bidireccional y tradicionalista pues métodos como el *Natural Approach* o el CLIL (Krashen and Terrel, 1998) se quedan cortos con las tres horas de sesiones en bachillerato que se dan de grados sextos a undécimos. Estas metodologías suponen una formación de base para cada individuo que, al no existir, es evidente en estudiantes de grados avanzados con sesgos teóricos por la falta de tiempo de formación, lo cual genera brechas grandes que llenar cada año sumativo hasta undécimo grado.

Debido a que el ambiente en el que se cimenta la cátedra de inglés en colegios públicos puede ser poco ortodoxo y difícil de ejecutar con estrategias de comunicación aparentes, se propone la teoría de la polifonía discursiva como propuesta alterna que enriquece los procesos de aprendizaje significativo de la institución Técnica Educativa José María Campo Serrano en



la asignatura de inglés. La polifonía discursiva se presenta como una herramienta útil para la adquisición y aplicación en la realidad de las diversas habilidades del ser humano, entendiéndose como la multiplicidad de voces que dialogan. (Santiago y Leal, 2020): Tertulias entre colegas del trabajo, familia, amistades cercanas, charlas con desconocidos en una fila de un banco, e incluso, redes sociales, son ejemplos de esta multiplicidad de voces en diálogo en la medida en que se lleva a un espacio donde se conoce, se corrige y se reinventan conceptos y experiencias de forma espontánea.

Con esta propuesta se llevan a cabo diferentes procesos en el ambiente de aprendizaje objetivo según Santiago y Leal (2020):

1. Se comparten saberes.
2. Estos fluyen multilateralmente entre los involucrados.
3. Cada uno participa cuando se sienta cómodo y vea que sea necesario.
4. Asimismo, es un ambiente de retroalimentación y corrección sobre lo que se sabe previamente, dirigiéndose y corrigiendo a cada uno cuando es necesario de forma segura, confiable y sin provocaciones.
5. Los temas de diálogo son espontáneos, sin rumbo aparente, pero con ideas conexas, tal cual como en los diálogos socráticos y platónicos de la antigua Grecia, motivados por la duda y la opinión.

Debido a ello, se cuestiona entonces lo siguiente: ¿Cómo influye la polifonía discursiva en un ambiente bilingüe de aprendizaje de los estudiantes del grado 8B en la sede principal de la I.E. Técnica José María Campo Serrano, en Aguachica - Cesar?



Antecedentes

El estudio desarrollado por Chaparro-Aranguren et al (2021) centrado en el diseño de un ambiente de aprendizaje enfocado en el desarrollo de competencias de escritura en inglés por medio del aprendizaje del cooperativo fue realizado con una muestra de 115 estudiantes de grado sexto con edades de entre los 11 y los 13 años. Su marco teórico se fundamenta del constructivismo y la teoría del Aprendizaje Cooperativo (AC) basado en grupos focales para maximizar el aprendizaje individual y colectivo.

La metodología del proyecto consiste en realizar una intervención pedagógica de cinco sesiones de clase aplicando técnicas de aprendizaje cooperativo como lo son el trabajo en grupos y el uso de rompecabezas textuales con el apoyo de herramientas digitales como *Powtoon* o *Educaplay*. Observaciones etnográficas y encuestas aplicadas a los estudiantes se aplicaron para recopilar información sobre la percepción del ambiente de aprendizaje y el trabajo colaborativo en el aula de inglés.

La propuesta investigativa hace contribuciones en cuanto a resultados directos a los ambientes de aprendizaje usando el Aprendizaje Cooperativo como herramienta de producción polifónica. Si bien la investigación no menciona el concepto de polifonía discursiva de manera directa, sí puede correlacionarse con la misma pues dicho término es el resultado, el medio es el aprendizaje cooperativo. Los ambientes de aprendizaje promueven dichas interacciones sociales permitiendo la multiplicidad de voces.

Por otro lado, un estudio de tesis realizado por Salazar y Requena (2023) en la Institución Educativa Aguas Negras con estudiantes de grado noveno de entre los 12 y 15 años se fundamenta bajo el concepto de los ABA junto con el trabajo colaborativo en pro del fortalecimiento de competencias comunicativas del inglés. En el marco teórico se analizan las



características pedagógicas de los ambientes junto con las orientaciones didácticas pertenecientes a la interacción entre pares.

Metodológicamente, el estudio se realizó bajo un enfoque cualitativo empleando herramientas de revisión documental, observación de clase y entrevistas no estructuradas a docentes y estudiantes del grado que permitieron analizar las prácticas pedagógicas que existen dentro del ambiente de aprendizaje bilingüe con el fin de comprender las concepciones de trabajo colaborativo en la institución educativa.

Esta tesis impacta de forma directa con esta investigación puesto que enfatiza el proceso comunicativo redireccionado con el trabajo colaborativo entre pares, enfatizando en la interacción social para procesos discursivos colectivos. En este sentido, la interacción social no se puede aislar entre el ambiente de aprendizaje y los procesos de polifonía discursiva como producto final de la interacción.

Vinculado al desarrollo de las habilidades del lenguaje de una segunda lengua, se relaciona el artículo *Using videos with sociocultural content to improve the EFL writing among 10th graders* (Valderrama Espitia et al., 2022), en donde se describe el proceso de investigación-acción, sobre las contribuciones de videos con contenido sociocultural en el mejoramiento de la habilidad de escritura en estudiantes de grado décimo la institución pública Jorge Eliecer Gaitán en Florencia-Caquetá, cuyas edades oscilan entre los 15 y 18 años,

Los instrumentos de recolección de datos para dicha investigación, fueron 4 intervenciones en el aula, encuestas tipo Likert y diarios de campo de los investigadores bajo la metodología de *Qualitative Action Research* y *Participatory Action Research*



En el marco teórico se relacionan conceptos sobre el aprendizaje de inglés como segunda lengua y contenido sociocultural.

El principal objetivo de la investigación fue explorar las contribuciones de videos con contenido sociocultural en el proceso del desarrollo de la habilidad de la escritura. Se escogieron 4 videos con las siguientes temáticas: “*Fracking*”, “*Education and Technology*”, “*Global Warming*” and “*Danger of Dares*”. Al momento de implementar las sesiones, se hicieron bajo el enfoque *Content Based Instruction* (CBI)

Los investigadores concluyeron que usar videos con contenido sociocultural en inglés, no solo motiva a los estudiantes a escribir; también mejora las cuatro habilidades del lenguaje en general. Además, se evidenció retroalimentación entre pares y fortalecimiento en la seguridad de los estudiantes al momento de participar.

Finalmente, un último antecedente se centra en la habilidad de speaking, bajo la monografía titulada: “Determinación del método más efectivo para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la habilidad del speaking para preadolescentes colombianos a partir del análisis comparativo de los cuatro métodos más utilizados”, con enfoque cualitativo y de carácter descriptivo, cuya edad de la población en estudio oscila entre 11 y 12 años

La recolección de información se fundamenta en marco de los 4 métodos más conocidos en la enseñanza de lenguas: método directo, método indirecto, método comunicativo y método CLIL. Para la recolección de datos, los investigadores utilizaron diversas referencias bibliográficas que dan cuenta de los mejores métodos para desarrollar la habilidad de speaking del inglés como idioma extranjero.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
SEDE PRINCIPAL

El resultado final se condensa en una tabla, donde se exponen las características de cada método bajo la lupa de diversos autores y se concluye que el método comunicativo y método CLIL resultan ser los más efectivos debido a que el primero en mención, incrementa la autoconfianza en los estudiantes mientras que el último, contribuye a la producción oral del idioma, debido a la integración de diversos contenidos curriculares, esto, aclarado que se debe contar con el recurso humano, didáctico y tecnológico para tal fin.



Marco Conceptual

Ambientes de aprendizaje

Dentro del marco de los antecedentes con base en el estado del arte de ambientes de aprendizaje, Jamauca y Imbachi (2017) argumenta que en este espacio se desarrollan e imparten conocimientos con un impacto positivo o negativo en el estudiante y que, cuando se habla de ambiente de aprendizaje no solo se limita al espacio físico donde se hacen reflexiones alusivas a una temática en especial sino también a factores familiares, sociales y económicos que afectan dicho proceso.

Se entiende como Ambientes de aprendizaje aquellos escenarios en el que existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje, un espacio y tiempo dinámicos en el que los individuos desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores, lo cual lleva a pensar que el espacio debe ir cambiando a medida que se introduzcan innovaciones, y no solo este, sino todas las prácticas que en él tienen lugar, es ahí cuando se requiere que el docente, lo transforme y exista coherencia entre su discurso y su actuar (Castro Flórez, 2019). Teniendo en cuenta la naturaleza cambiante de la educación, sea por las nuevas metodologías, enfoques y herramientas a utilizar o por el hecho de la adaptación del currículo a las necesidades contextuales y particulares de cada aprendiz, el ambiente necesariamente debe construirse como el espacio en donde las condiciones sean convenientes y oportunas para la apropiación y aplicación del conocimiento.

Esto va de la mano con las concepciones del término de Araque Torres (2021) en *Learning Environments in a changing society* pues integra los conceptos de interacción social, cultural, emocional, y demás elementos que alimentan un ambiente de aprendizaje fuera del espacio físico, Así como la perspectiva sobre quién efectúa el aprendizaje ahora siendo centrada



al estudiante y no solo en el docente. Estos aspectos del clima escolar alimentan los procesos de ambientes de aprendizaje que crean un aspecto seguro y significativo en las aulas de clase, desinhibiéndolas del espacio físico y llevándolos a realidades aplicadas de la sociedad, generando verdaderos aprendizajes con conocimientos compartidos.

Polifonía Discursiva

Por otra parte, en los estudios relacionados a la polifonía, el artículo de investigación *Educational Polyphony* escrita por Naot-Ofarim y Solomonik (2015) la define como un proceso altamente social, dependiente de los miembros de la comunidad en la que se desarrolla el diálogo pues, solamente de esa forma, se llega a la verdad absoluta mediante interacción constante. Cabe aclarar que el concepto de polifonía es ambiguo pues se puede utilizar en diferentes campos, siendo el campo musical el principal término utilizado en general, tal como lo define la Real Academia Española, “Conjunto de sonidos simultáneos en que cada uno expresa su idea musical, pero formando con los demás un todo armónico.” (s.f). Existen otros puntos de vista del concepto como el Literario de Bakhtin (1999) o el lingüístico de Ducrot (1989) que veremos a continuación.

Bakhtin (1999) introduce por primera vez este término en la literatura con el análisis narrativo de las novelas de Dostoievski como:

The combination of fully valid consciousnesses, together with their worlds. In place of the unity of an event, in which there are several autonomous participants, one ends up instead with the empty unity of an individual act of will [...] the artistic will of polyphony is a will to combine many wills, a will to the event. (P.21)



Dentro del análisis sociocrítico de las novelas de Dostoievski, el autor concibe el término de novela polifónica como una forma de múltiples narraciones, ajenas al narrador principal de la obra, que relatan opiniones, comentarios e ideales característicos de los personajes de la historia y que, en algún punto del hilo narrativo, convergen entre sí como una suerte de diálogo narrativo que refuerza, amplía, (o ignora, incluso), detalles de lo que ha sucedido o pueda pasar en la historia a contar (1999).

Este autor identificó este estilo dentro del escritor ruso como una forma de técnica narrativa común en las obras literarias que este ha escrito en su trayecto profesional. Dentro, términos como el “Yo para mí” o el “Yo para el otro” son clave para resaltar sobre quién se habla y mediante qué punto de vista se relata sobre X o Y personaje.

Asimismo, en el campo del análisis discursivo, Ducrot (1989, citado por Bruzos Moro, 2009) define el concepto de Polifonía como “la puesta en escena de diferentes actitudes, independientes las unas de las otras o que dialogan entre ellas” (p.179). Este término fue una adaptación de los estudios literarios previos hacia los estudios lingüísticos de la época convirtiendo el término en un análisis pragmático dentro de los estudios discursivos del lenguaje. (Grandchamp, 1995), (Carel, 2009) & (Ilić, 2022)

Adicionalmente, el campo pragmático y del análisis discursivo también recibió contribuciones de otros autores como en el caso de Bredel (2003) donde analiza los discursos en afectados por la caída del muro de Berlín para comprender las construcciones polifónicas dentro de las entrevistas realizadas presenta dos conceptos claves dentro del término de polifonía en el discurso:



1. *Intrapolyphonic constructions are utterances by which a speaker evokes more than one voice of him- or herself, and which thus may be conceived as a form of doubling of voices of oneself;*
2. *Interpolyphonic constructions are utterances by which a speaker calls up (different) foreign voices. (p.150)*

Ahora bien, Bredel contribuye en el concepto de polifonía discursiva haciendo una subclasificación dentro del término en donde el discurso de un hablante muestra más de una perspectiva (o voz) pero que no se hace de forma directa (*reported speech* en el caso del inglés) se le concibe como **intrapolifónico**. Caso contrario, en donde el discurso del hablante remarca claramente el uso de diferentes voces citadas textualmente en su enunciado, se le considera como una construcción **interpolifónica**.

En resumidas cuentas, la polifonía se da como la multiplicidad de voces en el enunciado emitido por un solo hablante. Es decir, no solo se refiere al diálogo establecido entre dos interlocutores, sino también a la influencia que tienen otras voces antes y después de generar un enunciado. (García Negroni, 2021).

Si bien García Negroni concuerda con el postulado bajtiniano, no consideramos que el concepto de polifonía se limite a estudio riguroso lingüístico, separándolo en su mayoría del estudio real de la interacción humana. Si bien el término propuesto por Bajtín en los estudios narrativos y, posteriormente lingüísticos, no puede ensimismarse en ella como verdadero fenómeno de análisis pues la verdadera interacción y observación de esa multiplicidad de voces en diálogo es la que se ve en la vida real, en diferentes escenarios. Limitarlo a estudio enunciativo textual solo da una imagen superficial de la misma.



A profundidad sobre el tema, Santiago Gómez y Leal (2020) en su artículo Polifonía Discursiva Como Técnica Didáctica Para El Desarrollo De Competencias expresa que la polifonía en el campo educativo fomenta aprendizaje real e influye en el clima escolar en una forma de currículo oculto y no siendo un recurso formal de enseñanza aprendizaje pero que, a pesar de ello, ha sido el método natural de transmisión de conocimientos. La polifonía discursiva en la educación es pues, una herramienta apropiada para contextos educativos.

Santiago Gómez y Leal (2020) resumieron los aspectos teóricos de la polifonía con cada una de sus dimensiones que la conforman y que se orientan en la praxis educativa y el currículo oculto de los estudiantes tal como se ve en la tabla 1.

Tabla 1 Polifonía Discursiva desde diferentes disciplinas

POLIFONÍA DISCURSIVA						
Dimensión literatura	Dimensión lingüística		Dimensión prensa	Dimensión pedagógica		Dimensión pedagógica en estudiantes.
Bajtín (2005)	Ducrot (1984)	Calsamiglia y Tusón (1999)	Casado (2008)	Montenegro y Medina (2014)	Calderón (2010)	
Voces de personajes que permiten al lector acceder a cosmovisiones (Multiplicidad de narraciones)	Subsisten diferentes experiencias, valores, costumbres y conocimientos que derivan en un punto de vista, cosmovisiones o ideologías en un discurso.	Hay relación con la práctica social y según Tarazona (2008) fomenta el diálogo intercultural.	Deben ser claras las competencias discursivas para facilitar la argumentación	En el rol docente son las diversas posiciones ideológicas que sustentan la práctica pedagógica	Es la construcción de la educación según sus actores (docente, estudiante y lenguaje)	Multiplicidad de voces de los estudiantes que mediante el discurso socio-cultural exponen sus ideologías para llenar vacíos sobre algo que creían conocer a cabalidad logrando un aprendizaje significativo

Fuente. Elaboración propia de los autores

En la tabla se explican las diferentes concepciones del término polifonía discursiva a manera de resumen y su impacto pedagógico en docentes y estudiantes. Con esto, se tiene en cuenta que este concepto va a cabalidad con los procesos de enseñanza y aprendizaje empíricos



en el diario vivir de muchas personas, fuera del claustro escolar pero que no necesariamente se limitan a un solo espacio en particular, sino que, al ser la conversación un acto social y humano, puede replicarse en cualquier contexto, incluyendo lo académico.

Para concluir los hallazgos teóricos encontrados sobre el término de Polifonía Discursiva, en este documento de investigación se definirá la misma como la interacción de una multiplicidad de voces dentro de un discurso oral u escrito emergentes de la participación de los sujetos en procesos de negociación de significados, la integración de saberes previos, la mediación entre interlocutores y la autorregulación del discurso en sí.

Dentro del aula de inglés como lengua extranjera, dichos procesos se manifiestan desde las interacciones entre estudiantes, como también Docentes y estudiantes a la par. Procesos de corrección entre colegas de clase o el docente, apoyo de ideas o replanteamiento de las mismas junto con experiencias previas de investigación son ejemplos de este proceso. La Polifonía Discursiva no es solamente un concepto lingüístico, pero también constituye un mecanismo de construcción de un aprendizaje significativo de forma colaborativa.

Cuando se habla de procesos de polifonía discursiva no se refiere a un concepto nuevo, sino que más bien una forma de expresar los procesos observables de interacción que emergen del concepto de Polifonía Discursiva, en este caso, en el Ambiente Bilingüe de Aprendizaje de la clase de inglés con su población de estudio.



Objetivos

Objetivo General

Analizar la influencia de la polifonía discursiva en un ambiente bilingüe de aprendizaje de los estudiantes del grado 8B en la sede principal de la I.E. Técnica José María Campo Serrano, en Aguachica - Cesar.

Objetivos Específicos

1. Identificar las características que conforman los ambientes de aprendizaje bilingües de los estudiantes de grado 8B a través de una encuesta de tipo Likert.
2. Implementar un plan de clase basado en una guía de aprendizaje que favorezca la manifestación de la polifonía discursiva en un ambiente bilingüe de aprendizaje.
3. Caracterizar las manifestaciones de polifonía discursiva de los estudiantes de grado 8B a través del análisis de la conversación.



Metodología

La metodología de este proyecto se fundamenta en un enfoque mixto de investigación acción (Acción pedagógica), el cual combina métodos cualitativos y cuantitativos para ofrecer un análisis integral del contexto educativo de la Institución Educativa José María Campo Serrano sede Principal. A través del enfoque cualitativo, se describe la influencia de los procesos de polifonía discursiva en el ambiente bilingüe de aprendizaje de los estudiantes de grado 8B jornada mañana de la institución. De manera complementaria, el enfoque cuantitativo permite analizar estadísticamente las manifestaciones de la polifonía en relación con las dinámicas de intercambio polifónico de ideas usando como medio de recolección de datos encuestas y pruebas de desempeño.

El enfoque mixto es adecuado en investigaciones educativas puesto que Creswell & Plano Clark (2018):

[1] collects and analyzes both qualitative and quantitative data rigorously in response to research questions and hypotheses, [2] integrates (or mixes or combines) the two forms of data and their results, [3] organizes these procedures into specific research designs that provide the logic and procedures for conducting the study, and [4] frames these procedures within theory and philosophy (P.5)

De igual manera, Shannon-Baker (2015) argumentan que el uso de un solo enfoque limita la interpretación de resultados y que el abordaje de los mismos yace meramente en solo el punto de vista de esa metodología. Sin embargo, esto puede solucionarse al abordar desde diferentes puntos una misma problemática y así, explorar información que no se tendría en cuenta de forma individual.



El uso de este enfoque mixto permite una completa integración de los aspectos teóricos y prácticos del objeto de estudio con el fin de comprenderlo de una manera más completa abordando dimensiones objetivas y subjetivas de la investigación. Hernández-Sampieri et al (2014) afirman que esta integración permite abordar fenómenos que son difíciles de caracterizar en una sola línea de investigación, pues, para entender el fenómeno en su totalidad, es importante profundizarlo en ello (describir, caracterizar o analizar) como cuantificar los eventos y comportamientos que subyacen el evento como tal. La investigación mixta es pragmática pues depende del contexto para aplicarse correctamente como en este caso, del estudio de los procesos de polifonía discursiva en la producción colectiva de conocimiento en un ambiente de aprendizaje. Por ello, se plantea este enfoque para conocer desde diferentes ángulos una misma problemática.

Adicionalmente, el proyecto de investigación se basa el tipo de investigación - acción teniendo en cuenta que Mertler quien a su vez cita a Mills (2011), indica que dicho enfoque se refiere a cualquier investigación sistemática dirigida por docentes con un interés establecido en procesos o ambientes de enseñanza y aprendizaje con el propósito de recolectar información acerca de la manera en que sus escuelas funcionan particularmente, cómo enseñan y cómo sus estudiantes aprenden, es decir, toma en cuenta las características contextuales de un grupo específico para describir la singularidad de su proceso y los elementos que en él intervienen. Visto de este modo, dicho tipo de investigación se convierte en una herramienta útil para el mejoramiento de la calidad y efectividad de sus procesos educativos.

Muy bien, adicionalmente al enfoque y tipo de investigación, el alcance de esta investigación es de carácter exploratorio en la medida en que, según Hernández-Sampieri et al (2014) “el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se



tienen muchas dudas o no se ha abordado antes.” (p.91). Esta investigación es de carácter exploratorio, pues, teniendo en cuenta los argumentos de Sekaran y Bougie (2016): a) Se sabe poco sobre el fenómeno en particular; b) investigaciones previas son poco claras o dispersas frente al fenómeno; o d) no hay información teórica suficiente con respecto a la polifonía discursiva que alimente el marco teórico de la investigación pues la abordan de forma separada, siendo solo polifonía o el discurso por aparte. Al investigar este fenómeno, se contribuye al concepto pues se enfatiza su uso y observación en ambientes bilingües de aprendizaje con fines de integración de múltiples voces en el aprendizaje

Participantes

Para la realización de este proyecto, se ha escogido como muestra poblacional el grupo 8B de la institución educativa técnica José María Campo Serrano. Los criterios para tener en cuenta para la inclusión de este grupo fueron los siguientes:

- ✓ Homogeneidad en el género, esto es, niñas y niños en la misma cantidad aproximada.
- ✓ El grupo está conformado por 32 estudiantes
- ✓ Desde el año anterior se conocen las capacidades del grupo en cuanto a ritmos de trabajo y aprendizaje
- ✓ El grupo se muestra activo y dinámico frente a las diversas actividades propuestas, lo cual demuestra disposición para aprender.
- ✓ El trabajo colaborativo es su fuerte.
- ✓ Si bien, su avance en la adquisición del idioma se ha dado de manera paulatina, éste mantiene su ritmo.
- ✓ El grupo muestra interés al participar en temas de interés general en su lengua materna, iniciados por la docente titular del área de inglés.



Dichas cualidades, muestran la pertinencia del grupo para la realización de las actividades propuestas en este proyecto.

La sede principal (bachillerato) cuenta con 26 aulas de clase, 1 biblioteca, 2 laboratorios, 3 salas de informática, 3 cafeterías estudiantiles, 1 coliseo deportivo y actualmente se encuentran en proceso de construcción de nuevas aulas por parte de la Gobernación de Cesar.

La institución es de carácter público, de doble jornada escolar (mañana y tarde) cuya praxis educativa está basada en un enfoque constructivista sobre el cual se sientan muchas de las cátedras docentes de la institución. No obstante, está estipulado en los artículos 10 y 101 del decreto 80 de 1980 por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) la libertad de cátedra comprendida como “la discrecionalidad que tiene el docente para exponer, según su leal saber y entender y ceñido a los métodos científicos, los conocimientos de su especialidad.” (P. 2) y sobre la cual hace parte de los deberes docentes el de tener “plena libertad en sus actividades académicas para exponer y valorar las teorías y los hechos científicos, culturales sociales, económicos y artísticos.” (P. 15). Lo que significa entonces la posibilidad de que, dentro de una institución educativa, hayan una diversidad de estilos de enseñanza según lo que cada docente crea conveniente aplicar dentro de sus sesiones de clases.

La población en la cual se aplicaron los instrumentos de evaluación está conformada por 34 estudiantes del grado 8B de la Institución Educativa Técnica José María Campo Serrano, en la jornada mañana, ubicada en el municipio de Aguachica, sur del Cesar. De dicha población, 15 son niñas y 19 son niños con edades entre los 13 y 14 años, la mayoría de ellos provienen de estrato socioeconómico medio-bajo.



La mayoría de los miembros de esta población, se mostraron participativos haciendo uso de su lengua materna a lo largo de las sesiones. Se interesan por actividades innovadoras y grupales, teniendo siempre disposición ante los distintos momentos de las sesiones, pero que sus participaciones se ven afectadas por falta de vocabulario y poco manejo de estructuras gramaticales en el idioma inglés.

Debido a su carácter mixto, suele ser un grupo balanceado, con opiniones homogéneas y con un comportamiento adecuado que se regula a través de instrucciones impartidas por el docente.

Los estudiantes reciben la enseñanza del inglés como idioma extranjero con una intensidad de 3 horas semanales con enfoque en habilidades de lectura y escritura

Fases de la investigación

En la primera fase, denominada **Diagnóstico**, se identificarán las características de interacción social, cultural, emocional, y demás elementos que alimentan un ambiente de aprendizaje bilingüe de los estudiantes de grado 8B. Para ello, dentro del aula se aplicaron encuestas diagnósticas (Escala de evaluación Likert) para determinar el nivel de desempeño de los estudiantes en actividades que involucren competencias discursivas en inglés. Se considera pertinente la aplicación de encuestas como instrumento de recolección de datos, ya que éstas están diseñadas para producir estadísticas acerca de una población específica. (Floyd, 2009).

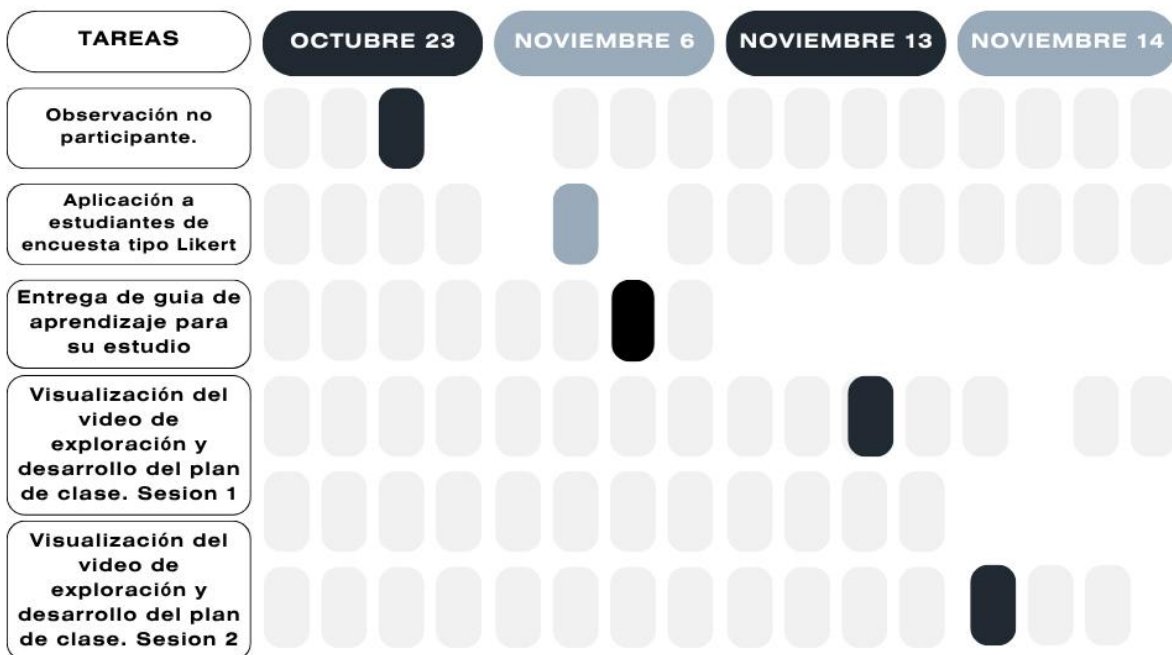
En la segunda fase, denominada **Preparación**, incluirá la participación de la población observada a través de guías de aprendizaje referentes a expresiones para dar opinión, y análisis de la conversación con el propósito de caracterizar y describir las manifestaciones de polifonía en la participación discursiva de los estudiantes de grado 8B durante las clases de inglés con base

en datos recolectados de la fase 1 (encuestas tipo Likert) y de esta manera poder captar registros de discurso presentes en clase como turnos de habla, participaciones espontáneas, multiplicidad de ideas o puntos de vista entre otros.

Adicionalmente, los estudiantes realizarán sus aportes durante la clase, con una problemática basada en una situación de interés general relacionada con su proceso de formación teniendo en cuenta la guía de aprendizaje entregada para tal fin. Este material incluirá los pasos para llevar a cabo la discusión junto con expresiones en inglés referentes a turnos de habla y ética de conversación (Pedir permiso para hablar, opinar sobre el punto de vista de otros compañeros, etc.). Además de ello, se les explicará qué aspectos se tendrán en cuenta a la hora de evaluar su participación en la discusión.

La tercera fase, denominada *Interpretación* estará centrada en comprender manifestaciones de polifonía en relación con las dinámicas de negociación de significados del conocimiento, el cual está fundamentado en los resultados de la fase anterior. Este proceso se llevará a cabo a través del análisis de la conversación (AC) tomando como insumo las grabaciones de las manifestaciones de polifonía captadas durante el desarrollo de la discusión sobre la temática de interés desarrollada en clase. En esta fase, se tomarán como objeto de estudios dos categorías sobre la polifonía discursivas presentes en los datos obtenidos: Construcciones interpolifónicas e intrapolifónicas (Bredel, 2003).

Figura 1. Cronograma de aplicación de actividades



F

uente. Elaboración propia

Resultados esperados:

Se espera que esta investigación:

1. **Contribuya a la adquisición y uso de expresiones en inglés durante las sesiones de clase de la asignatura.** Esto, mediante guías de aprendizaje referentes a expresiones para dar opinión, y análisis del discurso con el propósito de caracterizar y describir las manifestaciones de polifonía en la participación discursiva de los estudiantes
2. **Favorezca la articulación de voces y conocimientos.** Teniendo en cuenta el punto anterior, los estudiantes tomarán turnos de palabras, participaciones espontáneas, multiplicidad de ideas o puntos de vista, apoyando o expresando contrargumentos relacionados con las opiniones de sus pares.



3. **Permita afianzar las relaciones de compañerismo mediante actividades grupales que requieran usar el idioma inglés para comunicarse de manera oral.** Se identificarán las características de interacción social, cultural, emocional, y demás elementos que alimentan un ambiente de aprendizaje bilingüe de los estudiantes.



Resultados

Esta sección de resultados corresponde directamente con la fase de interpretación prevista dentro de la metodología del proyecto y que va de la mano con la resolución del tercer objetivo específico del mismo y que consta de interpretar los resultados de la encuesta de tipo Likert aplicadas en fase de diagnóstico, los criterios tenidos en cuenta en el diseño de la guía de aprendizaje y plan de clase de inglés y las transcripciones hechas con base a la lección resultado de la guía de aprendizaje de la fase de producción para poder caracterizar los procesos de polifonía discursiva dentro del ambiente de aprendizaje en clase de inglés.

Interpretación de resultados de la Fase de Diagnóstico: Encuesta Likert.

Tabla 3. Ambientes Bilingües de Aprendizaje: Componente físico

ABA: Componente físico

<i>Aspecto evaluado</i>	<i>Desacuerdo</i>	<i>neutral</i>	<i>Acuerdo</i>
<i>El salón de inglés tiene buena luz y es cómodo para trabajar.</i>	4.2%	16.7%	79.1%
<i>Hay materiales (libros, carteles, papel) que ayudan en las clases de inglés.</i>	33.4%	25%	41.7%
<i>Podemos usar el computador, proyector o internet cuando el profesor lo necesita.</i>	16.7%	29.2%	54.2%
<i>El espacio del aula permite que trabajemos en grupos sin problema.</i>	16.7%	12.5%	70.8%

Fuente: Elaboración propia con base a tabulación de datos de la encuesta por componente.

De acuerdo con la información reflejada en la tabla, se evidencia que los estudiantes valoran como favorable la iluminación en el área, así como el espacio para realizar trabajo colaborativo. También se observa una distancia significativa entre quienes consideran que los recursos tecnológicos están disponibles para dinamizar el proceso de aprendizaje en el aula.

En consonancia con esto, Castro Flórez (2019) se refiere a los ambientes de aprendizaje, como aquellos escenarios en los que existen y se desarrollan condiciones favorables de



aprendizaje, un espacio y tiempo dinámicos. Además, afirma que el espacio es cambiante en la medida que se introduzcan innovaciones, y no solo este, sino todas las prácticas que en él tienen lugar.

Tabla 4 Ambientes Bilingües de Aprendizaje: Componente social y cultural

<i>ABA: Componente social y cultural</i>			
<i>Aspecto evaluado</i>	Desacuerdo	Neutral	Acuerdo
<i>En mi clase se respetan las ideas de todos los compañeros.</i>	16.7%	25%	58.4%
<i>Se valora lo que cada estudiante ya sabe o ha vivido.</i>	8.4%	12.5%	79.2%
<i>En las actividades se toma en cuenta lo que trae cada compañero (costumbres, ejemplos).</i>	8.3%	41.7%	50%
<i>Me gusta aprender con compañeros de diferentes culturas o formas de pensar.</i>	0%	25%	75%

Fuente: Elaboración propia con base a tabulación de datos de la encuesta por componente.

A nivel general, los estudiantes valoran el componente social y cultural de manera positiva en relación a los demás. Reconocen que sienten valorados sus puntos de vista y experiencias particulares, además consideran las diferencias entre compañeros como una oportunidad para nutrir su proceso de aprendizaje.

Lo anteriormente expuesto, es reflejo de lo expresado por Araque Torres (2021) sobre la definición de ambientes de aprendizaje, que integran los conceptos de interacción social, cultural, emocional; aspectos del clima escolar que alimentan los procesos de ambientes de aprendizaje, que crean un espacio seguro y significativo en las aulas de clase, desinhibiéndolas del espacio físico y llevándolos a realidades aplicadas de la sociedad, generando verdaderos aprendizajes con conocimientos compartidos.



Tabla 5 Ambientes Bilingües de Aprendizaje: Componente emocional

ABA: Componente emocional

<i>Aspecto evaluado</i>	<i>Desacuerdo</i>	<i>neutral</i>	<i>Acuerdo</i>
<i>Me siento seguro/a para decir lo que pienso en inglés aunque me equivoque.</i>	20.8%	33.3%	45.8%
<i>Si me equivoco, los demás me ayudan sin burlarse</i>	29.2%	54.2%	16.7%
<i>El ambiente en la clase me anima a participar</i>	8.3%	37.5%	54.2%
<i>Cuando hablo en clase, no tengo miedo de equivocarme.</i>	35.5%	45.8%	25%

Fuente: Elaboración propia con base a tabulación de datos de la encuesta por componente.

El componente emocional se presenta como el más débil en relación a los demás, los porcentajes presentados entre estar en desacuerdo y asumir una posición neutral, superan a la cantidad de estudiantes que están de acuerdo con el primer aspecto evaluado, lo cual representa que el error no se asume como una oportunidad de mejora por parte de los estudiantes. La falta de apropiación lingüística al utilizar el inglés para expresar puntos de vista también es evidente, sin embargo, un porcentaje significativo siente que el ambiente en clase, le anima a participar.

Los resultados obtenidos en este aparte de la encuesta representan una amenaza dentro del ambiente de aprendizaje, considerando que según Castro Flores (2019) el ambiente debe construirse como el espacio en donde las condiciones sean convenientes y oportunas para la apropiación y aplicación del conocimiento.



Tabla 6 Ambientes Bilingües de Aprendizaje: Componente pedagógico

ABA: Componente pedagógico

<i>Aspecto evaluado</i>	<i>Desacuerdo</i>	<i>neutral</i>	<i>Acuerdo</i>
<i>El profesor nos pide trabajar juntos en actividades de clase.</i>	8.3%	29.2%	62.5%
<i>El profesor usa diferentes maneras de enseñar (juegos, grupos, canciones, lecturas).</i>	8.3%	12.5%	79.1%
<i>Las explicaciones son claras y me ayudan a entender mejor.</i>	4.2%	4.2%	91.7%
<i>En clase nos dan tareas que tenemos que resolver en grupo.</i>	12.5%	37.5%	50%
<i>Puedo usar mi idioma (español) para explicar algo antes de decirlo en inglés.</i>	4.2%	16.7%	79.1%
<i>El profesor nos pregunta y escucha nuestras ideas antes de explicar.</i>	12.5%	4.2%	83.3%

Fuente: Elaboración propia con base a tabulación de datos de la encuesta por componente.

Los estudiantes valoran positivamente la práctica pedagógica por parte de la docente, reconociendo claridad en las explicaciones, variedad metodológica, escucha activa y el uso de *Translanguaging* como herramienta que les permite avanzar en la apropiación del segundo idioma. En este sentido, Castro Flórez (2019) afirma que debido a la naturaleza cambiante de los espacios de aprendizaje y al sentido de innovación que esto representa, se requiere que el docente lo transforme y que exista coherencia entre su discurso y su actuar. La asignación de trabajos en grupo, se presenta como una oportunidad de mejora.



Tabla 7 Polifonía discursiva

<i>Polifonía discursiva</i>			
<i>Aspecto evaluado</i>	Desacuerdo	neutral	Acuerdo
<i>Varios estudiantes hablan y dan ideas en las actividades (no solo uno o dos).</i>	16.7%	25%	58.3%
<i>Los estudiantes se corrigen o ayudan entre sí cuando alguien no entiende.</i>	29.2%	45.8%	25%
<i>A menudo surgen ideas nuevas cuando hablamos en grupo.</i>	16.6%	12.5%	70.9%
<i>En clase hacemos preguntas entre compañeros para aclarar lo que no entendemos.</i>	16.6%	20.8%	62.5%
<i>En mi clase construimos respuestas juntos (no solo una persona responde).</i>	20.9%	25%	54.2%
<i>El profesor motiva a que varios alumnos den su opinión sobre un tema.</i>	16.7%	62.5%	20.8%

Fuente: Elaboración propia con base a tabulación de datos de la encuesta por componente.

Se presenta la participación activa y el apoyo entre pares para reforzar y aclarar dudas, como una fortaleza del grupo, sin embargo, también se aprecian debilidades significativas tales como la falta de motivación por parte del docente para propiciar la participación sobre un tema. En relación con el apoyo entre pares dentro del proceso de aprendizaje, Santiago Gómez y Leal (2020) afirman que la polifonía fomenta aprendizaje real e influye en el clima escolar en una forma de currículo oculto, aun sin representar un recurso formal dentro de la enseñanza, por lo cual la consideran una herramienta pertinente para contextos educativos.



Tabla 8 Sección de frecuencia de participación en clase
Sección de frecuencia (cómo y cuánto participas)

	<i>Nunca</i>	<i>Rara vez</i>	<i>A veces</i>	<i>A menudo</i>	<i>Siempre</i>
<i>¿Con qué frecuencia participo en clase (doy mi opinión o respondo preguntas)?</i>	0%	16.7%	62.5%	12.5%	8.3%
<i>¿Con qué frecuencia ayudo a un compañero cuando tiene dudas?</i>	0%	33.3%	33%	33%	33.3%
<i>¿Con qué frecuencia pregunto algo al profesor si no entiendo?</i>	0%	37.5%	20.8%	25%	16.7%
<i>¿Con qué frecuencia trabajo bien en equipo en las actividades de clase?</i>	0%	0%	16.7%	54.2%	29.2%

Fuente: Elaboración propia con base a tabulación de datos de la encuesta por componente.

La principal fortaleza identificada en esta sección es el trabajo colaborativo. También se aprecia que la participación en clases no es consistente a nivel general y que un porcentaje significativo de estudiantes, rara vez hace preguntas al docente. Martínez Moya (2017) señala que, dentro de los ambientes de aprendizaje, se desarrollan e imparten conocimientos con un impacto positivo o negativo en el estudiante, ambiente que no se reduce solo al espacio físico donde se hacen reflexiones alusivas a una temática en especial sino también a factores familiares, sociales y económicos que permean dicho proceso.

Según lo relacionado en el contexto de la muestra poblacional, existen estudiantes provenientes de distintas zonas del norte y centro del país, inmigrantes y de distintos estratos socioeconómicos. Dichos aspectos dan cuenta de la heterogeneidad del grupo en cuanto su mucha o poca participación en el aula y la forma en que se relacionan con sus compañeros.



Criterios tenidos en cuenta dentro del diseño de instrumentos de recolección de datos

Fase de diagnóstico

La encuesta se desarrolló teniendo en cuenta la escala de Likert en donde se pretende medir componentes de ambientes bilingües de aprendizaje, procesos de polifonía discursiva y la frecuencia en la que se dan dichos sucesos en el aula de clase desde la perspectiva de un estudiante de grado 8ºB y cuyos datos obtenidos serán compilados y categorizados para identificar si esos aspectos mencionados sí se encuentran de alguna manera en ese salón de clase. En el diseño de la encuesta se aplicaron escalas de frecuencia y de acuerdos y desacuerdos característicos de este tipo de instrumento.

Dentro del margen de criterios para el diseño de esta, se tuvieron en cuenta los siguientes elementos:

1. Adecuación del lenguaje usado para mejor comprensión, considerando que estamos obteniendo información de estudiantes de grado octavo, así como también su inexperiencia en encuestas o formalidades investigativas de dicha índole. Asimismo, sobre el tiempo de respuesta de este para no hacerlo dispendioso para ellos.
2. Los objetivos adjuntos en la encuesta se redactaron coherentemente conforme a la información que se espera recibir de la población tal como los ambientes de aprendizaje, y la polifonía discursiva todo esto a manera de una caracterización del espacio académico de los estudiantes mediante afirmaciones simples pero que retraten el diario vivir de la población.
3. Se tuvo en cuenta subitems de comportamiento basados en la experiencia de los usuarios sobre cosas que habrán experimentado dentro o fuera de clase de inglés y que actúan como patrón de comportamiento personal y grupal del salón.



4. Las categorizaciones a tener en cuenta (Ambientes físicos, socioculturales, emocionales, construcción de conocimiento, etc.) previamente mencionados en la fase diagnóstica se pensaron críticamente a manera de clasificación de los datos para mejor explicación de estos y evitar sesgos conceptuales que pueden generar confusiones de interpretación previas a la fase dos.
5. Teniendo en cuenta que lo que se busca es medir percepciones u opiniones de los estudiantes sobre los ABA y la polifonía discursiva en clase de inglés, es necesario expresar ítems de medición con base a escala de acuerdo por nivel de frecuencia del acto (De acuerdo, desacuerdo, etc.) para cuantificar lo que es cualitativo de forma óptima, así como también la escala de frecuencia del fenómeno en clase individual y grupalmente.

Se pretende caracterizar un ambiente del aprendizaje del inglés a través de procesos de polifonía discursiva, es decir, presencia de intervenciones orales sobre un tema determinado, por parte de la muestra poblacional. Por lo tanto, la observación de dicho proceso es fundamental para llevar a cabo el objetivo en cuestión.

De la misma forma, con la rúbrica que evalúe la encuesta Likert, muchos de los elementos que se consideraron para la elaboración estuvieron de la mano con la rúbrica misma: Adecuación de la prueba al nivel, edad y lenguaje de los estudiantes, coherencia con los objetivos tanto de la fase de diagnóstico como los específicos y el objetivo general del proyecto en sí, si las categorías de la encuesta estuvieron fundamentadas en la teoría recopilada en el marco conceptual o no, y la claridad de la escala para su resolución. Esto fue importante tenerlo en cuenta para que los expertos pudieran opinar objetivamente sobre el desempeño del instrumento o si requería mejoras como tal.



Fase de preparación

En cuanto a la elaboración de la Guía de aprendizaje se tuvieron en cuenta la intensidad horaria semanal de la asignatura de inglés, la cantidad de estudiantes en el aula, el manejo del segundo idioma por parte del grupo, y la presencia de herramientas digitales como el televisor y acceso a internet. Esto con el fin de organizar el tiempo suficiente para cada momento planteado, así como estimar el alcance o cantidad de palabras en inglés que cada estudiante puede pronunciar en cada intervención. Adicionalmente a esto, como base teórica para la elaboración de la guía se tuvieron en cuenta las fases de una conversación (Villalta, 2009 como se citó en Mehan 1979; Sinclair y Coulthard 1978) donde:

Fase de inicio: Primer momento de la conversación donde prima la reciprocidad confirmada de los interlocutores basados en secuencias de bienvenida, conectores de seguimiento, preguntas, diálogos de inicio entre otros. Dicha fase se evidencia en el plan de clase de la siguiente forma:

Imagen 1. Fragmento de planeación de clase - Warm up

We will start the class by showing the following video from the British Council about Phrases for expressing an opinion:



Here, we will discuss the expressions used for the host to say how we feel or think about a specific topic.

Students will take notes of one or more phrases they caught their attention. Brainstorming keywords and details for the same.

Note: we'll repeat the phrases for pronunciation rehearsal.

Phrases for expressing an opinion

British Council | LearnEnglish Teens
193 K suscriptores

Suscribirse

7,6 K

Compartir

Descargar

Recortar

...



Fuente: Tomado de la British Council y adecuado al plan de clase.

Fase de desarrollo: que funge como la columna vertebral del instrumento donde se cimienta directamente la mayor cantidad de intercambios verbales en las cuales, junto con la fase de inicio, constituyen el sustento del tema central de conversación. Expresiones de opinión, contraste, adición o aprobación retroalimentan la temática, direccionándola de forma espontánea a la fase de cierre. En casos pedagógicos se redirecciona conscientemente con ayuda del docente para el paso de lo teórico a la praxis lingüística. En cuando a la guía de aprendizaje y plan de clase del instrumento se tuvo en cuenta de la siguiente forma:

Imagen 2. Estructuración del aprendizaje con base a expresiones de categorizadas por función

Speaking guide: How to express and ask for opinions?

1. Express your opinion:

I think... / I don't think..., Yo pienso que... / no pienso que...
I believe... / I don't believe..., Yo creo que... / no creo que...
I like... / I don't like..., me gusta... / no me gusta...
In my opinion..., en mi opinión...

Examples:

I think action movies are the best!

I don't like horror movies

When having a conversation with someone in english. We normally use common expressions according to what we need. In this case, expressing your opinion is important for you to participate into a discussion of something you are interested in.

lingüística particular para ejercicios de polifonía previo a análisis de conversación.



Vocabulary unit: Technology and school

English Word	Definition	Spanish Translation
Device	Electronic tool such as a phone or tablet.	Dispositivo
Distraction	Something that takes attention away from learning.	Distracción
Screen time	The amount of time spent using electronic devices.	Tiempo frente a la pantalla
Cyberbullying	Bullying that takes place through digital devices.	Ciberacoso
Privacy	The right to keep personal information protected.	Privacidad

Fuente: Elaboración propia, tomado del instrumento de guía de aprendizaje.

Cabe resaltar que, dentro de la fase de estructuración también se tienen en cuenta la práctica y aplicación de saberes mediante lectura de casos como se presentará adjunto a esta explicación. De la misma manera existen dentro de la guía preguntas orientadoras para redirección de gramática y vocabulario para conclusión de la clase.

advantages to being able to use a mobile phone at school, there are also many disadvantages, particularly when it comes to child protection concerns. Prohibiting mobile phones in schools may not be the answer but it's clear that there are many benefits to reducing children's screen time. What should schools do — ban phones, or teach students how to use them responsibly?

Taken and adapted from the following webpage: Petty, Louise. (2024, April 8). An academic taboo – Are mobile phones dooming our new generations? High Speed Training.

<https://www.highspeedtraining.co.uk/hub/mobile-phones-in-schools-debate/>

For this, students will now apply what they learn about giving opinions and expressing agreement and disagreement among their peers. Students will choose sides, being one in the pros and other group in the cons of the topic. The following questions will be discussed:

- Do you think Ms. García was right or wrong to take Mateo's phone? Why?
- What would you do if you were Mateo?
- What are good reasons to use a phone in class?
- What are bad reasons?
- Should your school have a phone policy? What should it say?

Imagen 3. Preguntas orientadoras con base a lectura de discusión

Fuente: Tomado de la British Council y adecuado al plan de clase.



Fase de cierre: Normalmente según autores mencionados, la fase de cierre se cimienta meramente en la interrupción de la conversación, no estimulado, sino externo, caso de timbre de clase u otros factores escolares. A pesar de ello, se evidencian este tipo de interrupciones en las transcripciones de los instrumentos de recolección más algunas conclusiones elaboradas por el docente a cargo de la actividad con base a la información que los estudiantes expresaron en la actividad.

De igual manera, en aras de mejorar la fluidez verbal al momento de participar, se facilitó un banco de palabras propias del tema a tratar y un texto de sencilla comprensión de acuerdo con las capacidades del grupo observadas a lo largo del año en curso.

Adicionalmente a esto, para la realización del instrumento, se tuvo en cuenta a Tulson y Calsamilgia, citados a través de Villalta (2009) quienes hablan acerca de marcadores discursivos, es decir piezas lingüísticas o expresiones que permiten la organización global de un texto en tiempo y espacio. Según el autor, dichos marcadores ordenan en desarrollo del discurso. El autor menciona 3 fases que permiten describir la dimensión temporal de la lección y reconocer el cuerpo central de la misma, estas son Fase de inicio, Fase de desarrollo y Fase de cierre.

Es importante considerar que la Fase de inicio se caracteriza por aquellos marcadores discursivos que suelen dar la bienvenida al inicio de la sesión, contextualizar al estudiante, indicar como debe estar organizada el aula, etc. En cuanto a la Fase de desarrollo, los marcadores discursivos pretenden dar inicio a las actividades programadas, indicar como se deben resolver, etc. y finalmente la Fase de cierre que se encuentra caracteriza por marcadores que indican actividades a futuro, o marcadores no verbales como el timbre de las instituciones escolares.



Dichas fases, se encuentran constituidas por secuencias temáticas, definidas por el autor en mención como bloques de participación con grado de coherencia semántica y pragmática, éstas se encuentran estrechamente relacionadas con el proceso dialogal entre los interlocutores, el espacio y el tiempo.

En el plan de clase desarrollado se evidencian secuencias de organización de grupo, secuencia de exposición y diálogo de plenario y secuencia de preguntas y respuestas. Éstas últimas se evidencian explícitamente a lo largo de la guía de aprendizaje planteada como instrumento del plan de clase.

Aspectos de estudio sobre las interpretaciones de transcripciones de clase

Punto y aparte, las transcripciones obedecen a conversaciones de los participantes (estudiantes) junto con su docente, la cual sirve de apoyo para la parte didáctica y lingüística de la sesión. La conversación, definida por Stokoe et al (2025) [*analyses*] *the systematic organization of interaction as an infrastructure for social life and institutions*” (p.532). El análisis de la conversación (AC) se utiliza como una herramienta para decodificar sentidos etnográficos inmersos en relaciones de sentido lingüísticas del diario vivir. De la misma manera, dichos autores también caracterizan a la conversación como un elemento interaccional poco estudiado y que sirve como una fuente de análisis de la dimensión humana (2025) como tal pues en ella se puede encontrar actos de habla, pensamientos, creencias, la psique de los miembros como actos de discriminación, evasión o semiótica discursiva.

Aún así, Villalta (2009) ofrece una descripción más austera del AC siendo este pues el de “dar cuenta de un proceso secuencial e interrelacionado de condiciones comunicativas, secuencias temáticas, intercambios verbales, intervenciones y actos de habla, que enmarcan y



constituyen las posibilidades de significado y sentido de los interlocutores en un contexto específico.” (p. 224). Esta herramienta funciona perfectamente como forma de caracterización e interpretación de los discursos polifónicos ya que detalla con precisión cada interlocutor y la multiplicidad de voces inmersas en la conversación per se.

Dentro de las transcripciones hechas, se tuvo en cuenta entonces una tabla donde se relacionan las simbologías (o codificaciones) que se usaron para construir las interpretaciones del discurso de los participantes de la siguiente manera:

Tabla 2 Codificación usada para transcripción de clases de inglés

Simbología / Código	Nombre / Tipo	Qué indica	Ejemplo
<i>Profesor: /</i>	Identificación de hablante	Turno de habla del docente	Profesor: eso ayuda a que la población...
<i>Profesora: / P:</i>	Identificación de hablante	Turno de uno o varios estudiantes	As: ¡aumente!
<i>Alumno: / As:</i>	Identificación de hablante	Turno de uno o varios estudiantes	As: ¡aumente!
:	Inicio de turno	Marca el comienzo del turno de habla	Alumno: ¿qué cosa?
::	Alargamiento vocálico	Duda, énfasis o planificación del discurso	eh:: se llama::
-	Corte silábico	Ritmo oral, reformulación o segmentación del habla	di-bujos, pe-rro
\	Suspensión / cierre incompleto	Intervención abierta o inconclusa	y nos queda entonces en \
[]	Hechos de la interacción	Información no verbal o paralingüística	[ruido de conversas]
<i>I</i>	Intervención inicial	Acto director que inicia el intercambio	Pregunta del profesor
<i>R</i>	Respuesta	Acto subordinado reactivo	Respuesta del alumno
<i>C / E</i>	Cierre / Evaluación	Señala satisfacción interaccional o evaluación	calorías, ya
<i>R/I</i>	Respuesta–Inicio	Responde y a la vez reinicia el intercambio	Alumno responde y abre nuevo turno
<i>rI</i>	Reinicio	Reiteración del acto inicial	Profesor vuelve a inducir respuesta
<i>pregunta</i>	Acto de habla	Función ilocutiva interrogativa	¿aumente o disminuya?
<i>responde</i>	Acto de habla	Función ilocutiva reactiva	¡aumente!
<i>aprueba</i>	Acto de habla	Evaluación positiva del docente	okay, ya

Fuente: Elaboración propia tomando como base el documento de Villalta (2009).

Interpretación de resultados con base a las transcripciones de audios de clase

Dentro de la fase de interpretación, el procedimiento se basó en la recolección de los datos con base a grabaciones de sonido de clase durante la aplicación de la planeación y la guía de aprendizaje diseñadas en la segunda fase para poder recopilar datos sobre las manifestaciones de polifonía con relación a una discusión de clase acorde al nivel de competencias de los estudiantes de grado 8°B de la Institución Educativa Técnica José María Campo Serrano jornada de la mañana, sede principal.

En función de la naturaleza de los datos obtenidos, se optó por categorizar la polifonía discursiva partiendo de dos nociones: construcciones intrapolifónicas e interpolifónicas de Bredel (2003) adjuntas en el marco teórico puesto que estas explican, teóricamente, las manifestaciones de múltiples voces que hay en un discurso sin depender del trasfondo cultural y académico de los participantes y que, por consiguiente, permiten identificarlas de forma más concreta en una situación comunicativa.

Dentro de estas categorías, es pertinente establecer sub-manifestaciones que van de la mano con cada categoría en particular de la siguiente forma: Procesos de autocorrección, reformulación o dudas subyacen a actos de construcción intrapolifónica. Por otro lado, ejemplos de submanifestaciones en la categoría de construcciones interpolifónicas son momentos de apoyo entre pares (*e.g* un estudiante ayudando a otro a completar una idea), corrección entre pares e intervenciones del docente durante la sesión de clase grabada.

Es importante resaltar que se tienen en cuenta como estudio de interpretación las interacciones entre la docente y los estudiantes puesto que todos los miembros del discurso cumplen un rol activo dentro del diálogo, incluyendo a la profesora dentro de la clase de inglés.



Ella, en su rol de orientadora, no funge como interventora pero como mediadora de la interacción dialógica del debate al mantener una orientación de lo que se está hablando y no divagar en aspectos menores. Al ser el docente un agente interactivo en el contexto es lo que lo vuelve parte de un procedimiento de investigación- acción, manteniéndolo dentro del contexto de estudio.

Categorías intrapolifónicas

Cuando los interlocutores interactúan, en muchas situaciones, estos establecerán más de una voz como fruto de diálogos interiorizados que se expresan *vox populi*. Esto es catalogado como construcciones intrapolifónicas. Bredel (2003). Las voces interiorizadas de la conciencia humana son características psicológicas que son comunes en todos nosotros, bien sea pensando en los próximos proyectos de mi trabajo o quejándome de un problema sin expresarlo directamente. Los pensamientos desarrollan esa voz interior, usualmente con nuestra voz misma, para captar quién dijo qué en cada situación comunicativa.

Dentro de esas formas de polifonías discursiva, el discurso interiorizado puede diferir del comportamiento y personalidad del interlocutor, contando como un tercero, pero siendo al mismo tiempo la misma idea de nosotros representada en un ser ficticio. Esto va de la mano con la teoría del “Yo para mí” o el “Yo para el otro” escrita por Bakhtin (1998) como representación del dialogismo narrativo de sus personajes. Dentro de esta categoría el concepto de Interiorización (Karsten, 2023) va de la mano pues se expresa que las voces de otros se añaden al discurso de un interlocutor. Incluso al producirse un discurso individual, este se encuentra influenciado por voces externas que emergen como un diálogo interno a suerte de una conciencia personal.



Submanifestaciones de construcciones intrapolifónicas.

Dentro del marco de las transcripciones de la clase de inglés, ejemplos claros de estos los veremos en submanifestaciones como autocorrección, reformulación de una idea o preguntas al docente son aspectos de este como se ve en el siguiente fragmento:

- 1 Profesora: Cause distraction. ¿Qué más?
- 2 // EB: em, in the exam or working.
- 3 // Profesora: Ajá. Señorita EL ¿está de acuerdo con EB?
- 4 EL: ¿Cómo se dice que estoy de acuerdo? // *I agree. Ok but:: // Why? Why is it\ // I think is a distraction from school. ¿Cómo se dice mal uso?*
- 5 Profesora: *The missuse. Or the inappropriate use.* Inapropiado. Ajá.
- 6 EL: Por eso // Profesora: *Use it. I need to listen to you in English.*
- 7 EL: *Before. Before. No, before no. Because. It's a:: Inappropriate.* / Profesora: Ajá. Uso.

En el fragmento de la línea 7 se puede evidenciar una construcción intrapolifónica basada en interiorización por autocorrección donde la estudiante EL regula su propio discurso al momento de corregir la preposición por confundir el término de *Before* con *Because*. Se concibe como interiorización porque las voces de otros (En este caso, la docente de inglés) se incorporó al discurso del estudiante y por ello, fue consciente del error, una corrección proveniente del estudiante mismo gracias a saberes previos adquiridos resultado de una multiplicidad de voces que se negocian en tiempo real en la producción de un enunciado.

Sin embargo, hay que resaltar que estos procesos de polifonía Discursiva pueden ser proporcionales al desempeño de la lengua objetivo debido a que la falta de conocimiento limita el vocabulario y uso de construcciones gramaticales complejas por parte del estudiante. En el siguiente fragmento se puede encontrar una interiorización fallida basada en un comentario de un estudiante:

- 9 Profesora: Ajá, educational tools. Bien. Señorita EL, what do you think of MC's opinion? She says that the telephone is an educational resource. What do you think about that?
- 10 EL: I agree / Profesora: you agree, Why? // EL: Because:: Because:: It's a good opinion. **[Risas]**
- 11 Profesora: Is that a good opinion, you say? But why? So you agree? You say it is an educational tool?
- 12 EL: **[Risas]** Yes.



13 Profesora: ajá.

14 EL: Pues, profesora, yo como tal estoy de acuerdo con lo que ella dijo. / Profesora: Ajá.
O sea, no le tengo una razón específica, pero me pareció bien lo que ella dijo. / Profesora: Ajá. Bueno,
dice no tiene una razón específica.

Tanto en el ejemplo de transcripción anterior (Línea 7) como en este (Línea 14) se nota una interiorización incipiente y que resulta en una construcción interpolifónica puesto que, aunque el estudiante reconoce la posición del otro y se posiciona frente a esta en una expresión de acuerdo, esta carece de elaboración argumentativa demostrando una apropiación limitada de la voz del otro.

Este tipo de interacciones sugieren que, aunque existe un reconocimiento consciente de voces externas de otros discursos, estas no pasan a interiorizarse correctamente por la limitante del dominio del idioma y que interrumpen el proceso de polifonía discursiva en esa situación en particular.

Bredel (2003) establece que debido al hecho de que, durante una interacción, un hablante puede establecer más de una voz consigo mismo, éste también es capaz de construir un diálogo interno. Así mismo, señala que a través del uso del lenguaje se manifiestan patrones básicos de acciones (verbales), por lo cual los enunciados adquieren su significado al encajar con una o ciertas partes de estos patrones, dichos patrones se caracterizan por ser secuenciales, por lo cual para llevarse a cabo se requiere más de un hablante. La autora referencia el patrón pregunta-respuesta para explicarlo, asumiendo que un hablante formula la pregunta y otro proporciona la respuesta.

En procesos de intrapolifonía, los hablantes ejecutan el patrón de pregunta-respuesta por sí mismos. Este tipo de construcciones constituyen una comprensión mutua entre dos voces dentro del propio hablante. (Bredel, 2003):

1 Profesora: R/I Repeat, please, repeat. Why is Mrs Garcia wrong?



- 2 CM: Because:: eh::eh:: No, profe:: no
3 Profesora: ¿no? Organize your ideas, make up your mind, MCs.
4 MC: I think Mr. Garcia is wrong. Because when you have an emergency, you need your device.
Imagine - Imagine, In my:: eh::
5 Profesora: point of view, opinion.
6 MC: In my perspective, the device is so important an education tool on and for a emergency. But
it's a distraction when you focus so much on screen time.

En las líneas 4, 5 y 6 se refleja una construcción de diálogo interno por parte de la estudiante. Ésta obvia las sugerencias dadas por la docente en la línea 5 sobre expresiones usadas para dar a conocer puntos de vista y opta por expresar una diferente, al recordar el banco de opciones entregadas en la guía de aprendizaje y socializadas en la sesión anterior.

Dicha construcción interpolifónica, si bien no garantiza la comprensión mutua de hablante y oyente, sirve para la comprensión de dos voces dentro del hablante en sí, según Bredel (2023)

Categorías interpolifónicas

Citando a Bredel (2003), se considera una construcción interpolifónica a aquellas declaraciones donde el individuo, en este caso, el hablante, revela diferentes voces ajenas a este y que van inmersas dentro de su discurso. Esto significa que el interlocutor expresa más allá de su punto de vista, la postura de otros que se adquirieron en el pasado. Ejemplos claros de esta construcción son narraciones donde hay más de un personaje implicado (*i.e* “Estábamos en una tienda cuando Elisa me dijo que quería un par de galletas integrales como merienda”). Estas construcciones dejan en claro quién es el otro interlocutor y las razones del hablante por integrarlo en su discurso según la necesidad.

Los procesos de interpolifonía son naturales dentro del diario vivir de la sociedad. Todos los usamos para contar hechos, citar académicamente otros textos (Llámesese intertextualidad) o



referirnos a otras cosas que pasan en nuestro día. Dentro del aula de clase de inglés, construcciones de este estilo van redirigidas a la gramática del *Reported Speech* comúnmente enseñado en todas las instituciones educativas. En la praxis, esta gramática se ve inmersa en cualquier idioma, y en la clase de inglés se refleja como citar opiniones de terceros, re afirmar ideas de otros o incluso, intervenciones que no necesariamente salen del interlocutor que habla sino de un adicional que se incluye en la conversación.

En cuanto al uso de una lengua extranjera como lo es en este caso, el inglés, Bredel (2003) expresa que “*speakers use explicit indicators of the foreign voice, such as deictic expressions, specific voice expressions or reference to the foreign source.*” (p. 156). Los estudiantes de idiomas aplican estos estilos de la lengua para traspolarse al ambiente bilingüe de aprendizaje como requerimiento de dominio de competencias comunicativas. Estudiantes usando expresiones de apoyo (*Prompts, en inglés*) para expresar puntos de vista refleja manejo de interpolifonía pues son frases hechas por otro interlocutor que funcionan para el hablante objetivo. El provocar que un tercer exprese la idea de otro se concibe según François Cooren y Sergey Sandler como Ventriloquismo y que se define como “[*an*] *ability to reconstruct or unfold the voices of many authors when someone is identified as saying something.*” (2014, p.230). Ahora bien, Ventriloquismo es un concepto de una traducción a los postulados de Bakhtin sobre la polifonía en las narrativas de autores rusos de la época, un término que no existía dentro de la teoría, pero que se usó como forma de traducir una expresión de “salir de la boca de otro” (Annen, 2004, p. 404 como se cita en Cooren y Sergey, 2014, p. 229) y resultó aceptado para posteriores usos de análisis discursivos o narrativos.

La esencia de este término va de la mano con esta categoría pues responde a una multiplicidad de voces escuchadas cada vez que un interlocutor dice o lee lo que un tercero



expresó o escribió, ideas que se hicieron para ser replicados en las voces de otros. (Cooren y Sergei, 2014). Direccionado a la práctica educativa, en la clase de inglés se ven en momentos de apoyo entre pares, corrección entre pares e intervenciones del docente.

Submanifestaciones de construcciones interpolifónicas.

La clase está basada en el contexto de una discusión sobre una problemática local en los salones de clases, ¿Los celulares en los colegios deben ser permitidos o prohibidos a los estudiantes? Los estudiantes parten de una experiencia personal relacionada con su entorno y se apoyan de guías de aprendizaje (véase fase de elaboración) para expresarse en el idioma objetivo.

Notamos las primeras submanifestaciones de esta categoría así:

- 1 Profesora: So, everyone, we have questions number 3 and 4. Number 3 says, what are some good reasons for using your phone in class? ¿Qué dice esa pregunta?
- 2 **[Respuesta general de los alumnos]** - ¿Qué dicen las ventajas de usar el teléfono en clase?
- 3 Profesora: De usarlo en clase. Sí, de usarlo en clase, Good reasons.
- 4 Entonces, la última dice, creo que allá, bueno, si alguien va a aportar sobre eso. Who's going to give that information? **[ruido de conversas]** ¿Nadie? ¿Todo bien? AP.
- 5 AP: no, profe, yo quiero aportar unas desventajas
- 6 Profesora: So, in English, how's that? ¿Cómo se dice desventaja?
- 7 AP: Disadvantage // Profesora: ajá
- 8 AP: Using the cellphone in class is against the school policies.
- 9 profesora: ajá. Rompe con las políticas de la escuela, ¿puedes decir algo sin leer el apunte?
- 10 AP: The school **prohibit** the cell phone in class.
- 11 Profesora: La escuela prohíbe usar el teléfono en clase. Bien. Who else? **[ruido de conversas]** Okay, so the last question is, should the school have a phone policy? What should it say? Bueno, el colegio la tiene, ¿cierto? So, in English, in English, señores. ¿Qué conoce usted de la política de celulares del colegio? What do you know about school policies related to phone use? ¿Qué sabe usted? Bien, In english, of course, CM. What do you know?
- 12 CM: I know, is Prohibit the cellphones in class.
- 13 Profesora: Bien, What else? // CM: and should not responsabili:: de\ // Profesora: Perdida, how do you s\ ah you are going to use a Word. // CM: cellphone:: ahí sí no sé cómo se dice pérdida en inglés.
- 14 Profesora: Perdida // CM: loss? // Profesora: ujum, because of the loss of your phone, Good, CM, That's it? Who else? (event)

Dentro de este fragmento de la conversación notamos diferentes acciones que deben desglosarse una por una. Primero, la docente hacía uso del translanguaging en clase de inglés. Esta metodología funciona en este contexto pues da la oportunidad para la reconstrucción de un ambiente de aprendizaje más equitativo, justo e inclusivo, integrando el trasfondo cultural de los



estudiantes a la práctica educativa. Dicha perspectiva se convierte en una oportunidad para el aprendizaje y la negociación de identidades sociales confirmando así la importancia de una perspectiva holística en los ambientes de aprendizaje (Cenoz, 2017, citado en Rodríguez et al., 2024). Hay que recordar que una clase totalmente en el idioma objetivo para estudiantes que no desarrollaron completamente sus competencias en el inglés al no estar expuestos al contexto extranjero es demandante y poco factible para obtención de resultados óptimos. En cambio, aplicando la lengua nativa con el objetivo, es más fácil interrelacionar conceptos de mejor manera.

La gran mayoría de las submanifestaciones se dieron por parte de la docente al redirigir la charla a preguntas de discusión ya estudiadas con anterioridad (Líneas 1, 4, 6, 9, 11 y 14), al corregir a un estudiante (Líneas 6 y 7) o apoyarlo con términos o palabras necesarias para terminar una idea (Líneas 10 y 14) o para dirigir un cambio de turno a otro participante. (Líneas 4, 11 y 14).

No obstante, hay una submanifestación de Ventriloquismo apoyado por una interacción de otro participante. En las líneas 10 y 12, dos estudiantes (A y C respectivamente) comparten la misma frase sobre el uso de teléfonos en clase. Esto en sí mismo es un proceso de interacción interpolifónica puesto que tal como lo indica Bredel (2003) cuando un interlocutor (CM: *I know, is Prohibit the cellphones in class.*) trae a colación una idea externa (AP: *The school **prohibit** the cell phone in class.*) sin referirse a la fuente original de forma explícita sin cambios de tonos de voz, patrones fonéticos distintivos o expresiones gestuales de acompañamiento, este se vuelve una construcción interpolifónica de un discurso descontextualizado, utilizando discursos ajenos ya hechos sin dar información aparente de quién lo dijo y cómo en su exactitud. Esto, aplicado en



salones de clase se toma como apoyo de un estudiante sobre algo que dijo otro sin dar mérito por eso, muy común en clases dentro y fuera del aula de inglés.

Inevitablemente no se puede profundizar en el impacto de esta frase en la fuente original (AP), si este le generó incomodidad o indiferencia pues no se registra en los audios. Por otro lado, un Ventriloquismo es vigente, decir lo escrito por otro y sacarlo de la boca de un tercero.

Dando continuidad a las manifestaciones presentadas durante la misma conversación sobre el uso de dispositivos en el aula, en la misma sesión de clases, se presentan las siguientes construcciones interpolifónicas, cuyo concepto ya fue anteriormente ilustrado. Dichas construcciones ocurren como formas de discurso directo o indirecto.

- 1 Profesora: You can call the police, MC said. Who else?
- 2 MM: Call a family
- 3 Profesora: Call:: a relative. It's not a family \ un familiar \ a relative. Ajá, call a relative, MM says. Who else? FM
- 4 FM: Call e-emergency, profe, ¿cómo se dice emergencia?
- 6 Profesora: Emergency
- 7 FM: Ejemergency, nue\
- 8 Profesora: nine
- 9 FM: Profe, ¿toca decirlo en inglés el nueve, nueve?
- 10 Profesora: In english, of course, try.
- 11 FM: voicy, up...es que no me acuerdo como se llama el nueve, uno, uno
- 12 Profesora: y entonces, los números, como no, si usted está en octavo
- 13 FM: ay profe \
- 14 Profesora: (dirigiéndose a todos) How do you say nueve once? **[respuesta general de los alumnos]** Nine, one, one,
- 15 Profesora: nueve-once, nine, one, one, se puede decir, porque se dicen de a uno, ¿cierto? Nine, one, one, you can call, nine one one. Okay.
- 16 EL: Profe, ¿cómo se dice Vecino?
- 17 Profesora: How do you say Vecino? Neighbour.
- 18 EL: Mmm, I have call to\ ¿cómo es que se dice vecino, profe?
- 19 Profesora: Neighbour, neighbour
- 20 EL: bueno, I have neighbour
- 21 Profesora: I call a neighbour, I would call, aja. Repeat, please
- 22 EL: I have called a neighbour
- 23 Profesora: a neighbour, ajá, DV.
- 24 DV: Mateo could call your father.
- 25 Profesora: his father, Mateo could call his father, porque es el de Mateo, es su papá, his father.



En las líneas 3, 5 y 7 se muestran manifestaciones interpolifónicas entre la docente y el estudiante FM, quien requiere claridad conceptual sobre una palabra en el segundo idioma y a su vez presenta inconvenientes con la correcta pronunciación de la misma. Línea 13 y 14 construcción interpolifónica entre los estudiantes en general y el estudiante FM, así mismo con la docente en aras de recordar la correcta pronunciación de 911 en inglés. Dichos comportamientos son a su vez, reflejos de submanifestaciones al haber reformulación una pregunta, aclarado dudas y la resolución de dudas entre pares, tal como ocurre de las líneas 15 a la 21.

A su vez, al igual que en la sesión anterior, se presentan manifestaciones de translenguage (líneas 11, 14, 24) como herramienta de apoyo por parte de la docente y los estudiantes, dicho recurso permitió dar continuidad a la dinámica de la actividad, aclarar dudas y refrescar aprendizajes previos además de crear un espacio más justo e inclusivo integrando el trasfondo cultural de los estudiantes (Cenoz, 2017)

Conclusiones

Con relación a los resultados esperados, planteados antes de la ejecución de las 3 fases, se presentan las siguientes conclusiones.

- 1. Contribuir a la adquisición y uso de expresiones en inglés durante las sesiones de clase de la asignatura.**

A pesar del corto tiempo transcurrido en el cronograma de actividades, entre la entrega y socialización de la guía de aprendizaje y videos de apoyo, los estudiantes mostraron compromiso en la adquisición de expresiones para expresar puntos de vista y hacer preguntas a la docente, haciendo uso de la segunda lengua. Esto se vio reflejado en el transcurso de las sesiones grabadas.

Cabe aclarar que las limitaciones en cuanto a los tiempos establecidos en el cronograma institucional no permitieron constatar el uso continuo de las expresiones aprendidas para sesiones posteriores, debido al cierre de año escolar y la no continuidad del grupo con la misma docente para el año 2026.

2. Favorecer la articulación de voces y conocimientos.

Se evidencian procesos de polifonía discursiva que dan cuenta del apoyo entre pares, y docente-estudiante, las cuales permitieron avanzar en el desarrollo de las preguntas como base para dar paso a las distintas manifestaciones polifónicas.

Las submanifestaciones de ambas categorías (Intrapolifónica e Interpolifónica) como la retroalimentación inmediata por parte de la docente, las preguntas que redireccionaban los distintos puntos de vista y el llamado constante a participar, no solo llevaron a construir el conocimiento de manera colectiva, sino a asociar saberes previos con estructuras más avanzadas que van quedando en el tiempo a causa del enfoque en escritura y lectura planteado por los directivos de institución.

A pesar de la limitación que representa la poca frecuencia de actividades que involucren la oralidad en el segundo idioma, los estudiantes buscaron la manera de alcanzar el objetivo trazado en las sesiones, a través de estrategias como el translanguaging, preguntas directas a la docente y el parafraseo. El Análisis de la Conversación (AC) fue fundamental en la correlación de las interacciones de clase con los momentos de intervención, turnos de habla y codificación concreta de los audios obtenidos después del debate.

3. Afianzar las relaciones de compañerismo mediante actividades grupales que requieran usar el idioma inglés para comunicarse de manera oral.



Los procesos de polifonía discursiva fueron identificados correctamente gracias a las submanifestaciones interpolifónicas e intrapolifónicas demostradas a lo largo de las sesiones, dan cuenta de la excelente convivencia entre compañeros, quienes no dudaron en apoyar cuando se trataba de recordar el significado y correcta pronunciación de algunas palabras. El buen comportamiento y la ausencia de interrupciones que pasaban la línea del respeto, demostraron que este tipo de actividades grupales no solo aportan a la construcción del conocimiento de los estudiantes, además, contribuyen al fortalecimiento de la empatía, la inclusión y el trabajo colaborativo.

Con base en los objetivos específicos de esta investigación se puede confirmar que la polifonía discursiva sí se manifiesta dentro de los ambientes de aprendizajes en clase de inglés a manera de convergencia de perspectivas basadas en interacciones entre pares y con el docente. Esto se desglosa de la siguiente manera:

Los resultados de la encuesta Likert permitieron identificar las características que conforman el ambiente bilingüe de aprendizaje del grupo participante, con base en 4 componentes. En términos generales, los componentes físicos, social-cultural y pedagógico se presentaron como los más favorables. Los estudiantes valoraron positivamente la iluminación del aula y las condiciones espaciales para el trabajo colaborativo; reconocieron el respeto por sus experiencias e ideas dentro del grupo, así como a la diversidad de perspectivas.

Se evidenció que el componente emocional representa una tensión dentro de los ambientes de aprendizaje, ya que no asumir los errores como una oportunidad de crecimiento y formación constituyen una barrera que limita la participación. Ejemplo claro de ello, fue la poca cantidad de estudiantes involucrados en las conversaciones en comparación con la población total de la muestra. Con base en esto, el fortalecimiento de la parte emocional se constituye como

una condición para que la polifonía discursiva surja plenamente en ambientes bilingües de aprendizaje.

Por otro lado, en el segundo objetivo específico que habla de la implementación del plan de clase y la guía de aprendizaje en la fase de preparación respondió en coherencia con los encontrado en la fase previa y su relación con los fundamentos teóricos sobre polifonía discursiva y análisis de la conversación. La sesión, estructurada en tres momentos (inicio, desarrollo y cierre) siguió las fases de la conversación descritas por Villalta (2009), y usó un banco de expresiones de clase para dar opiniones, de acuerdo o desacuerdo y para gestionar los turnos de habla, facilitando la participación en inglés de los estudiantes.

Usar una temática de interés cotidiano con el grupo como lo fue el uso de teléfonos en clases propició la participación y la emergencia de múltiples voces en la discusión. Esta decisión metodológica se apoya en que la polifonía discursiva se presenta con mayor naturalidad conectando las experiencias y el entorno de los participantes en un contexto predeterminado (Santiago Gómez y Leal, 2020), (Bredel, 2003) y (Ducrot, 2009). Por ende, es posible diseñar intencionalmente ambientes bilingües de aprendizaje que propicien manifestaciones de polifonía discursiva, siempre y cuando se tengan en cuenta las temáticas relevantes para el grupo, recursos lingüísticos de apoyo acordes al nivel de competencia de los estudiantes, una estructura conversacional clara, y el uso del translenguaje en la participación de todos, independientemente de su dominio del inglés.

En el tercer objetivo específico, el análisis de las transcripciones utilizando las categorías propuestas por Bredel (2003), permitió identificar y comprender manifestaciones concretas de polifonía discursiva en sus dos dimensiones: construcciones intrapolifónicas y construcciones interpolifónicas.

En cuanto a las manifestaciones intrapolifónicas, se evidenciaron procesos de autocorrección, reformulación de ideas y diálogo interno visible en la producción oral de los estudiantes reflejando la incorporación de voces previas que el hablante integra y negocia consigo mismo al momento de producir un enunciado (Karsten, 2023).

Por otra parte, las manifestaciones interpolifónicas fueron más frecuentes y variadas. Se identificaron submanifestaciones de apoyo entre pares, corrección mediada por la docente, incorporación de discursos ajenos al propio enunciado y el fenómeno del ventriloquismo discursivo (Cooren y Sandler, 2014), cuando un estudiante reprodujo la frase de un compañero sin referencia explícita a la fuente original.

Es importante destacar que la docente asumió un rol protagónico como agente interpolifónico, al redirigir la conversación, validar intervenciones, corregir y apoyar lingüísticamente a los estudiantes. La docente no cumplió un rol pasivo sino que orientó los turnos de habla, reformuló y redireccionó preguntas que propiciaron la participación. Esta mediación es indispensable para que los procesos de polifonía discursiva emerjan y se sostengan en el tiempo, especialmente en contextos donde la experiencia en participación de actividades orales es poco frecuente.

Limitaciones del estudio en futuras investigaciones

Es menester aclarar que los factores emocionales y la conducta de los estudiantes durante la grabación pueden no ser naturales dentro de la aplicación de la clase de inglés pues los estudiantes estaban informados sobre lo que se haría y las implicaciones del proyecto. El comportamiento e interacciones de los estudiantes disminuye a comparación de una clase no grabada y el factor emocional influye en las decisiones de los estudiantes de participar o no. Es



por eso que, dentro de la grabación de la clase, pudo notarse poca interacción entre estudiantes, así como la falta de bagaje de los mismos dentro de actividades orales como debates y el nivel de competencias del idioma de varios participantes que les limita a conceder una opinión completa. Por último, al ser la docente de la clase parte de la investigación es un aspecto que se debe considerar con las condiciones del ambiente de aprendizaje del salón en esa clase particular.

Contribuciones a los ABA (ambientes bilingües de aprendizaje)

Desde nuestra postura crítica como estudiantes de la MABA, presentamos a continuación una síntesis que refleja de qué manera nuestro proyecto y sus resultados, así como los aprendizajes consolidados en la MABA son evidencia de las contribuciones a los Ambientes Bilingües de Aprendizaje, enfocándolos a través de las dimensiones humana y estructural (holísmo) y lingüística y crítica (justicia social) con base al tema central de esta investigación.

Dentro del marco de las CABA se sugiere el acrónimo CREATE (*Consistent routines, Relationships, Equitable teaching, Accountability, Transformative Pedagogy, Engagement*) como propuesta a las tensiones del siglo XXI (Flores y Bobadilla, 2021, como se citó en Rodríguez et al, 2023). Según este último “sugiere repensar y asumir un posicionamiento flexible frente a los ABA, que responde más a una reflexión sobre lo que es pertinente para un contexto y su comunidad, y cuya interrelación de sus componentes motiva una dinámica acorde con las necesidades evidentes en el siglo XXI.” (2023, p. 34) esto significa el hecho que el modelo educativo es directamente proporcional al crecimiento social, cultural, religioso, entre otros aspectos que inciden en el cambio de paradigmas.

Orientado a la población de esta investigación, y dadas las características geográficas y la heterogeneidad de ésta, resulta imperante abordar la educación desde una perspectiva holística



tomando como base la pedagogía intercultural. Bajo este enfoque, el proceso de aprendizaje se centra en el reconocimiento de la diversidad sociocultural del estudiante y se promueve la interacción mediante distintas formas de conocimiento, esto es, promover el diálogo entre culturas que usen las diversas experiencias de los estudiantes para construir el conocimiento y fortalecer la inclusión y participación en contextos diversos. (Londoño, 2021).

Nuestra propuesta integra un modelo escolar basado en el *Benefit Mindset*, esta se define por Rodríguez et al (2023) como interacciones entre miembros de una comunidad centrada en aprendizajes de vida en pro del bienestar propio y grupal de forma local y global. Esta mentalidad prioriza la cooperación y la polifonía discursiva como herramientas para el desarrollo integral (Santiago y Leal, 2020). Este enfoque transforma el aula en un ecosistema de saberes multilaterales donde la participación es orgánica y segura, facilitando una retroalimentación confiable y diálogos espontáneos que promueven la duda y la opinión mediante temas de discusión y de esta forma, se busca consolidar un cambio de paradigma hacia la formación de estudiantes autónomos, donde la lengua funcione como un medio de diplomacia, cruce cultural y autorregulación tanto en su forma de uso materno y de aprendizaje extranjero (Rodríguez et al, 2023)

Simultáneamente, el translenguaje se posiciona como una práctica decolonial esencial para dismantelar sistemas de desigualdad y segregación, exigiendo que el docente revalúe el propósito pedagógico del lenguaje (Granados-Beltrán, citado en Ubaque-Casallas, 2021). El translenguaje funciona como medio de aprendizaje optimizado, donde la L1 y la L2 trabajan en conjunto para comunicar la multiculturalidad del alumnado. Al integrar el trasfondo cultural del alumnado, los ABA se reconstruyen como espacios equitativos e inclusivos que permiten la negociación de identidades sociales, reafirmando una visión holística del aprendizaje (Cenoz,



2017, citado en Rodríguez et al., 2024). En conclusión, la diversidad se convierte en la esencia misma del proceso, tal como ilustra la metáfora de la "paleta de colores", donde cada particularidad enriquece el horizonte educativo (Rodríguez et al., 2024)

Al integrar el trasfondo cultural del alumnado, los ABA se reconstruyen como espacios equitativos e inclusivos que permiten la negociación de identidades sociales, reafirmando una visión holística del aprendizaje (Cenoz, 2017, citado en Rodríguez et al., 2024)

Recomendaciones

Las siguientes recomendaciones surgen debido a la experiencia adquirida en la aplicación de las herramientas de recolección de datos y pedagógicas. Con base a lo encontrado, sugerimos estas recomendaciones para optimizar algunos aspectos metodológicos y procedimentales en futuros proyectos:

1. Ampliar el tiempo de aplicación de la fase de preparación en un espacio de 1 periodo académico completo permitiría observar con mayor detenimiento las manifestaciones de polifonía discursiva y su relación con la práctica autónoma del grupo, independientemente de la mediación constante de la docente.
2. Grabaciones de video que permitan información valiosa sobre elementos de comunicación no verbal tales como expresión gestual, postura corporal, la entonación y ritmo como indicador diferencial.
3. Investigar el rol del docente como agente polifónico intencional al indagar qué preguntas generan mayor número de intervenciones o cuales redirigen la conversación, aportaría a formación docente directamente aplicables a la enseñanza del inglés en Colombia.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
SEDE PRINCIPAL

Consideramos que, al tener estas sugerencias en cuenta, muchas de las variables podrán optimizarse y facilitarán la comprensión a un mayor nivel de la polifonía discursiva en los ambientes de aprendizaje en inglés y que, este documento aportará en la interpretación de futuras sesiones de clase en otros territorios de Colombia o fuera del país.



Apéndices

Apéndice A

Instrumentos de recolección de datos

Rúbrica de evaluación de instrumentos, escala tipo Likert, guía de aprendizaje y plan de clase.



CARACTERIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE POLIFONÍA DISCURSIVA EN AMBIENTES DE APRENDIZAJES DEL INGLÉS

Juan Pablo Santiago Gómez y Elizabeth Restrepo Pascuales

Componente temático: Ambientes de aprendizaje

Objetivo específico relacionado con el instrumento:

1. Identificar las características que conforman los ambientes de aprendizaje bilingües de los estudiantes de grado 8B

Descripción y desarrollo del instrumento según corresponda:

En la primera fase, denominada **Diagnóstico**, se identificarán las características de interacción social, cultural, emocional, y demás elementos que alimentan un ambiente de aprendizaje bilingüe de los estudiantes de grado 8B. Para ello, dentro del aula se realizarán observaciones no participantes con el fin de recopilar y analizar dicha información y se aplicarán encuestas diagnósticas (Escala de evaluación Likert) para determinar el nivel de desempeño de los estudiantes en actividades que involucren competencias discursivas en inglés.

Encuesta diagnóstica sobre ambientes de aprendizaje de inglés en el aula de clase

Objetivo:

Identificar las características que conforman los ambientes de aprendizaje bilingües de los estudiantes de grado 8B en la Institución Educativa Técnica José María Campo Serrano.

Instrucciones:

Usted dispone de un tiempo de 20 minutos para diligenciar la siguiente encuesta.

Lea cada afirmación y marque con una "X" la opción que más represente su opinión.

Escala de respuesta:

1 = Totalmente en desacuerdo	2 = En desacuerdo	3 = Ni de acuerdo ni en	4 = De acuerdo	5 = Totalmente de acuerdo
------------------------------	-------------------	-------------------------	----------------	---------------------------



Apéndice B

Aval institución y cartas de asentimiento

En esta carpeta se encuentran tanto el aval del rector de la I.E José María Campo Serrano como las cartas firmadas de asentimiento de 24 de 32 estudiantes cuyos padres aceptaron dicho proceso.

Bogotá

Miembros Comité de ética, bioética e integridad científica (CEBIC)
Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje
Universidad Santo Tomás

Cordial saludo.

A través de esta comunicación, y en calidad de mi rol como rector confirmo que hemos sido contextualizados acerca del proyecto de grado titulado, **Caracterización de los procesos de polifonía discursiva en ambientes de aprendizajes del Inglés** el cual, estará liderado por los maestrantes, **Juan Pablo Santiago Gómez y Elizabeth Restrepo Pascuales**, quienes actualmente, cursan la maestría en ambientes bilingües de aprendizaje de la Universidad Santo Tomás.

Desde nuestra institución comprendemos que el desarrollo del proyecto involucra un desarrollo metodológico, el cual, involucra un proceso de recolección de datos con miembros de esta comunidad. En este sentido, se nos ha informado que se recogerán datos de carácter cuantitativo y cualitativo a través de encuestas de tipo Likert, guías de observaciones y rúbricas de evaluación, los cuales se gestionarán mediante consentimiento informado con los diferentes participantes.

En cuanto al acceso a la institución, se aclara que, se realizarán actividades tales como observaciones durante las clases, debates, encuestas y resolución de formularios en el grupo 8B, sede principal de la Institución Educativa Técnica José María Campo Serrano, en la jornada de la mañana. Por tal motivo, se solicita el acceso a dicho grupo para que los investigadores realicen los respectivos diligenciamientos de los formatos de observación de clase y cuestionarios, los cuales serán compartidos previamente y anexados con esta carta.

Igualmente, la institución ha sido informada que para la recolección de la información del proyecto participarán menores de edad, (menores, personas con discapacidades o comunidades indígenas), por lo cual, la institución establece su compromiso con la protección de los derechos y el bienestar de los participantes. *Los investigadores deberán igualmente, gestionar de asentimiento informado para menores de edad y/o población vulnerable como la mencionada.*

También, se aclaró que, en el marco del desarrollo del proyecto, el equipo investigador socializará los resultados y/o diseminará la información, según los términos definidos por la institución en formato (digital o físico), mediante un reporte o informe y/o reunión. La información será accesible para la comunidad educativa y se reitera la disposición del equipo investigador para responder preguntas o inquietudes que surjan a partir del proyecto. Para ello, estará siempre disponible la investigadora Elizabeth Restrepo Pascuales.

Como institución que avala el proyecto, entendemos que el acceso a los hallazgos y resultados nos beneficiará en términos del mejoramiento institucional tanto académico como convivencial

Se firma la carta de aval por parte de la institución Educativa Técnica José María Campo Serrano, ubicada en la calle 7 # 7-64 Aguachica - Cesar.

Lemis Antonio Cáceres Pérez
Rector
Contacto: 605 5666171
jmcalserrano@hotmail.com

USANTOTOMAS.EDU.CO
santotocolombia

ACREDITACIÓN
INSTITUCIONAL
MULTICAMPUS
INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA JOSÉ MARÍA CAMPO SERRANO

ICONTEC

ICONTEC

IQNET

NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
SEDE PRINCIPAL

Apéndice C

Cartas de conflicto de interés

Cartas donde se evidencian los intereses de ambos maestrantes frente al proyecto de grado



Ciudad Bogotá D.C, 17 de septiembre de 2025

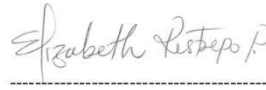
Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica de la Investigación
Universidad Santo Tomás
Sede principal, Bogotá, D. C

Respetado saludo.

El equipo investigador conformado por Juan Pablo Santiago Gómez y Elizabeth Restrepo Pascuales, tenemos como propósito el desarrollo del proyecto titulado,
CARACTERIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE POLIFONÍA DISCURSIVA EN AMBIENTES DE APRENDIZAJES DEL INGLÉS, en el marco de la maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje que actualmente, cursamos en la Universidad Santo Tomás, declaramos que en coherencia con los lineamientos establecidos por el Comité de Ética Bioética e Integridad Científica (CEBIC), no tenemos ningún conflicto de interés, que impida el desarrollo del proyecto. Tampoco, tiene conflictos de interés el(a) director(a) del proyecto. Asimismo, si surgen nuevas circunstancias durante el desarrollo del proyecto se actualizará esta declaración de conflicto de intereses.

Atentamente,


C. C 1.065.838.470


C. C 1.065.642.606

VERIFICAR INVESTIGACIÓN - SIN ESTO



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797



Apéndice D

Recolección de datos

Datos recolectados del primer instrumento, la encuesta de tipo Likert.

 UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
SEDE PRINCIPAL

1 = Totalmente en desacuerdo	2 = En desacuerdo	3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 = De acuerdo	5 = Totalmente de acuerdo
------------------------------	-------------------	------------------------------------	----------------	---------------------------

La información personal recogida es confidencial y sólo será utilizada por la Universidad Santo Tomás con fines netamente estadísticos y de caracterización, estos datos nunca serán utilizados a nombre propio, ni para un fin diferente al ya mencionado. La encuesta de satisfacción se acoge al principio de confidencialidad de la información establecido en la Ley de Habeas Data.

Nº	ITEMS	1	2	3	4	5
	Ambiente bilingüe de aprendizaje: Componente físico					
1	El salón de inglés tiene buena luz y es cómodo para trabajar.					X
2	Hay materiales (libros, carteles, papel) que ayudan en las clases de inglés.					X
3	Podemos usar el computador, proyector o internet cuando el profesor lo necesita.					X
4	El espacio del aula permite que trabajemos en grupos sin problema.					X
	Ambiente bilingüe de aprendizaje: Componente social y cultural					
5	En mi clase se respetan las ideas de todos los compañeros.					X
6	Se valora lo que cada estudiante ya sabe o ha vivido.					X
7	En las actividades se toma en cuenta lo que trae cada compañero (costumbres, ejemplos).				X	
8	Me gusta aprender con compañeros de diferentes culturas o formas de pensar.			X		
	Ambiente bilingüe de aprendizaje: Componente emocional					
9	Me siento seguro/a para decir lo que pienso en inglés aunque me equivoque.				X	
10	Si me equivoco, los demás me ayudan sin burlarse.				X	
11	El ambiente en la clase me anima a participar.				X	
12	Cuando hablo en clase, no tengo miedo de equivocarme.				X	
	Ambiente bilingüe de aprendizaje: Componente pedagógico					
13	El profesor nos pide trabajar juntos en actividades de clase.				X	
14	El profesor usa diferentes maneras de enseñar (juegos, grupos, canciones, lecturas).				X	
15	Las explicaciones son claras y me ayudan a entender mejor.				X	
16	En clase nos dan tareas que tenemos que resolver en grupo.				X	
17	Puedo usar mi idioma (español) para explicar algo antes de decirlo en inglés.				X	
18	El profesor nos pregunta y escucha nuestras ideas antes de explicar.				X	
	Polifonía discursiva — voces y turnos					
19	Varios estudiantes hablan y dan ideas en las actividades (no solo uno o dos).				X	



Anexos

Anexo #1

Transcripciones de clase obtenidas después de las grabaciones del grupo de discusión

[Click aquí para revisar](#)

└

Profesora: ajá. Rompe con las políticas de la escuela, ¿puedes decir algo sin leer el apunte?

Estudiante A: The school **prohibit** the cell phone in class.

Profesora: La escuela prohíbe usar el teléfono en clase. Bien. Who else? **[ruido de conversas]** Okay, so the last question is, should the school have a phone policy? What should it say? Bueno, el colegio la tiene, ¿cierto? So, in English, in English, señores. ¿Qué conoce usted de la política de celulares del colegio? What do you know about school policies related to phone use? ¿Qué sabe usted? Bien, In english, of course, Estudiante C. What do you know?

Estudiante C: I know, is Prohibit the cellphones in class.

Profesora: Bien, What else? // Estudiante C: and should not responsabili:: de\ // Profesora: Perdida, how do you s\ ah you are going to use a Word. // Estudiante C: cellphone:: ahí sí no sé cómo se dice pérdida en inglés.

Profesora: Perdida // Estudiante CA: loss? // Profesora: ujum, because of the loss of your phone, Good, Estudiante C, That's it? Who else? (event) Ah, perdón. Bien, señores, About the policies::

Estudiante CA. **[ruido de conversas]** rules. // Profesora: Ajá, it's the same.

Estudiante CA: School needs a rule to use the phone because the cellphones help us study and focuses on educational tools

Anexo #2

Audios formato MP4 sobre la clase grabada.

[Click aquí para visualización](#)



Referencias

- Araque Torres, D. M. (2021). Learning environments: definitions and types. In *Learning Module 1. Learning Environments in a changing society*. Retrieved from: <https://fliphtml5.com/afqfp/aabf>
- Bakhtin, M. (1999). Problems of Dostoevsky's poetics (Vol. 8). U of Minnesota Press.
- Recuperado de:
https://monoskop.org/images/1/1d/Bakhtin_Mikhail_Problems_of_Dostoevskys_Poetics_1984.pdf
- Bates, A.W. (2019). Chapter 3: Methods of teaching: campus-focused. In *Teaching in a Digital Age*. (2nd Edition) (pp.107 –111). Tony Bates Associates Ltd. Recuperado de:
<https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/>
- Bredel, U. (2003). Polyphonic constructions in everyday speech. In Titus Ensink, Christoph Sauer (Eds.), *Framing and Perspectivising in Discourse* (pp. 147–170). John Benjamin Publishing Company.
- Bruzos Moro, A. (2009). Capítulo 2: Polifonía en Leonor Ruiz Gurillo y Xose A. Padilla García (Eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: una aproximación pragmática a la ironía* (Vol. 45) (pp.45 –64). Peter Lang.
- Carel, M. et Ducrot, O. (2009). Mise au point sur la polyphonie. *Langue française*, 164(4), 33-43.
<https://doi.org/10.3917/lf.164.0033>.



Castro Flórez, M. C. (2019). Ambientes de aprendizaje. *Sophia*, 15(2), 40–53.

<https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.827>

Chaparro-Aranguren, R. L., & Narváez-Hernández, A. L. (2021). Diseño de un ambiente de aprendizaje para fortalecer la escritura del idioma inglés en secundaria. *Revista UNIMAR*, 39(2), 108–121. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-2-art5>

Cooren, F., & Sandler, S. (2014). Polyphony, ventriloquism, and constitution: In dialogue with Bakhtin. *Communication Theory*, 24(3), 225-244.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). SAGE. Recuperado de:

<https://bayanbox.ir/view/236051966444369258/9781483344379-Designing-and-Conducting-Mixed-Methods-Research-3e.pdf>

de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 221-238.

Floyd, J. (2009). The sample frame. In *Survey research methods* (4th ed.). Sage Publications.

Recuperado de:

https://archive.org/details/surveyresearchme0000fowl_t0k9/page/n3/mode/2up

García Negroni, M. (2021). La polifonía en el hablar. In Ó. Loureda & A. Schrott (Ed.), *Manual de lingüística del hablar* (pp. 201-220). Berlin, Boston: De Gruyter.

Grandchamp, J.-M. (1995, June). Polyphony and argumentative semantics. In *Proceedings of the 33rd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (pp. 305–307).



Cambridge, Massachusetts, USA: Association for Computational Linguistics.

<https://doi.org/10.3115/981658.981704>

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill. Recuperado de:

https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000100013>

Ilić, I. (2022). Argument narrativization through discourse representation: Example of one public appearance. In N. Panić Cerovski, B. Kovačević & M. Dinić Marinković (Eds.), BeLiDa 1: Thematic collection of papers (Vol. 1, pp. 271–287). University of Belgrade, Faculty of Philology. <https://doi.org/10.18485/belida.2022.1.ch10>

Jamauca, S. & Imbachi, J. A. (2017). Ambientes de aprendizaje en el aula un camino hacia la excelencia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.11912/3369>

Kelly, G.A. (1969). A mathematical approach to psychology. In B.A. Maher (Ed.). *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly* (pp. 94-113). New York: Krieger.

Krashen, S. and Terrel, T. (1998) The Natural Approach, Language Acquisition in the Classroom. Prentice Hall Europe.

Mertler, C. (2017). Action research. (Vols. 1-0). SAGE Publications, Inc,



Mills, G. E. (2011). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Ministerio de Educación Nacional. (1980). Decreto 80 de 1980. Por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria. Bogotá, Colombia. Recuperado de:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=67073>

Naot-Ofarim, Y. & Solomon, S. (2015). Educational Polyphony. *Studies in Philosophy and Education* 35(4), 385–397. <https://doi-org./10.1007/s11217-015-9491-2>

OECD (2017), Chapter1: The principles of learning to design learning environments. In *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*, OECD, Publishing, Paris, Retrieved from: <http://dx.doi.org/9789264277274-en>

Pinto Valencia, A. X., & Paredes Ardila, M. L. (2019). Determinación del método más efectivo para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la habilidad del speaking para preadolescentes colombianos a partir del análisis comparativo de los cuatro métodos más utilizados [Monografía de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/26308>

Real Academia Española. (n.d.). *Polifonía. Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Retrieved October 24, 2025, from <https://dle.rae.es/polifon%C3%ADa>

Rodríguez, S. M., et al. (2023). *Bilingual Learning Environments: Reflections and Contributions*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11634/67037> Bilingual Learning Environments: Reflections and Contributions

Santiago Gómez, J. & Leal, S. (2020). Polifonía discursiva como técnica didáctica para el desarrollo de competencias sociales. Revista LASIRC. ISSN 2711-1814. Volumen 1 No.11. En línea, Colombia. Recuperado de:

<https://drive.google.com/file/d/1LRZ8FRONQXeD7Q6sVncmmxQW-bNXxlLH/view>

Sekaran, U., & Bougie, R. (2016). Mixed Methods. In John Wiley & Sons. *Research methods for business: A skill building approach*. (p.106). Retrieved from: https://digilib.politeknik-pratama.ac.id/assets/dokumen/ebook/feb_f006f52b62a646e28c8c7870aa1112fbcd0c49ca_1650455622.pdf

Shannon-Baker, P. (2015). “But I wanted to appear happy”: How using arts-informed and mixed methods approaches complicate qualitatively driven research on culture shock. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(2), 34–52.

Skinner. B.F. (1975). La conducta de los organismos. (Fontanella, trad.; 1a ed). Fontanella. (Trabajo original publicado en 1975). Recuperado de:

https://drive.google.com/file/d/1XsxfB3fVSMZWLIxNygu3Q0_xXi570I3n/view:

Stokoe Elizabeth, Geoffrey Raymond, Kevin A. Whitehead. 2025. Categories in Social Interaction: Unlocking the Resources of Conversation Analysis and Membership Categorization for Psychological Science. *Annual Review Psychology*. 76:531-557.

<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020124-023147>

Useche M., Artigas W., Queipo B., & Perozo E. (2010). Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos (1.^a ed.). Universidad de La Guajira. Recuperado de:



<https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/server/api/core/bitstreams/58ae17e3-11a9-4f4a-be08-ec7839528f01/content>

Valderrama Espitia, J.A., Guarnizo Madrigal, N.A., Álvarez Guayara, H.A., & Aguilar-Cruz, P.J. (2022). Using videos with sociocultural content to improve the EFL writing among 10th graders. *Revista Científica Del Amazonas*, 5(9), 26-38.

<https://doi.org/10.34069/RA/2022.9.03>

Villalta Páuca, M. A. (2009). *Análisis de la conversación: Una propuesta para el estudio*

Yanez, G. A. & Salgado, A. M. (2023). Trabajo Colaborativo en Ambientes Bilingües de Aprendizaje: Caracterización de un Ambiente Bilingüe de Aprendizaje en Grado 9° para el Fomento del Trabajo Colaborativo.. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11634/53485>