

**La improvisación como estrategia pedagógica para el desarrollo del speaking en inglés en
grado 11**

Jesús David Vásquez Sánchez

Humberto Sanchez Rueda

Universidad Santo Tomás De Colombia

Maestría En Educación

2024

Índice de contenido

Introducción	4
CAPITULO I	5
1. Problema de investigación	5
1.1. Contexto	5
2. Descripción de la problemática	6
3. Objetivos	7
3.1 General	7
3.2 Específicos	7
4. Antecedentes.	7
5. Justificación del problema	10
CAPITULO II	13
1.Marco teórico	13
1.1. Niveles de enseñanza y aprendizaje del inglés.	13
1.2 Speaking como habilidad	16
1.3 Métodos de enseñanza y evaluación del speaking	17
1.4 Relaciones pedagógicas en el speaking	23
CAPITULO III	25
1. Marco Metodológico	25
1.1. Tipo de investigación: cualitativo	25
1.2 Enfoque de investigación.	26
1.3 Ruta metodológica	28
1.4. Instrumentos y técnicas de recolección de datos	35
CAPITULO IV	41
1. Análisis De Resultados	41
1.1. Codificación	41
1.2 Codificación descriptiva	42
1.3 Codificación Axial	44
1.3.4. Aporte pedagógico de la improvisación teatral	48
1.4.Codificación Selectiva	51
2. Análisis de resultados.	52
Capitulo V	57
1. Conclusiones	57
Referencias	60

Anexos	68
Entrevista Inicial	68
Entrevista inicial 2.	69
Rubrica Evaluativa	70
2.2 Rubrica evaluativa 2	72
Diario de campo	72
3.2. Diario de campo 2	75
Entrevista final	77
Consentimiento informado	79
Carta de aprobación	80

Índice de tablas

Tabla 1 Equivalencias según MCER	15
Tabla 2 Rubrica de evaluación del speaking	21
Tabla 3 Estrategia pedagógica en el aula	28
Tabla 4 Planificación Acción	32
Tabla 5 Rubrica de evaluación	32
Tabla 6 Building Fluency through Improvisation	34
Tabla 7 Proceso recolección de datos	36
Tabla 8 Entrevista inicial	38
Tabla 9 Entrevista final	39
Tabla 10 Cuadro Codificación descriptiva	42
Tabla 11 Matriz codificación axial	49
Tabla 12 Triangulación	54

Introducción

La presente investigación surge de la necesidad de comprender y mejorar el desarrollo de la competencia oral en inglés de los estudiantes de grado 11 del Instituto Infantil y Juvenil, ubicado en la localidad de Fontibón, Bogotá. En este contexto, se busca analizar los factores que inciden en el desempeño comunicativo de los jóvenes, reconociendo tanto las fortalezas como las falencias que limitan su progreso en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Para ello, se aplicarán pruebas consistentes y un proceso evaluativo apoyado en rúbricas previamente diseñadas, que permitirán ofrecer una retroalimentación objetiva y formativa sobre el desempeño de los estudiantes en la habilidad de habla. Este enfoque busca que los aprendices no solo

evidencia que diversos autores, como Crystal, destacan la importancia de la improvisación y la espontaneidad en situaciones comunicativas cotidianas. Estas acciones, lejos de ser simples ejercicios, constituyen un medio para que los estudiantes se enfrenten a la lengua de manera auténtica, desarrollando confianza y fluidez en su expresión oral. En este sentido, la improvisación se convierte en una estrategia pedagógica clave, capaz de transformar la práctica tradicional en experiencias más dinámicas y significativas.

Así, la investigación se orienta a identificar las principales dificultades que afectan el desempeño oral de los estudiantes y a proponer una estrategia metodológica que integre la improvisación, el uso de recursos tecnológicos y elementos teatrales como herramientas para potenciar la comunicación espontánea. Se espera que, mediante estas acciones, los estudiantes logren fortalecer su competencia comunicativa en inglés, superando el temor a equivocarse y adquiriendo mayor seguridad en contextos reales de interacción.

CAPITULO I

1. Problema de investigación

1.1. Contexto

Este trabajo de grado nace de una necesidad detectada en el Instituto Infantil y Juvenil (INJUV), ubicado en la localidad de Fontibón, Bogotá. La institución, reconocida por su enfoque humanista y su énfasis en el inglés como lengua extranjera, tiene como misión formar ciudadanos integrales, autónomos y competitivos, promoviendo tanto las competencias académicas como sociales mediante innovación pedagógica continua (INJUV, 2022).

En su visión institucional, proyectan ser para 2026 una de las mejores opciones educativas de la zona, destacándose por su innovación constante, altos estándares académicos y la profundización en el aprendizaje del inglés. Sin embargo, en el análisis de su práctica pedagógica actual se evidencian brechas entre el enfoque institucional y los resultados reales en cuanto a la competencia oral en inglés (speaking), especialmente en el grado 11, donde la intensidad horaria alcanza las 8 horas semanales.

Pese a este número de horas, los estudiantes solo tienen contacto con el inglés en la clase correspondiente, ya que no existe una inmersión real en otras asignaturas. Esto limita su exposición al idioma y, por tanto, el desarrollo de su competencia comunicativa. Además, el contexto sociocultural en el que viven –donde el español predomina– reduce aún más las oportunidades para practicar inglés en situaciones reales.

Aunque el colegio cuenta con herramientas tecnológicas en las aulas, su uso no siempre está enfocado en mejorar la producción oral. Asimismo, las metodologías empleadas siguen siendo tradicionales, centradas principalmente en la gramática y la lectura, habilidades evaluadas en las

pruebas Saber 11 (ICFES), donde el colegio suele obtener resultados apenas aceptables en el área de inglés.

2. Descripción de la problemática

Si bien el INJUV promueve un alto nivel académico con énfasis en el idioma inglés, los resultados obtenidos en las pruebas de Estado muestran una realidad diferente: el enfoque sigue girando en torno a la gramática y la comprensión lectora, dejando de lado la producción oral. Para evidenciar esto, se aplicó una prueba específica de speaking a los estudiantes de grado 11, cuyos resultados fueron preocupantes: el nivel de competencia oral fue insuficiente para alcanzar los estándares esperados del nivel B1 del MCER

Esto sugiere que las estrategias utilizadas en el aula no han sido suficientes para fortalecer esta habilidad. Es evidente que se requiere una transformación metodológica que vaya más allá de la memorización o las exposiciones planificadas. Es necesario crear espacios donde los estudiantes puedan improvisar, comunicarse de forma espontánea y usar el idioma en contextos reales.

El miedo a equivocarse, la falta de confianza, el escaso uso del inglés fuera del aula y la ausencia de actividades extracurriculares que fomenten la oralidad, afectan directamente el desarrollo de esta competencia. ¿Incluso en pruebas diagnósticas simuladas con preguntas abiertas –como “Tell me about your hometown” o “What would you change in your city?”–, los estudiantes mostraron dificultades para expresarse con claridad, fluidez y coherencia, recurriendo al español o limitándose a frases básicas.

La raíz del problema no es solo lingüística, sino también metodológica y afectiva: las clases no motivan, no promueven el uso real del inglés y, por ende, no logran desarrollar con éxito la habilidad del speaking. Esta situación plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo fortalecer la habilidad de speaking en inglés como lengua extranjera en los estudiantes de grado 11 del Colegio INJUV para mejorar su competencia comunicativa oral?

3. Objetivos

3.1 General

Diseñar una propuesta pedagógica orientada al fortalecimiento de la habilidad de speaking en el idioma inglés como lengua extranjera en los estudiantes de grado 11 del Colegio INJUV.

3.2 Específicos

Identificar las principales dificultades en la enseñanza y aprendizaje del speaking.

Formular estrategias metodológicas que mejoren el enfoque actual en la enseñanza del inglés.

Evaluar el progreso de los estudiantes en la habilidad oral desde un enfoque comunicativo.

4. Antecedentes.

Numerosos estudios internacionales han explorado este fenómeno desde diferentes perspectivas pedagógicas, coincidiendo en la importancia de abordar el aprendizaje del idioma de forma integral, con un énfasis especial en la producción oral, o *speaking*, considerada una de las habilidades más complejas pero fundamentales dentro del desarrollo de la competencia comunicativa.

Seilova (2024) ofrece una visión amplia sobre las estrategias utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Destaca la importancia de combinar diferentes enfoques, especialmente el comunicativo y el uso de herramientas tecnológicas. Según la autora, la producción oral mejora notablemente cuando el aula se convierte en un espacio dinámico, participativo y adaptado a los diversos estilos de aprendizaje. Además, resalta que la conciencia intercultural es clave en este proceso, ya que entender las diferencias culturales entre el inglés y otros idiomas enriquece la comunicación y la hace más auténtica y contextualizada. Esta mirada invita al

docente a ir más allá de lo estructural, entendiendo que enseñar inglés implica también preparar al estudiante para desenvolverse en distintos contextos reales de comunicación.

Littlewood (1984) plantea que aprender una lengua extranjera dentro del aula es un proceso complejo que requiere una gestión cuidadosa por parte del docente. Esta gestión implica reconocer tanto los errores como los aciertos de los estudiantes, así como sus distintas formas de aprender. El autor resalta la necesidad de un currículo que favorezca el desarrollo lingüístico, especialmente desde la construcción sintáctica y gramatical del lenguaje, siempre considerando la perspectiva del propio estudiante. Además, sugiere que las estrategias de enseñanza deben adaptarse al contexto real del aula, con el fin de lograr un aprendizaje más significativo y cercano a la realidad del estudiante.

Bygate (2015) señala que para que los estudiantes logren desarrollar y automatizar la habilidad oral en una lengua extranjera, es esencial que se expongan a situaciones comunicativas reales dentro del aula. En este tipo de contextos, la improvisación juega un papel clave, ya que permite que los estudiantes respondan de manera espontánea, lo cual fortalece su fluidez. El autor critica los métodos tradicionales basados en la repetición mecánica y la memorización de diálogos, ya que, en su opinión, estos limitan la capacidad expresiva y reducen el valor comunicativo del aprendizaje. Asimismo, destaca cómo las distintas habilidades lingüísticas — escuchar, leer, escribir y hablar — están profundamente interrelacionadas y deben abordarse de manera integrada en el proceso de enseñanza. También advierte sobre los obstáculos metodológicos y afectivos que pueden surgir en el aula, los cuales, si no se abordan, pueden dificultar seriamente el desarrollo del speaking.

Dörnyei (2001) enfatiza que la actitud del estudiante frente al aprendizaje de una lengua extranjera está estrechamente relacionada con el ambiente que el docente logra construir en el

aula. Para él, es fundamental que el espacio de clase sea motivador, inclusivo y propicio para la participación activa, ya que esto influye directamente en el compromiso del estudiante con el idioma. Propone un modelo de estrategias motivacionales dividido en tres fases: elección, ejecución y evaluación. Esta última etapa —la evaluación— cobra especial importancia porque, cuando se realiza de forma positiva y constructiva, contribuye a generar una experiencia de aprendizaje más satisfactoria. En ese sentido, la motivación no solo impulsa al estudiante a mantenerse constante, sino que también le da confianza para usar el idioma de manera más libre y efectiva en contextos reales.

Richards (1990) propone una visión de la enseñanza del inglés centrada en el desarrollo de competencias comunicativas, donde el aprendizaje se construye a partir de situaciones reales de interacción. En su enfoque, destaca la importancia de diseñar programas curriculares específicos que respondan tanto a las necesidades del contexto como a las particularidades de los estudiantes. Para lograrlo, considera clave el papel activo del docente, así como la participación de todos los actores pedagógicos del aula. Además, insiste en que las habilidades del idioma no deben trabajarse de forma aislada, sino como elementos complementarios que se potencian mutuamente. En este marco, el speaking debe abordarse como una habilidad activa y dinámica, que permita al estudiante expresarse con naturalidad, creatividad y seguridad en diversos entornos comunicativos.

A partir de las investigaciones analizadas, es posible concluir que la enseñanza del inglés como lengua extranjera se vuelve más efectiva cuando se combinan diferentes enfoques, especialmente el comunicativo y el tecnológico. Este último, en particular, representa una innovación clave en el contexto educativo actual, ya que permite transformar la dinámica del

aula, adaptándose a las nuevas realidades y fomentando una participación más activa y significativa por parte de los estudiantes.

Sin embargo, aprender una lengua extranjera es un proceso que toma tiempo y conlleva cierta complejidad, por lo que requiere de un currículo bien estructurado desde lo lingüístico, pero también lo suficientemente flexible como para incluir actividades que reflejen situaciones reales de comunicación. Estas actividades deben promover la improvisación y la espontaneidad, dejando de lado los métodos tradicionales basados en la memorización y la repetición, ya que estos tienden a limitar tanto la fluidez como la capacidad de expresarse con naturalidad.

Además, la motivación del estudiante para aprender inglés está estrechamente ligada al ambiente que el docente logra generar en el aula. Cuando se construye un espacio donde se fomenta la participación, se cultiva la confianza y se promueve una interacción genuina, los estudiantes tienden a involucrarse más activamente en su proceso de aprendizaje. En este contexto, la retroalimentación positiva del docente cumple un papel clave, ya que no solo refuerza la autoconfianza del estudiante, sino que también impulsa de forma concreta el desarrollo de su habilidad oral en inglés.

5. Justificación del problema

La relevancia de este proyecto radica en que ofrece herramientas valiosas para revisar y, si es necesario, replantear las estrategias didácticas utilizadas en la enseñanza del inglés en el Colegio INJUV, especialmente porque el nivel de speaking observado es bajo. Como bien se ha planteado desde la didáctica, cuando hay dificultades en el proceso de enseñanza, es imprescindible analizar y ajustar la forma en que se está enseñando.

Para el futuro maestrante, este trabajo representa una oportunidad formativa clave, ya que le permite identificar y aplicar estrategias didácticas modernas que, al ir más allá de los métodos tradicionales, contribuyen a mejorar el desempeño en speaking dentro del Colegio INJUV.

Desde el punto de vista disciplinar, la investigación cobra importancia porque ofrece la posibilidad de actualizar y, en algunos casos, innovar en las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la producción oral en inglés.

En consecuencia, este proyecto no solo busca mejorar la habilidad de speaking de manera específica, sino también fortalecer de forma integral el área de inglés dentro de la institución. A través de esta propuesta, se espera que los estudiantes desarrollen un interés más genuino por aprender a comunicarse oralmente en inglés, reconociendo el valor que esta competencia tiene tanto en su formación académica como en su proyección profesional. Asimismo, se aspira a que el colegio logre alinear su práctica educativa con los objetivos definidos en su misión institucional, posicionando el speaking como una habilidad esencial y bien desarrollada en el proceso de aprendizaje del idioma.

Finalmente, la importancia de este trabajo aumenta dado que el inglés como lengua extranjera en Colombia se ha convertido en un componente clave dentro de la formación de las personas, siendo usualmente la lengua elegida debido a su estatus como lengua franca. Según David Crystal, “una lengua franca es aquella que permite la comunicación entre personas que hablan diferentes lenguas maternas”. Sin embargo, en el país han surgido diversas dificultades en el aprendizaje de este segundo idioma. Esto se refleja en las estadísticas de las últimas pruebas nacionales del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) en el año 2020, donde el inglés fue el área del conocimiento con el puntaje más bajo. Estos resultados evidencian

una notable debilidad en la comprensión de la lengua extranjera, con niveles de desempeño que están muy por debajo de las expectativas.

El aprendizaje del inglés resulta fundamental para los jóvenes, ya que se trata de un idioma con presencia global y múltiples aplicaciones. Al ser una lengua ampliamente utilizada, tiene un papel clave en distintos campos como la ciencia —donde gran parte de los artículos y publicaciones se redactan en inglés—, la medicina, el entretenimiento y muchos otros sectores. En el ámbito laboral y profesional, el dominio del inglés se ha convertido en un valor agregado importante; de hecho, es común que las empresas den preferencia a candidatos que manejan esta lengua frente a quienes no lo hacen. Además, hablar inglés les brinda a los profesionales la posibilidad de acceder a información especializada, consultar fuentes internacionales y establecer comunicación con sedes o aliados ubicados en otros países.

Además, diversos estudios han demostrado que cuando un joven aprende una lengua extranjera, también mejora su comprensión sobre el funcionamiento de su lengua materna (L1). Este proceso de aprendizaje le permite desarrollar una mayor conciencia gramatical y entender con más profundidad la estructura y el uso de su idioma nativo. Al enfrentarse a una nueva lengua (L2), el estudiante compara, reflexiona y construye conexiones que fortalecen no solo su competencia en el nuevo idioma, sino también sus habilidades en la lengua que ya domina.

La enseñanza en el aula desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades lingüísticas que conforman el dominio de un idioma: listening, writing, speaking y reading. Estas competencias deben trabajarse de manera equilibrada y progresiva para lograr una comprensión y uso adecuados de la lengua. En el contexto institucional, es responsabilidad de los docentes guiar a los estudiantes en este proceso, fortaleciendo cada habilidad paso a paso a lo largo de su formación. No obstante, entre todas, la producción oral (speaking) se ha identificado

como la más débil, lo que refuerza la necesidad y pertinencia de este proyecto, enfocado precisamente en mejorar esa competencia específica.

CAPITULO II

1.Marco teórico

1.1. Niveles de enseñanza y aprendizaje del inglés.

El idioma inglés ha adquirido un papel cada vez más relevante en los ámbitos educativo y profesional, principalmente por su función como lengua franca, es decir, como un medio común de comunicación entre personas que no comparten la misma lengua materna. Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press. señala que el inglés cumple esta función al facilitar el intercambio entre hablantes de distintos contextos lingüísticos, lo que ha impulsado su crecimiento global, especialmente en países donde no es lengua oficial.

En América Latina, este fenómeno ha llevado a que el inglés se incorpore como asignatura obligatoria en muchos sistemas educativos, tanto escolares como universitarios, con el objetivo de preparar a los estudiantes para desenvolverse en un mundo cada vez más globalizado.

En el caso colombiano, el dominio del inglés ha cobrado particular importancia en la educación superior. Algunas instituciones exigen alcanzar niveles específicos —como B1, B2 o C1— para avanzar en el plan de estudios o como requisito de grado. Herrera et al. (s.f.) explican que “En Colombia, el requisito de inglés correspondiente a los niveles B1, B2 y C1 es implementado en instituciones de educación superior como condición de avance académico o graduación”.

Para estandarizar y medir el nivel de competencia en distintos idiomas, se utiliza el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), elaborado por el Consejo de Europa (2002). Este marco clasifica el dominio lingüístico en tres grandes niveles —básico, independiente y avanzado— que a su vez se dividen en seis subniveles: A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

El primer grupo corresponde al usuario básico, compuesto por los niveles A1 y A2. En el nivel A1, el estudiante es capaz de entender y emplear expresiones comunes y frases sencillas que le permiten satisfacer necesidades inmediatas, como presentarse o pedir información básica. Por su parte, el nivel A2 permite al usuario desenvolverse en situaciones cotidianas y utilizar estructuras gramaticales simples, como describir su entorno, hablar de rutinas diarias o intercambiar información breve sobre temas familiares.

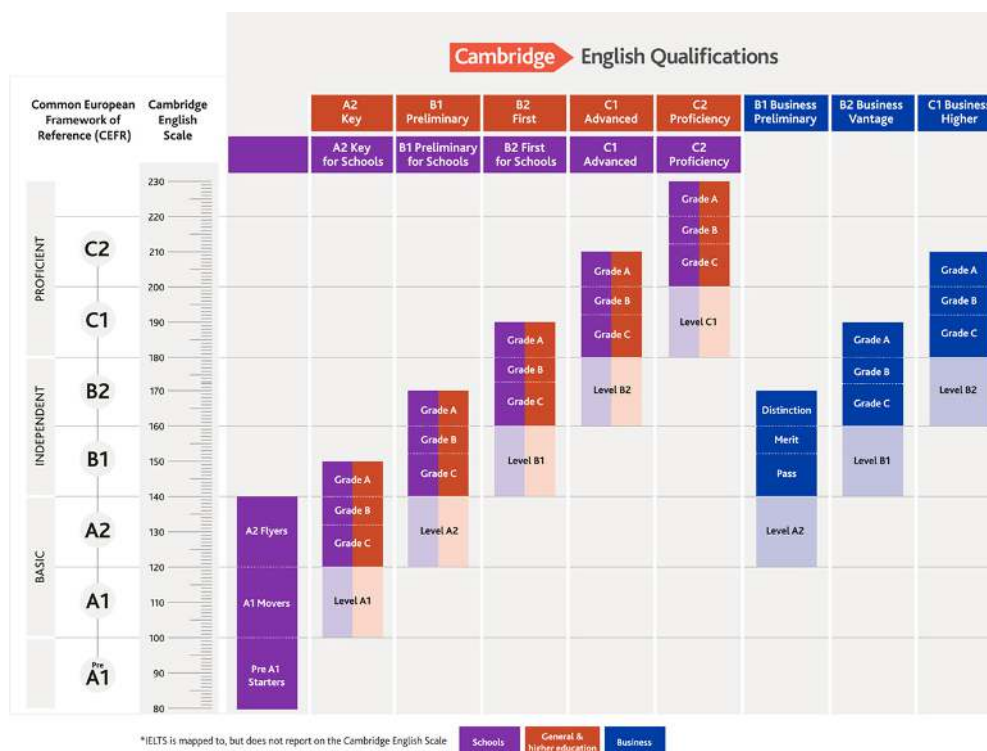
El segundo grupo corresponde al usuario intermedio o independiente, y abarca los niveles B1 y B2. En el nivel B1, el estudiante ya cuenta con las habilidades necesarias para expresar ideas y participar en conversaciones sobre temas conocidos, además de comunicar sus deseos, experiencias y planes a futuro. En el nivel B2, se espera que el usuario se comuniqué con mayor seguridad y fluidez, incluso con hablantes nativos, siendo capaz de argumentar ideas complejas y usar los tiempos verbales con precisión y coherencia.

Por último, el grupo de usuario avanzado comprende los niveles C1 y C2. En el nivel C1, el estudiante demuestra un manejo flexible del idioma, lo que le permite desenvolverse con soltura en entornos sociales, académicos y profesionales, aplicando de manera efectiva todas las habilidades lingüísticas. El nivel C2, por su parte, refleja un dominio muy cercano al de un hablante nativo. En este nivel, el usuario es capaz de comprender y utilizar modismos,

expresiones coloquiales y matices del lenguaje, además de interpretar con precisión textos y conversaciones complejas. (Figura 1)

Figura 1

Tabla 1 Equivalencias según MCER



Además, "El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) establece que los usuarios de una lengua deben demostrar competencia tanto en habilidades de producción como de recepción. Estas habilidades se dividen en producción oral y escrita, y en comprensión auditiva y de lectura, respectivamente" (Consejo de Europa, 2001). (13)

1.2 Speaking como habilidad

La producción oral o Speaking implica la habilidad del usuario para generar discursos hablados coherentes y apropiados al contexto, interactuando eficazmente con otros interlocutores mediante el uso adecuado de estructuras gramaticales, vocabulario y fluidez (Nodarse González & Gimeranez Gómez, 2023). En el aprendizaje del inglés, esta capacidad resulta esencial para que el estudiante pueda desenvolverse en contextos reales, tanto profesionales como académicos, a través de la comunicación oral efectiva.

Entre los componentes fundamentales de la producción oral se encuentra la fluidez, la cual, según el Marco Común Europeo de Referencia, se define como la capacidad del hablante para producir un discurso continuo, con un ritmo y velocidad adecuados, permitiendo que la comunicación se mantenga sin interrupciones significativas (Vargas Venegas, 2010). Otro aspecto esencial es la pronunciación, que implica el uso correcto de los sonidos, los acentos y la fonética propia del idioma en cuestión.

Asimismo, la gramática juega un papel relevante, ya que se refiere al uso adecuado y estructurado de las oraciones para transmitir ideas de manera comprensible, empleando correctamente los tiempos verbales y las construcciones gramaticales. El vocabulario también es clave, puesto que el hablante debe contar con un repertorio léxico amplio que le permita comprender y producir ideas en diferentes contextos, diferenciando términos y utilizándolos de forma pertinente.

Además, la coherencia y la cohesión contribuyen significativamente a la construcción del discurso, ya que permiten organizar las ideas de forma lógica, haciendo uso de conectores que facilitan el desarrollo y la comprensión del mensaje. Por último, la interacción es otro componente fundamental, dado que implica la habilidad para mantener el flujo de una

conversación, respetando los turnos y contribuyendo activamente al diálogo. En conjunto, estos elementos determinan la efectividad del usuario para comunicarse oralmente en inglés, logrando así desenvolverse con confianza en diversas situaciones.

1.3 Métodos de enseñanza y evaluación del speaking

Los métodos de enseñanza del inglés han evolucionado significativamente a lo largo del tiempo, pasando de enfoques tradicionales centrados en la gramática y la traducción hacia metodologías más comunicativas que priorizan la interacción y la práctica oral. Esto ha permitido una mayor participación del alumno en el proceso de aprendizaje, adaptándose a las necesidades educativas actuales. Como señala Saborío (1986), “Los métodos de enseñanza del inglés han evolucionado desde enfoques tradicionales como la traducción y gramática hacia métodos comunicativos que fomentan la interacción y la práctica oral”. Esta transformación ha respondido al desafío de formar estudiantes más competentes en situaciones comunicativas reales.

En las primeras etapas de la enseñanza del inglés, predominaba el método de gramática-traducción, que enfatizaba la memorización de reglas gramaticales y la traducción literal de textos. Sin embargo, esta metodología limitaba el desarrollo de habilidades prácticas en el idioma al centrarse exclusivamente en la teoría. Como señalan Texidor Pellón et al. (2017), “Las metodologías tradicionales en la enseñanza del inglés, como el método de gramática-traducción, se enfocan en la memorización de reglas gramaticales y traducción de textos, lo que limita la interacción comunicativa y el desarrollo de habilidades prácticas”.

El método audiolingual fue otra metodología destacada en la historia de la enseñanza del inglés. Esta técnica se basa en la repetición y la memorización de patrones estructurales, buscando que los estudiantes adquieran habilidades comunicativas mediante la práctica oral

intensiva. El objetivo es que el alumno internalice las estructuras sin necesidad de reflexionar conscientemente sobre las reglas gramaticales. Sin embargo, este enfoque ha sido criticado por su rigidez y por no fomentar la capacidad crítica ni la flexibilidad en el uso del idioma. Bueno Velazco y Martínez Herrera (2002) explican que “El método audiolingual se basa en la repetición y la memorización de patrones estructurales, evitando el uso consciente de reglas gramaticales”.

El método directo, por su parte, propone una inmersión total en el idioma, prohibiendo el uso de la lengua materna durante las clases. Esta metodología busca que los estudiantes aprendan el idioma de forma intuitiva, como si se tratara de su lengua nativa, mediante la observación y la contextualización de los conceptos. Fernández (2011) señala que “El método intuitivo se centra en el aprendizaje natural del idioma, promoviendo que el estudiante relacione los conceptos directamente con la lengua meta, a través de la observación, la repetición y la contextualización”. Sin embargo, esta metodología puede generar dificultades, especialmente en niveles básicos, ya que limita la posibilidad de interacción eficaz entre el profesor y los alumnos que aún no dominan el idioma.

En la actualidad, los métodos de enseñanza del inglés se han orientado hacia enfoques comunicativos y basados en tareas, lo que refleja un avance significativo en comparación con las metodologías tradicionales. Estos enfoques priorizan el uso práctico del idioma en contextos reales, fomentando tanto la autonomía del estudiante como el aprendizaje colaborativo. Rakhimovna y Akmalovna (2019) afirman que “Los métodos actuales de enseñanza del inglés se orientan hacia enfoques comunicativos y basados en tareas, priorizando la interacción y el uso práctico del idioma en contextos reales”.

El enfoque comunicativo destaca por fomentar la producción espontánea del idioma en situaciones cotidianas, donde los estudiantes practican mediante actividades como juegos de roles, trabajos grupales y ejercicios de producción oral en solitario, como los soliloquios. Este enfoque busca que el alumno no solo aprenda las estructuras del idioma, sino que también desarrolle confianza al utilizarlo en situaciones reales. Por otro lado, el aprendizaje basado en tareas (TBLT, por sus siglas en inglés) se enfoca en la realización de actividades significativas en las que los estudiantes aplican el idioma para resolver problemas o alcanzar objetivos específicos. Rodríguez (2013) explica que “El aprendizaje basado en tareas se centra en la realización de actividades significativas donde los estudiantes usan el idioma de forma práctica para resolver problemas o alcanzar objetivos”. En este enfoque, la gramática se introduce de manera funcional, en función de las necesidades que surgen durante las tareas realizadas.

Otra metodología relevante es el aprendizaje por proyectos, en la que los estudiantes desarrollan proyectos a largo plazo en el idioma que están estudiando. Este enfoque fomenta tanto el trabajo colaborativo como la autonomía del alumno, impulsando habilidades como el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Beltrán (2017) señala que “El aprendizaje basado en proyectos permite a los estudiantes adquirir conocimientos y habilidades mediante la planificación y ejecución de tareas integradas en proyectos reales”. Esta metodología brinda un espacio para que los estudiantes investiguen y expongan sus saberes, promoviendo así un aprendizaje significativo.

Finalmente, el uso de la tecnología y las herramientas en línea ha transformado la forma en que se enseña el inglés. La amplia variedad de recursos interactivos disponibles facilita el acceso a materiales didácticos, promueve la autonomía del estudiante y fomenta la comunicación en tiempo real. Además, herramientas como juegos en línea y emuladores permiten que el

proceso de aprendizaje sea más dinámico y efectivo. Texidor Pellón et al. (2017) destacan que “El uso de la tecnología en la enseñanza del inglés permite facilitar el acceso a recursos didácticos interactivos, promover la autonomía del estudiante y fomentar la comunicación en tiempo real”. La integración de la tecnología ha demostrado ser una herramienta poderosa para potenciar tanto el aprendizaje colaborativo como el individual, adaptándose a las necesidades contemporáneas del aprendizaje de idiomas.

Ahora que se han abordado las diferentes metodologías para la enseñanza del speaking, es momento de analizar cómo se lleva a cabo la evaluación dentro de esta habilidad. La evaluación del speaking presenta un grado de dificultad mayor, ya que involucra diversos ítems evaluativos y múltiples formas de valorar el desempeño de los estudiantes.

La evaluación formativa y continua, como su nombre lo indica, consiste en evaluar al estudiante a lo largo de todo

su proceso de aprendizaje, fomentando la mejora constante. El propósito es que el docente proporcione retroalimentación continua, permitiendo al estudiante identificar sus debilidades y corregirlas de manera oportuna. "La evaluación formativa y continua se centra en el proceso de aprendizaje del estudiante, proporcionando retroalimentación constante que le permite reflexionar sobre su progreso y realizar ajustes necesarios para mejorar su desempeño" (Vélez & Macías, 2016). Entre las formas más comunes de implementar este tipo de evaluación se encuentran la observación del desempeño oral mediante entrevistas o role-plays, que permiten al docente analizar el progreso en situaciones simuladas.

Dado que el speaking abarca varios componentes evaluativos, es fundamental utilizar rúbricas que desglosen estos elementos (la fluidez, gramática, vocabulario, pronunciación, coherencia e interacción). De este modo, al momento de evaluar la producción oral del

estudiante, se podrá medir cada aspecto de forma clara y objetiva. La rúbrica facilita la valoración detallada del desempeño y permite verificar si el estudiante ha cumplido con los objetivos planteados para la actividad por medio de una evaluación cuantitativa siendo 5 la mayor nota y 1 la peor (Tabla 1).

Tabla 1

Tabla 2 Rubrica de evaluación del speaking

Criterios	Excelente (5)	Bueno (4)	Satisfactorio (3)	Insuficiente (2)	Deficiente (1)
Fluidez	Habla de manera continua sin pausas innecesarias, con un ritmo natural y adecuado.	Habla de manera fluida, aunque puede presentar algunas pausas menores.	Presenta pausas frecuentes, pero logra transmitir su mensaje.	Pausas constantes que dificultan la comunicación.	Dificultad extrema para comunicarse de forma continua.
Precisión gramatical	Uso preciso de las estructuras gramaticales y tiempos	Comete pocos errores gramaticales que no afectan	Comete errores gramaticales que afectan la	Errores gramaticales frecuentes que	Errores gramaticales constantes que impiden la

	verbales sin errores significativos.	la comprensión.	comprensión en algunas ocasiones.	complican la comprensión.	comprensión
Vocabulario	Amplio repertorio léxico y uso preciso de expresiones idiomáticas.	Vocabulario adecuado para el contexto, aunque con algunas limitaciones.	Vocabulario limitado, pero suficiente para situaciones básicas.	Vocabulario muy limitado para el contexto requerido.	Repertorio léxico insuficiente para comunicarse.
Pronunciación	Pronunciación clara y precisa, con una entonación y acento apropiados.	Pronunciación mayormente clara, con algunos errores menores en acento o entonación.	Pronunciación comprensible, aunque con varios errores notables.	Pronunciación con errores frecuentes que dificultan la comprensión.	incomprensible, con serios errores en acento y entonación.
Coherencia y cohesión	Las ideas están bien conectadas con coherencia y	Las ideas están organizadas, aunque algunas conexiones	Organización de ideas aceptable, pero con poca	Las ideas están mal organizadas y la falta de cohesión	Las ideas no están organizadas ni conectadas.

	cohesión.	pueden ser confusas.	cohesión entre las mismas.	afecta el mensaje.	
Interacción	Participa y respeto los turnos y mantiene el flujo de la conversación sin dificultad.	Participa bien en la conversación, aunque con algunas dificultades para seguir el ritmo.	Participa en la conversación con esfuerzo, pero pierde el hilo con frecuencia.	Participa con dificultad, con escasa habilidad para mantener la conversación.	No logra participar activamente ni mantener la conversación.

Por último, la evaluación por medios tecnológicos se presenta como una herramienta eficaz para lograr mayor objetividad en el proceso de evaluación. Las nuevas tecnologías permiten detectar errores con mayor rapidez en una conversación y ofrecen sugerencias más precisas, ya que tienen acceso a una gran cantidad de recursos en línea. Además, estas herramientas facilitan y agilizan los procesos evaluativos en el aula, brindando retroalimentación inmediata y permitiendo al docente enfocar su atención en áreas específicas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

1.4 Relaciones pedagógicas en el speaking

El proceso pedagógico en el aula de idiomas implica la interacción de varios actores: el docente, los estudiantes y el entorno. Un equilibrio adecuado entre estos elementos es

fundamental para alcanzar los objetivos de aprendizaje y generar un ambiente de confianza donde los estudiantes se sientan cómodos para participar y cometer errores sin temor. "El proceso pedagógico en el aula de idiomas implica la interacción de varios actores, principalmente el docente, los estudiantes y el entorno. Un equilibrio adecuado entre estos elementos es fundamental para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos y generar un ambiente de confianza donde los estudiantes se sientan cómodos para participar y cometer errores sin temor" (Rodríguez Pérez, 2012). Sin embargo, en los últimos años ha aumentado el temor a producir oralmente, ya que muchos estudiantes no se sienten cómodos al cometer errores por miedo a ser juzgados o burlados por sus compañeros. Esta inseguridad limita su participación y afecta su progreso en la habilidad de speaking. No obstante, al fortalecer las relaciones pedagógicas entre los actores del aula —docente, estudiantes y entorno— se puede crear un ambiente en el que los errores sean vistos como oportunidades de aprendizaje.

La relación docente-estudiante es fundamental, ya que el docente actúa como facilitador del conocimiento, orientando tanto en los aciertos como en la corrección de errores mediante una retroalimentación clara y constructiva. Esta interacción no solo mejora la comprensión y el aprendizaje continuo, sino que también fomenta la confianza, la empatía y la motivación, aspectos esenciales para un aprendizaje significativo. "La relación docente-estudiante es un componente esencial en el proceso de aprendizaje, ya que una interacción positiva entre ambos fomenta un ambiente de confianza y motivación, facilitando el desarrollo académico y personal del estudiante" (Chacón & Hernández, 2010).

La relación entre los estudiantes es igualmente importante, ya que el speaking es una habilidad comunicativa que requiere interacción en comunidad. Es necesario que entre los estudiantes exista una relación armónica, pues muchas actividades se desarrollan en grupos o en

pares, fomentando la cooperación. Una interacción positiva facilita el intercambio de ideas y contribuye al aprendizaje mutuo, generando un entorno colaborativo que favorece el desarrollo de las competencias comunicativas. "La interacción entre estudiantes es fundamental para el desarrollo de competencias comunicativas, ya que permite el intercambio de ideas, la cooperación y el aprendizaje mutuo, fomentando un ambiente colaborativo que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Larenas & Bruce, 2011).

Finalmente, la relación entre el estudiante y el entorno también influye en el proceso de aprendizaje. "La relación entre el estudiante y su entorno educativo es fundamental para el éxito del proceso de aprendizaje, ya que un entorno favorable facilita la motivación y el compromiso, creando condiciones que promueven la autonomía y el desarrollo integral del estudiante" (Montes et al., 2015). Con el conocimiento facilitado por el docente, el estudiante debe asumir un rol autónomo en sus tareas y comprometerse con su proceso de aprendizaje. El entorno juega un papel clave al proporcionar herramientas y recursos que motiven al alumno a expresarse sin miedo a ser juzgado, creando un ambiente propicio para el desarrollo de sus habilidades orales.

CAPITULO III

1. Marco Metodológico

1.1. Tipo de investigación: cualitativo

Teniendo en cuenta que el objetivo central de esta investigación es comprender cómo se desarrolla la habilidad oral (speaking) en inglés como lengua extranjera, analizando tanto las fortalezas como las debilidades de los estudiantes de grado 11 de un colegio, se determina que el enfoque metodológico será de carácter cualitativo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), "la investigación cualitativa se caracteriza por su interés en comprender los significados

que los actores sociales otorgan a sus experiencias en contextos naturales”. En este sentido, no se pretende cuantificar los datos ni obtener resultados en cifras exactas o porcentajes, sino interpretar y analizar los comportamientos sociales, así como identificar las estrategias pedagógicas empleadas, todo ello teniendo como eje central el desarrollo de la competencia oral en inglés.

Este tipo de investigación permite trabajar directamente en el entorno educativo real, es decir, en el aula de clase, observando las interacciones auténticas entre los estudiantes y los docentes. Al desarrollarse en un contexto natural, se valoran las prácticas y experiencias tal como ocurren, lo cual es fundamental para comprender de manera profunda el fenómeno educativo que se investiga. Además, se adopta un proceso reflexivo donde, al no contar con variables estadísticas, los datos se interpretan críticamente con el propósito de proponer mejoras contextualizadas, orientadas al fortalecimiento de la habilidad de speaking en los estudiantes.

En este trabajo de investigación se evidencia cómo la investigación cualitativa se ajusta de manera directa al propósito del estudio. Al no existir datos numéricos relevantes, no se pretende cuantificar la información, sino comprender las dinámicas que se desarrollan en el aula. Desde esta perspectiva, se busca que la transformación de la práctica pedagógica genere un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual el inglés, como eje principal, y la habilidad de speaking se vean fortalecidos. Este proceso se sustenta en la reflexión continua tanto del docente como de los estudiantes, promoviendo así un beneficio recíproco en el desarrollo de la competencia comunicativa.

1.2 Enfoque de investigación.

Como observa Creswell (2008), “Los diseños de investigación son planes y procedimientos para la investigación que abarcan las decisiones, desde supuestos generales hasta métodos detallados de recopilación y análisis de datos”. En el caso del presente estudio, cuyo propósito es comprender las dinámicas y prácticas asociadas al desarrollo de la habilidad de speaking en inglés como lengua extranjera, se requiere una ruta metodológica que permita recolectar información significativa desde el contexto real. En este sentido, se adopta la Investigación-Acción como enfoque central el cual según La torre A. (2003), “La investigación-acción es, en esencia, una estrategia para el cambio y la mejora de la práctica educativa mediante la reflexión crítica del profesorado sobre su propia acción, en un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión” (Figura1), ya que favorece la transformación de la práctica educativa a partir de la reflexión crítica. Esta metodología se estructura en diversas fases, facilitando tanto el análisis como la construcción de propuestas curriculares contextualizadas.

La fase de planificación consiste en identificar los problemas que se desean abordar a lo largo de la investigación. Este paso permite organizar de manera sistemática las falencias detectadas, garantizando un proceso ordenado y focalizado.

En la fase de acción, se implementan estrategias orientadas a solventar las dificultades previamente identificadas. El propósito principal es aplicar propuestas pedagógicas significativas que contribuyan a la mejora de la práctica educativa.

La fase de observación implica registrar y analizar la participación de los actores implicados en el proceso, teniendo en cuenta sus avances durante la fase de acción. Esta etapa busca valorar el comportamiento, así como la eficacia de las estrategias aplicadas.

Finalmente, en la fase de reflexión, se evalúan los resultados obtenidos y se realizan los ajustes pertinentes con el fin de alcanzar una mejora significativa en el desarrollo del problema investigado

1.3 Ruta metodológica

De acuerdo con el enfoque trabajado en este proyecto, se optará por la investigación-acción, ya que resulta el más idóneo para responder a la problemática planteada. Este enfoque permitirá dar cuenta de los diferentes pasos metodológicos, los cuales se pondrán en práctica dentro del proceso investigativo. Asimismo, responde a la necesidad de diseñar e implementar una estrategia pedagógica en el aula de clase, con el propósito de fortalecer la habilidad de *speaking* en inglés en los estudiantes de grado 11. (Tabla 3)

Dentro de la investigación se da cuenta de todos los procesos propios de la investigación-acción, la cual concluye con una reflexión sobre el desarrollo y los resultados obtenidos a lo largo del proceso. Esta metodología incluye una intervención pedagógica, en la que los estudiantes se convierten en actores clave para el mejoramiento de las prácticas dentro del aula. En este sentido, la habilidad de *speaking* resulta fundamental, pues permite que los estudiantes centren su aprendizaje en la producción oral y fortalezcan su competencia comunicativa en la lengua extranjera, bajo un enfoque conceptual de carácter comunicativo.

Tabla 3 Estrategia pedagógica en el aula

1. Planificación

Identificar los problemas que se desean abordar a lo largo de la investigación



2. Acción

Implementar una secuencia didáctica para la enseñanza del speaking



3. Observación

Registrar los procesos obtenidos con la fase anterior



3. Reflexión

Se revisa cómo se desarrolló la acción, qué funcionó, qué dificultades surgieron y cómo reaccionaron los estudiantes.

1.4 Planificación

La planificación del problema resulta de vital importancia, ya que constituye el punto de partida en el que se identifican las falencias presentes en la práctica educativa. Tal como señala Latorre (2004), la planificación se entiende como “un plan de acción que prevé la mejora de la práctica”. En este sentido, el docente debe reconocer las problemáticas iniciales y, a partir de ellas, formular objetivos claros que orienten la acción. La planificación, entonces, parte de una

necesidad real que surge del contexto del aula y de la experiencia cotidiana del maestro.

Asimismo, se establece qué se va a hacer, cómo se va a realizar y con quién se llevará a cabo, entendiendo el plan como un instrumento flexible que puede revisarse y adaptarse de manera continua para responder de forma adecuada a las demandas del proceso educativo.

El punto de partida de este trabajo radica en la identificación de que los estudiantes de grado 11 no alcanzan las expectativas establecidas para el desarrollo de la habilidad de speaking según los parámetros institucionales, los cuales corresponden al nivel B1. El desempeño evidenciado en esta competencia se encuentra considerablemente por debajo de lo esperado, lo que plantea la necesidad de una intervención pedagógica que permita fortalecerla.

Esta situación se evidenció a través de una entrevista realizada de manera individual a los estudiantes del curso. Dicha entrevista funcionó como un elemento evaluativo para determinar el nivel de competencia en speaking. Es importante resaltar que las preguntas se diseñaron con base en los lineamientos correspondientes al nivel B1 y en los conocimientos básicos del área, lo que permitió obtener un diagnóstico más preciso del desempeño de los estudiantes.

1.5. Acción

Según Elliot (1993), la acción se entiende como el conjunto de actividades deliberadas que el docente implementa con el propósito de introducir cambios y mejoras en su práctica educativa, a partir de una reflexión crítica sobre la realidad del aula. Esta fase resulta fundamental, ya que es en ella donde se concretan las intervenciones pedagógicas derivadas de la observación inicial, con el fin de responder a las falencias detectadas. En este sentido, el docente-investigador no solo ejecuta acciones, sino que orienta dichas intervenciones hacia la

transformación de la práctica, buscando que los resultados evidencien un avance respecto a las problemáticas identificadas previamente.

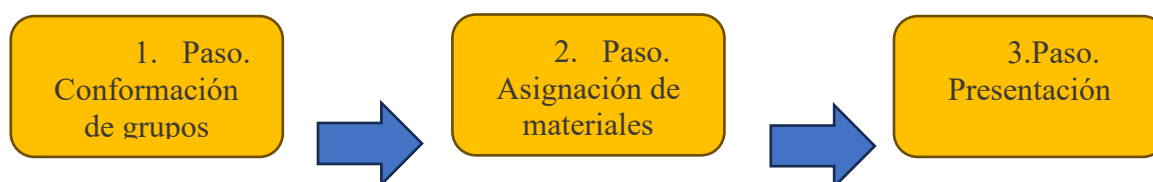
La propuesta de intervención pedagógica implementada en el aula se desarrolló en tres pasos. El primero consistió en la conformación de grupos de trabajo entre los estudiantes. Este aspecto resulta fundamental, ya que constituye la base estructural del proceso colaborativo. La conformación de los grupos se realizó de manera equilibrada, evitando la sobrecarga de estudiantes con mayor rendimiento en el área y procurando que cada equipo contara con un balance entre distintos niveles de desempeño. El propósito de esta estrategia fue promover un aprendizaje cooperativo en el que los estudiantes con mejores habilidades actuaran como guías o “padrinos” de sus compañeros, fomentando así la motivación, la ayuda mutua y la construcción compartida del conocimiento.

El segundo paso consistió en la entrega de materiales didácticos de carácter lúdico a cada grupo de trabajo. Con este fin, se proporcionaron elementos teatrales tales como pelucas, gafas, bigotes falsos, camisetas viejas, entre otros accesorios. Cada grupo recibió una caja con dichos materiales, los cuales constituyeron un recurso de apoyo dentro de la dinámica de la clase. La intención pedagógica detrás de esta estrategia fue favorecer la creatividad, la expresión corporal y la disposición al juego como facilitadores del aprendizaje, generando un ambiente menos rígido y más motivador para el desarrollo de la habilidad oral. Una vez realizada la exploración y observación de estos materiales por parte de los estudiantes, se dio paso al tercer y último momento de la intervención.

El tercer y último paso consistió en la asignación de contextos y eventos a cada grupo, utilizando como apoyo un recurso tecnológico denominado “*random roulette*”, el cual permitió seleccionar de manera aleatoria diferentes situaciones comunicativas. Cada grupo debía interpretar una

escena vinculada al contexto asignado, haciendo uso de los materiales teatrales entregados previamente. Esta actividad buscó promover la espontaneidad y la improvisación, al tiempo que reforzó los contenidos trabajados durante el período académico. Las presentaciones tienen una duración mínima de cuatro minutos, lo que garantizó un espacio suficiente para la interacción oral.

Tabla 4 Planificación Acción



La evaluación de esta actividad se realizará mediante una rúbrica de valoración presentada en forma de figura (Figura 2). Los ítems principales considerados serán: fluidez, pronunciación, coherencia discursiva, expresión oral, uso de los temas trabajados a lo largo del período académico y aplicación adecuada de estructuras gramaticales. Esta rúbrica permitirá garantizar una valoración objetiva y equitativa del desempeño de cada grupo, además de orientar a los estudiantes en los aspectos que deben fortalecer para mejorar su competencia comunicativa en inglés.

Tabla 5 Rubrica de evaluación

Criterion	Excellent (4)	Good (3)	Fair (2)	Needs Improvement (1)

Fluency & Spontaneity	Speaks naturally, improvises easily	Mostly fluent, minor pauses	Frequent pauses, struggles to improvise	Very limited fluency, little/no improvisation
Pronunciation & Intonation	Clear, accurate, supports meaning	Mostly clear, minor errors	Errors affect understanding	Hard to understand, poor intonation
Coherence & Cohesion	Well-organized, easy to follow	Generally clear, some gaps	Disconnected ideas, partly unclear	Disorganized, very unclear
Vocabulary	Wide and precise use	Adequate, some repetition	Limited, frequent repetition	Very poor, struggles to express
Confidence & Body Language	Confident, eye contact, natural gestures	Some confidence, occasional eye contact	Nervous, limited gestures	Very insecure, avoids interaction

Al momento de cuantificar el desempeño mostrado, los estudiantes recibirán retroalimentación por parte del docente, quien destacará sus fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora para futuras interpretaciones en clase. La actividad tendrá una duración de dos horas semanales dentro del horario habitual de la asignatura de inglés y se llevará a cabo una vez por semana. Esta práctica se repetirá en 4 ocasiones con el propósito de observar la evolución de los estudiantes al enfrentarse a contextos que promueven la improvisación y la

espontaneidad, tal como señala Crystal: “La espontaneidad es la esencia del habla: la conversación es impredecible y exige que los hablantes improvisen continuamente para mantener la interacción” (Crystal, 2003, p. 409)

Tabla 6 Building Fluency through Improvisation

Unscripted English: Building Fluency through Improvisation	
Objetivo	Desarrollar la competencia oral en inglés mediante actividades de improvisación y espontaneidad, que permitan a los estudiantes mejorar su fluidez, pronunciación, coherencia discursiva, uso de vocabulario y confianza al expresarse en contextos comunicativos auténticos.
Participantes	Estudiantes grado once.
Explicación	La secuencia busca mejorar la expresión oral en inglés mediante actividades de improvisación y espontaneidad, promoviendo la fluidez, la claridad en la pronunciación, la coherencia del discurso, el uso variado del vocabulario y la confianza al hablar. A través de la práctica continua y la retroalimentación docente, los estudiantes avanzan progresivamente en sus habilidades de speaking.
Recursos	Recursos teatrales, páginas web, escenario

3.3.3 Observación

La fase de observación en la investigación-acción tiene como propósito recolectar datos de manera sistemática. Esta etapa está estrechamente vinculada con la fase de acción y evoluciona a medida que se implementan las estrategias en un contexto real, permitiendo obtener información valiosa sobre los efectos de las intervenciones. Como señala Elliott (1991):

"La investigación-acción puede definirse como el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de ella"

Durante la observación, los datos se organizan y se agrupan, lo que facilita evaluar la evolución de la propuesta didáctica. Además, esta fase es fundamental, ya que permite definir y medir las variables relevantes, transformando la información recopilada en evidencia que respalde la toma de decisiones y la mejora continua de la práctica educativa.

1.4. Instrumentos y técnicas de recolección de datos

Para responder a la pregunta central de este trabajo de investigación y, a su vez, analizar el desarrollo de la habilidad de speaking en los estudiantes de grado undécimo, se implementaron diferentes técnicas de recolección de datos propias del enfoque cualitativo, las cuales permitieron observar, registrar y analizar los comportamientos y desempeños de los participantes durante la sesión y a lo largo de la práctica pedagógica. Según Galeano (2004), la investigación cualitativa busca comprender los fenómenos educativos desde la experiencia vivida por los actores y su interacción dentro del contexto. Por ello, se seleccionaron técnicas que privilegiaron la observación directa, la reflexión docente y la producción oral de los estudiantes. (cuadro)

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo siguiendo la lógica de la Investigación-Acción (IA). En primera instancia, se realizó un diagnóstico inicial llamado mediante una

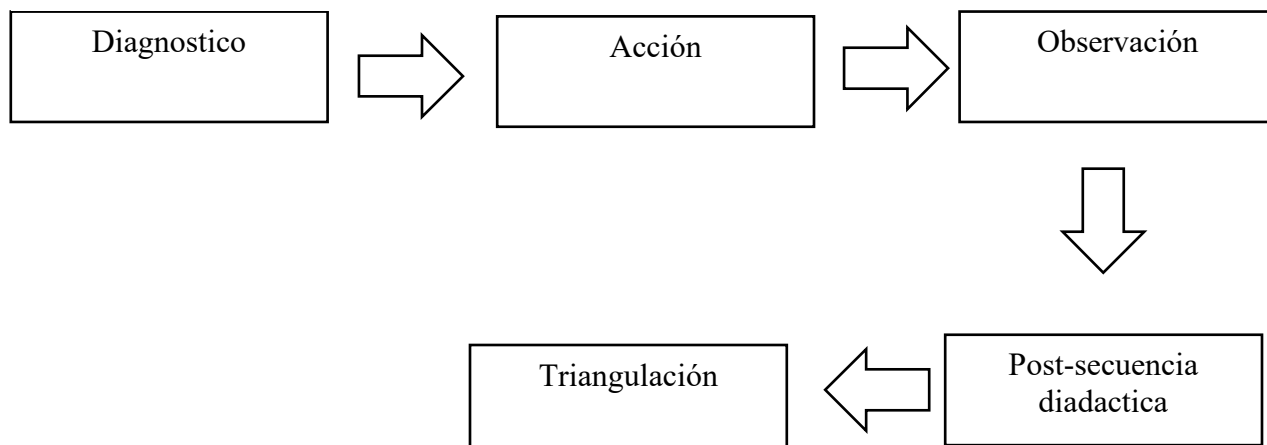
entrevista oral en inglés, con el fin de identificar las capacidades comunicativas de los estudiantes antes de la implementación de la secuencia didáctica. Esta entrevista se presenta al inicio del trabajo como un examen diagnóstico estándar para establecer una línea base del nivel oral del grupo.

Posteriormente, se desarrolló la secuencia didáctica llamada la fase de acción diseñada a partir de actividades de improvisación, orientadas a fomentar la fluidez, espontaneidad y confianza en la expresión oral. Durante su aplicación, se realizó la observación del desempeño de los estudiantes a partir de una rúbrica evaluativa previamente elaborada, lo que permitió identificar avances, dificultades y patrones de interacción.

Finalmente, al culminar la secuencia didáctica, los estudiantes presentaron un nuevo examen oral, el cual permitió comparar su desempeño inicial con el final, evidenciando así los progresos alcanzados en la habilidad de speaking tras el proceso de intervención pedagógica.

La información extraída anteriormente se triangula obteniendo información contundente para generar el análisis e interpretación de resultados

Tabla 7 Proceso recolección de datos



3.2.1 Entrevista

Para comenzar, “La entrevista es una conversación entre dos personas dirigida por el entrevistador con un propósito específico, distinto al mero hecho de conversar, en la cual se busca obtener información relevante para una investigación.” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, p. 403)

En el presente proceso se aplicaron dos tipos de entrevistas. La primera corresponde a un diagnóstico inicial, estructurado con una pregunta estándar tomada de modelos utilizados en pruebas internacionales de certificación del inglés como lengua extranjera. Este tipo de pregunta permitió que el estudiante demostrara su habilidad de speaking a través del uso de estructuras gramaticales aprendidas en el aula, así como recursos léxicos y discursivos propios de su nivel. La entrevista inicial facilitó la evaluación del nivel de producción oral en términos de fluidez, vocabulario, coherencia y pronunciación.

La estructura de la entrevista se diseñó a partir de temas familiares y cercanos a la realidad del estudiante, con el fin de generar un ambiente de seguridad que favoreciera la expresión espontánea. Este aspecto es fundamental, ya que la confianza y la reducción de la ansiedad influyen directamente en la calidad de la producción oral. En este sentido, O’Sullivan (2012) afirma que las tareas orales en exámenes internacionales como IELTS se organizan mediante preguntas progresivas que parten de experiencias personales y contextos cotidianos, justamente para disminuir la tensión inicial y permitir una comunicación más auténtica y representativa de la competencia del hablante.

*Tabla 8 Entrevista inicial***ENREVISTA INICIAL**

Entrevista para estudiantes de grado undécimo del Instituto Infantil y Juvenil de la localidad de Fontibón.

Name: _____ Grade: _____

Question	Student's answer
Can you describe the place where you live?	
What are some activities you usually do in your free time?	
Tell me about a person who has influenced you in a positive way.	
If you could make one change in your school, what would it be and why?	
Describe a memorable experience you had with your family.	

Teacher's comment:

*Tabla 9 Entrevista final***ENREVISTA FINAL**

Entrevista para estudiantes de grado undécimo del Instituto Infantil y Juvenil de la localidad de Fontibón.

Name: _____ Grade: _____

Question	Student's answer
Do you enjoy spending time outdoors? Why or why not?	
What traditions or celebrations are important in your community?	
How do you usually stay motivated when learning something difficult?	
What role does technology play in your daily life?	
If you had the opportunity to travel to any country, where would you go and why?	

Teacher's comment:

3.2.2 Diario de Campo

El diario de campo es un instrumento característico del enfoque cualitativo, que permite registrar, describir y reflexionar sobre los acontecimientos que se desarrollan dentro del contexto investigativo. Según Taylor y Bogdan (1987), “el diario de campo es un instrumento donde el investigador registra de manera sistemática y reflexiva las observaciones, experiencias y acontecimientos relevantes ocurridos durante el proceso de investigación, con el fin de analizar e interpretar la realidad estudiada”. En este sentido, el diario de campo posibilita llevar un registro detallado de las intervenciones de los estudiantes y demás participantes, así como de las dinámicas que emergen durante el proceso.

En el presente trabajo de investigación, el diario de campo fue utilizado para documentar lo ocurrido durante la implementación de la secuencia didáctica orientada al fortalecimiento de la habilidad de speaking. Durante cada sesión de intervención, el docente-investigador realizó observaciones directas y tomó notas sistemáticas mientras los estudiantes participaban en las actividades propuestas. Los datos registrados en el diario de campo incluyen:

- Las reacciones de los estudiantes frente a las actividades.
- Las dificultades y avances observados en su producción oral.
- Cambios en la confianza, la fluidez y la participación durante las interacciones.

- Situaciones significativas, como, por ejemplo, estudiantes que inicialmente no participaban y posteriormente comenzaron a expresarse con mayor seguridad.

CAPITULO IV

1. Análisis De Resultados

En este capítulo se presenta el análisis completo de los resultados obtenidos antes , durante y posterior a la implementación de la secuencia didáctica en la institución mencionada. Esta propuesta, centrada en la improvisación como estrategia para el aprendizaje de una segunda lengua y el fortalecimiento de la producción oral espontánea, permitió recopilar información significativa sobre el proceso formativo de los estudiantes y sus respuestas frente a las actividades diseñadas.

Los resultados surgieron de tres fuentes principales: la entrevista inicial utilizada como diagnóstico para identificar percepciones y dificultades previas; las observaciones y el diario de campo elaborados durante el desarrollo de la secuencia didáctica, que registraron comportamientos, avances y dinámicas de participación; y, finalmente, la entrevista posterior a la intervención, cuyo propósito fue identificar los cambios, aprendizajes y valoraciones expresados por los estudiantes tras la experiencia.

1.1. Codificación

Para analizar la información de una manera más objetiva durante la secuencia didáctica —en la cual participaron los estudiantes de grado 11 y cuyo propósito fue fortalecer la habilidad de

speaking en inglés como segunda lengua— se hizo necesario organizar los datos de forma rigurosa. Este proceso permitió comprender con mayor claridad los avances, dificultades y alcances de la propuesta implementada en clase.

Con este fin, se tomó como referencia lo planteado por Sandoval (2002), quien señala que existen tres tipos de codificación para estudiar y comprender los resultados dentro de una investigación cualitativa. Estas fases permiten ordenar la información, identificar patrones y construir una visión más profunda del proceso vivido por los estudiantes.

1.2 Codificación descriptiva

Según Sandoval (2002) “La codificación descriptiva consiste en asignar etiquetas breves y literales a segmentos de información, con el fin de identificar acciones, comportamientos o situaciones presentes en los datos sin interpretarlas aún.”. este fue el punto de partida para extraer los datos más importantes en cuento a la investigación en este sentido surgieron categorías y subcategorías que se formularon en base a el marco teórico, con la secuencia didáctica y en base de los antecedentes de la investigación.

Tabla 10 Cuadro Codificación descriptiva

Categoría	Subcategoría
-----------	--------------

Fluidez y espontaneidad en la producción oral	Falta de fluidez (FL)
	Silencios prolongados (SP)
	Respuestas cortas (RC)
Dominio gramatical y coherencia discursiva	Errores gramaticales básicos (EG)
	Falta de coherencia discursiva (CD)
	Dependencia del español (DE)
Desarrollo del vocabulario y recursos léxicos	Vocabulario limitado (VL)
	Uso de falsos cognatos (FC)
Factores afectivos en el speaking	Timidez al hablar (TM)
	Miedo a equivocarse (ME)
	Baja confianza (BC)
Estrategias pedagógicas que favorecen el speaking	Uso de materiales teatrales (UT)

Lista de categorías codificación descriptiva, Fuente: Autoría propia

De acuerdo con la tabla anterior, se evidencia que cada categoría se acompaña de sus respectivas subcategorías y de un código que permite identificar de manera precisa los comportamientos observados. Esta organización responde a los conceptos clave que emergen de la secuencia didáctica aplicada, los cuales se manifiestan de forma más explícita durante las actividades desarrolladas. Asimismo, estas categorías pueden ser reconocidas a lo largo de las prácticas teatrales, ya que permiten visibilizar cómo se comportan los estudiantes en términos de fluidez, vocabulario, gramática y actitudes comunicativas.

1.3 Codificación Axial

En esta parte del análisis, la codificación axial permite avanzar más allá de la descripción inicial.

Una vez identificados los comportamientos, expresiones y dificultades de los estudiantes en la codificación descriptiva, el siguiente paso consiste en establecer conexiones entre esos elementos. Tal como señala Sandoval (2002), esta fase busca reconocer las relaciones entre categorías y subcategorías para agruparlas en unidades de sentido más amplias, ofreciendo una comprensión más completa del fenómeno estudiado.

Desde esta perspectiva, el análisis se vuelve más riguroso, pues ya no se trata únicamente de señalar lo que ocurre, sino de comprender cómo y por qué ocurre. Las categorías comienzan a articularse entre sí y dan lugar a lo que se conoce como categorías núcleo, que son construcciones más amplias y profundas. Estas categorías permiten identificar los elementos centrales que explican las dificultades o avances en la producción oral de los estudiantes, convirtiéndose en la base interpretativa del análisis

1.3.1 Desarrollo de la fluidez oral mediante la improvisación

Esta categoría surge a partir de los datos registrados en los diarios de campo y de los resultados de la prueba diagnóstica inicial. En ambos instrumentos se evidencia que la fluidez de los estudiantes es considerablemente baja en comparación con el estándar esperado para el nivel y el curso en el que se encuentran. Esta falta de fluidez se refleja principalmente en los silencios prolongados y en las respuestas cortas que los estudiantes producen durante las actividades orales. Dado que el diagnóstico inicial constituye la base del análisis, queda claro que los estudiantes se encontraban en un nivel muy por debajo del rendimiento oral esperado. En este contexto, los estudiantes se vieron enfrentados a situaciones en las que la improvisación y la presión del momento se convirtieron en elementos centrales de su exposición a la segunda lengua, lo que evidenció aún más la necesidad de fortalecer su capacidad de expresión oral. Esto coincide con lo planteado por Poveda, López y Rincón (s.f.), quienes señalan que la incorporación de actividades de improvisación en la enseñanza de una segunda lengua expone a los estudiantes a contextos en los que la presión inmediata se transforma en una oportunidad para potenciar su desempeño comunicativo.

1.3.2. Limitaciones lingüísticas que bloquean la producción oral

Esta categoría núcleo surge a partir de la identificación de que una de las principales dificultades en la producción oral de los estudiantes es el limitado dominio gramatical. Si bien es cierto que el aprendizaje de una lengua implica el desarrollo articulado de diversas habilidades, la gramática constituye un componente fundamental para estructurar el discurso y comunicar ideas con claridad. Desde el diagnóstico inicial realizado a través de la primera entrevista se evidenció que los estudiantes no lograban demostrar el manejo básico de ciertos contenidos gramaticales que corresponden al nivel en el que se encuentran.

Los datos muestran que los estudiantes entrevistados no dominan los tiempos verbales mínimos exigidos para su curso, lo que afecta directamente su capacidad para expresarse de manera adecuada. A esto se suma un vocabulario insuficiente, lo que dificulta la formulación de ideas completas y coherentes. Frente a esta limitación, los estudiantes recurren constantemente a la lengua materna, no como estrategia de apoyo puntual, sino como recurso principal para suplir vacíos léxicos o gramaticales.

Es importante destacar que el uso de la lengua materna forma parte natural del proceso de aprendizaje de una segunda lengua; de hecho Martín (2000) afirma que "El uso de la lengua materna (L1) en el aula de lenguas extranjeras no solo resulta inevitable, sino que forma parte natural del proceso cognitivo de aprendizaje de una segunda lengua (L2), al permitir conexiones significativas con el conocimiento previo del estudiante." la relación entre ambas lenguas es la base del funcionamiento de herramientas como los diccionarios. Sin embargo, en el caso de los estudiantes, esta dependencia revela que no comprenden muchas palabras del inglés o que, aun teniendo una idea clara en mente, no logran expresarla de manera natural en la segunda lengua.

De esta manera, el uso del español se convierte en un indicador directo de las dificultades lingüísticas que obstaculizan su producción oral.

1.3.3 Impacto de los factores afectivos en el desempeño oral

Esta categoría núcleo aparece nuevamente desde lo que se pudo ver en la entrevista inicial. En ese primer acercamiento, los estudiantes dejaron entrever que su falta de fluidez y la dificultad para expresarse en inglés no se debía únicamente a aspectos lingüísticos, sino también a un componente emocional muy fuerte. Varios de ellos mostraron timidez al responder, y la inseguridad que sentían frente al error parecía frenar cualquier intento de expresar una idea con naturalidad.

En los diarios de campo se repite la misma escena: dudas largas antes de hablar, miradas que buscan aprobación y esa sensación de que el aula no es un espacio del todo seguro para equivocarse. Además, muchos estudiantes mencionaron que nunca habían tenido la necesidad real de usar el inglés fuera del salón de clase, lo que ayuda a entender por qué les cuesta tanto desenvolverse en un ambiente donde la comunicación depende del idioma. A esto se suma la baja motivación que genera no sentirse capaces de hablar.

Lo que sucede con ellos coincide con lo que plantean Kafabih y Herda (2025), quienes explican que la falta de confianza, el miedo constante a cometer errores y la ansiedad al hablar terminan convirtiéndose en barreras que frenan la intención de comunicarse. Según estos autores, cuando los estudiantes no han estado expuestos a situaciones reales donde usar el idioma tiene sentido, es normal que también disminuya su motivación para participar.

Sin embargo, algo interesante ocurrió durante la intervención. La improvisación, que al principio los intimidaba, terminó jugando a favor del proceso. Al tener que reaccionar en el

momento, sin tiempo para preparar respuestas “perfectas”, varios estudiantes empezaron a soltarse. El ambiente también ayudó: se dieron cuenta de que los demás compañeros estaban en las mismas, que todos cometían errores y que eso no era un problema. Poco a poco, el miedo perdió fuerza y la confianza empezó a aparecer en sus intervenciones.

1.3.4. Aporte pedagógico de la improvisación teatral

Esta categoría surge directamente de la intención central de la secuencia didáctica aplicada con los estudiantes de grado 11. A través de la improvisación teatral, los estudiantes fueron expuestos a un ambiente donde el uso de la segunda lengua se volvió importante. Los datos recogidos en el diario de campo, las observaciones y la entrevista final (prueba de speaking) mostraron que, cuando los estudiantes se enfrentaban a situaciones que exigían espontaneidad, hablaban más, perdían el miedo y lograban una mayor fluidez al caracterizar personajes o desenvolverse en escenas improvisadas. Incluso, varios de ellos resolvían las situaciones con humor, lo que hacía que el inglés se convirtiera en un medio natural para que la actividad fuera más dinámica y creativa.

El uso de materiales teatrales —como máscaras, roles, escenarios ficticios u objetos visualmente llamativos— facilitó la interacción y generó un ambiente más cómodo para expresarse en inglés. Del mismo modo, el incremento de la espontaneidad los obligó a salir de su zona de confort: no había tiempo para memorizar diálogos ni depender de estructuras aprendidas de forma rígida, que es precisamente el método tradicional al que estaban acostumbrados. Esta exigencia de hablar “en el momento” abrió espacio para que experimentaran el idioma de una manera más auténtica, menos mecánica y, sobre todo, más significativa. Esta categoría surge

directamente de la intención central de la secuencia didáctica aplicada con los estudiantes de grado 11. A través de la improvisación teatral, los estudiantes fueron expuestos a un ambiente donde el uso de la segunda lengua se volvió imprescindible y constante. Los datos recogidos en el diario de campo, las observaciones y la entrevista final (prueba de speaking) mostraron que, cuando los estudiantes se enfrentaban a situaciones que exigían espontaneidad, hablaban más, perdían el miedo y lograban una mayor fluidez al caracterizar personajes o desenvolverse en escenas improvisadas. Incluso, varios de ellos resolvían las situaciones con humor, lo que hacía que el inglés se convirtiera en un medio natural para que la actividad fuera más dinámica y creativa.

El uso de materiales teatrales —como máscaras, roles, escenarios ficticios u objetos visualmente llamativos— facilitó la interacción y generó un ambiente más cómodo para expresarse en inglés. Del mismo modo, el incremento de la espontaneidad los obligó a salir de su zona de confort: no había tiempo para memorizar diálogos ni depender de estructuras aprendidas de forma rígida, que es precisamente el método tradicional al que estaban acostumbrados. Esta exigencia de hablar “en el momento” abrió espacio para que experimentaran el idioma de una manera más auténtica, menos mecánica y, sobre todo, más significativa.

Matriz codificación axial

Tabla 11 Matriz codificación axial

Categoría núcleo	subcategorías	Relación
Desarrollo de la fluidez oral mediante la improvisación	Falta de fluidez (FL)	Los bajos niveles de fluidez se evidencian en silencios

	Silencios prolongados (SP)	extensos y respuestas breves. Con la
	Respuestas cortas (RC)	improvisación, los estudiantes comienzan a hablar más y a sostener mejor sus intervenciones.

Limitaciones lingüísticas que bloquean la producción oral	Uso excesivo del presente simple (PS)	Los errores gramaticales y la falta de vocabulario
	Errores gramaticales (EG)	generan discursos
	Falta de coherencia discursiva (CD)	incoherentes. Al no contar con recursos lingüísticos
	Vocabulario limitado (VL)	suficientes, los estudiantes
	Dependencia del español (DE)	recurren al español o a
	Uso de falsos cognatos (FC)	cognados inexactos.

Impacto de los factores afectivos en el desempeño oral	Timidez (TM)	Los factores emocionales generan retraimiento y reducen la participación. El miedo al error aumenta los silencios prolongados y la falta de fluidez.
	Miedo a equivocarse (ME)	
	Baja confianza (BC)	
	Baja motivación (BM)	
Aporte pedagógico de la improvisación teatral	Uso de materiales teatrales (UT)	Los recursos teatrales y la improvisación crean un ambiente seguro donde el estudiante participa más, se arriesga a hablar y disminuye su ansiedad al cometer errores.
	Apoyo visual y contextual (PV)	
	Mayor participación oral (MP)	
	Disminución del miedo a equivocarse (MEQ)	
	Incremento de la confianza (CI)	

Nota: Matriz codificación axial. Autoría propia

1.4.Codificación Selectiva

La codificación selectiva, entendida según Sandoval (2002) como el proceso de “integrar las categorías centrales en un concepto más amplio que permita explicar el fenómeno estudiado de manera global”, marca el cierre del análisis cualitativo. Esto implica que, después de examinar y

comprender cada una de las categorías núcleo, se debe avanzar hacia la construcción de un eje temático que las agrupe y dé sentido al fenómeno investigado. En otras palabras, esta fase busca identificar la categoría que, por su fuerza interpretativa, su recurrencia en los datos y su capacidad para explicar el proceso pedagógico represente el núcleo del estudio y esté en sintonía con el objetivo principal de la investigación.

Para determinar esta categoría central, fue necesario analizar elementos como la fluidez oral observada, las limitaciones lingüísticas que dificultan la expresión, los factores afectivos que influyen en el desempeño de los estudiantes y el papel de la improvisación teatral dentro de la secuencia didáctica. Al revisar de manera conjunta cada uno de estos componentes, se evidencia que todos convergen en un mismo punto: la improvisación como recurso pedagógico que transforma el uso del inglés en el aula.

Por esta razón, la categoría selectiva que integra y da coherencia al análisis es:
La improvisación teatral como estrategia pedagógica para potenciar la producción oral en estudiantes con dificultades lingüísticas y afectivas.

2. Análisis de resultados.

Al analizar las prácticas pedagógicas implementadas en la institución y su impacto en los estudiantes, especialmente en el desarrollo de sus habilidades comunicativas en una segunda lengua, se observaron avances significativos en la participación activa del grupo. Estos hallazgos muestran cómo los estudiantes lograron apropiarse de las actividades propuestas en clase, reconociendo su valor no solo a nivel individual, sino también como un aporte al desarrollo colectivo dentro de la asignatura.

Los resultados obtenidos tras la intervención pedagógica evidencian oportunidades claras para seguir fortaleciendo el ejercicio comunicativo en la lengua extranjera (L2), especialmente cuando se diseñan estrategias que promuevan la práctica constante del idioma en contextos más cotidianos y controlados. Estas estrategias deben considerar tanto las habilidades individuales de los estudiantes como la necesidad de negociar significados en situaciones reales. En este sentido, Bygate (1991) afirma que “la producción oral se refiere a la capacidad de negociar el significado entre dos o más personas involucradas en el contexto en el que se desarrolla la conversación”. Esta afirmación cobra especial relevancia en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que implica que el estudiante debe generar interacciones auténticas, utilizando sus propios recursos lingüísticos para construir y transmitir sentido de manera efectiva.

A partir del análisis de las entrevistas, las observaciones realizadas por el docente y los registros consignados en los diarios de campo, fue posible identificar una serie de resultados clave:

Se evidenció un incremento en la participación espontánea de los estudiantes, quienes comenzaron a expresarse con mayor seguridad, reduciendo notablemente los “silencios incómodos” y las respuestas cortas que predominaban antes de la intervención.

Se observó una disminución en el uso del español al momento de responder en inglés durante las sesiones de improvisación. Los estudiantes mostraron una mayor disposición para expresarse en la lengua extranjera, utilizando con más frecuencia vocabulario aprendido previamente en clase o en sesiones anteriores. Además, evidenciaron una mejor comprensión del contexto en el que se desarrollaban las actividades, ajustando su uso del idioma según las situaciones propuestas.

También se evidenció una mejora notable en la confianza de los estudiantes al momento de comunicarse. Al inicio del proceso, muchos se mostraban tímidos y percibían la presión del ejercicio oral de forma negativa, lo que generaba resistencia a participar. Algunos evitaban realizar las actividades por temor a equivocarse o a ser objeto de burlas por parte de sus compañeros. Sin embargo, con el tiempo y a través de un ambiente más seguro y colaborativo, comenzaron a expresarse con mayor seguridad.

3. Triangulación

De acuerdo con los resultados obtenidos anteriormente, se hace la triangulación, la cual permitió contrastar los hallazgos obtenidos a través de los distintos instrumentos aplicados, con el objetivo de identificar coincidencias, divergencias o patrones que ayudaran a valorar con mayor claridad y profundidad la información recolectada durante la investigación. Esta técnica aporta solidez al análisis, ya que permite confrontar los datos desde diferentes perspectivas. Como señala Sandoval (2002), la triangulación aporta rigor en la investigación cualitativa al “confrontar diversas fuentes para otorgar mayor credibilidad y consistencia a los resultados”. En este estudio, la triangulación se llevó a cabo utilizando tres herramientas principales: la entrevista inicial y final (como prueba diagnóstica), la observación directa en el aula y los registros del diario de campo.

Los resultados de la tabla están en base a las categorías núcleo derivadas del proceso de codificación.

Tabla 12 Triangulación

Categoría	Prueba diagnóstica (inicial / final)	Observación	Diario de campo	Interpretación
Fluidez en la producción oral	Inicio: respuestas cortas y silencios prolongados. Final: respuestas más extensas	Al principio se notaron largos silencios; después de implementar improvisación aumentaron las intervenciones espontáneas.	Registro de progresos en la extensión del discurso y mayor interacción oral.	la fluidez mejora con la práctica espontánea y actividades creativas.
Limitaciones lingüísticas	Inicio: falta de vocabulario y estructuras. Final: uso de más palabras funcionales	Uso frecuente de falsos cognatos y alternancia español-inglés.	Notas reiteradas de dificultad para encontrar vocabulario y usar conectores.	la comunicación avanza, pero persisten vacíos léxicos que requieren más apoyo pedagógico.
Confianza y factores afectivos	Inicio: baja confianza y evasión a hablar.	Actitudes iniciales de timidez; posterior apertura y participación grupal.	Registro de cambios en expresiones faciales, tono de voz y	Los tres instrumentos evidencian que la improvisación

	Final: mayor disposición a participar.		entusiasmo durante sesiones.	reduce la ansiedad y mejora la autoconfianza en speaking.
--	--	--	------------------------------------	---

Las limitaciones lingüísticas y la evolución que experimentaron los estudiantes durante la intervención pedagógica permiten evidenciar un proceso de mejora progresiva, observable desde el diagnóstico inicial. En las primeras sesiones, los estudiantes mostraban una marcada timidez al expresarse en la lengua extranjera (L2), lo cual fue confirmado a través de la observación directa: muchos recurrían constantemente a su lengua materna (L1) para poder completar sus ideas en situaciones que percibían como estresantes o de alta presión. Asimismo, los registros en el diario de campo reflejan que estas dificultades persistieron durante las primeras etapas de producción oral, aunque fueron disminuyendo gradualmente conforme avanzaban las sesiones.

Por otro lado, los factores afectivos surgieron como un elemento transversal identificado en los tres instrumentos utilizados para la triangulación. En la prueba diagnóstica se evidenció una fuerte inseguridad, timidez y falta de confianza al momento de hablar en inglés. No obstante, como se documentó en el diario de campo, con el paso de las sesiones los estudiantes comenzaron a mostrarse más comprometidos, perdiendo el miedo a equivocarse y enfrentando con mayor disposición los retos de hablar en otra lengua. La estrategia de la improvisación fue clave en este proceso, ya que permitió que los estudiantes resignificaran su experiencia con el speaking, viéndolo como una oportunidad de expresión más libre y espontánea.

Capítulo V

1. Conclusiones

Los resultados mostraron que las dificultades de los estudiantes de grado 11 no se limitaban únicamente al manejo del idioma. También estaban ligadas a la forma en que aprendían y a lo que sentían durante el proceso. El miedo a equivocarse frente a sus compañeros y la falta de confianza al hablar en público fueron constantes que aparecieron una y otra vez en la investigación. Esto conecta directamente con lo que plantea Dörnyei (2001): la motivación y el ambiente en el que se aprende son piezas clave para que los estudiantes puedan avanzar con mayor seguridad en el desarrollo de una lengua.

Se identificó que las prácticas pedagógicas continúan enfocándose principalmente en la gramática y la lectura, dejando en segundo plano la producción oral. Esta tendencia confirma lo señalado por Bygate (2015), quien cuestiona los métodos basados en la repetición mecánica y la memorización, pues terminan limitando la capacidad expresiva de los estudiantes y reducen el verdadero valor comunicativo del aprendizaje.

Se identificó que los estudiantes necesitan actividades que impulsen el desarrollo constante de su capacidad oral, de modo que puedan fortalecer el speaking como una de las habilidades esenciales del idioma. La exposición frecuente a prácticas pedagógicas que fomenten la producción oral y la improvisación resulta clave, pues forman parte de un proceso de aprendizaje activo. Tal como lo plantea Richards (1990), el inglés debe construirse a partir de situaciones reales de interacción social y de la vida cotidiana, lo que permite que el aprendizaje sea más significativo y auténtico.

Aunque es cierto que el colegio cuenta con tecnología como herramienta de aprendizaje, su uso no está orientado al fortalecimiento del inglés y, en particular, de la habilidad oral. Esto coincide con lo señalado por Seilova (2024), quien afirma que la producción oral mejora cuando el aula se transforma en un espacio dinámico y participativo, apoyado en recursos tecnológicos. En este sentido, se abre una oportunidad para replantear las prácticas pedagógicas y aprovechar la tecnología como un medio para potenciar la interacción y el aprendizaje significativo

De acuerdo con los objetivos planteados al inicio de la investigación, se lograron identificar las principales dificultades, formular estrategias metodológicas y evaluar el progreso de los estudiantes. Sin embargo, también se reconoce que el fortalecimiento de la habilidad oral (speaking) requiere continuidad y un respaldo institucional que vaya más allá de las clases centradas en otras competencias del idioma.

A partir de los hallazgos de la investigación se plantean las siguientes recomendaciones:

A partir de los hallazgos de la investigación se plantean las siguientes recomendaciones:

Para la institución:

Crear espacios extracurriculares de inmersión como clubes de actuación o grupos de cuenteros, que permitan a los estudiantes practicar de manera espontánea y vivir experiencias inmersivas en el idioma.

Diseñar proyectos institucionales centrados en el speaking, aprovechando convenios con plataformas educativas que ofrezcan herramientas orientadas al aprendizaje del inglés. Estos proyectos deberían enfocarse en la producción oral como habilidad principal e integrarse en otras áreas del conocimiento, de modo que el inglés se utilice en diferentes contextos y con un vocabulario más variado.

Para los docentes

Implementar metodologías comunicativas y disruptivas dentro del aula, con una intención más inmersiva en los contextos cotidianos y en el uso espontáneo del idioma. Estrategias como juegos de rol o debates pueden generar un ambiente dinámico que favorezca la práctica oral y la interacción auténtica.

Diseñar actividades integrales que aborden todas las habilidades del inglés, pero con un énfasis especial en la producción oral. De esta manera, los estudiantes no solo desarrollan competencias lingüísticas generales, sino que también fortalecen su capacidad para expresarse con fluidez y seguridad en situaciones reales.

Para los estudiantes.

Participar activamente en actividades orales dentro y fuera del aula, buscando oportunidades para la practica del idioma en ambientes diarios y cotidianos haciendo uso de estrategias de aprendizaje autónomo como los soliloquios

Aprovechar las herramientas que tengan a su alcance para el mejoramiento continuo de la habilidad y del idioma como grabarse, escucharse y mejorar su pronunciación

Adoptar una actitud abierta a la tolerancia al error y entender que es una parte natural dentro del proceso

Para futuros investigadores:

Ampliar las investigaciones a otros grados, con el fin de comparar datos y validar los resultados en diferentes áreas del conocimiento. Esto permitiría tener una visión más completa del impacto que las metodologías tienen en distintos niveles escolares.

Explorar el impacto de actividades extracurriculares y proyectos de inmersión en el desarrollo de la competencia oral, siempre que el colegio disponga de estos espacios. De esta

manera, los estudiantes podrían practicar el idioma en contextos más auténticos y variados, fortaleciendo su confianza y fluidez

Referencias

Beltrán, J. (2017). *El aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza de lenguas*. Editorial Académica Española.

Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista Boletín*

Bueno Velazco, A., & Martínez Herrera, J. (2002). *El método audiolingual en la enseñanza del inglés*. *Revista de Didáctica de Lenguas*, 12(3), 45–58.

Bueno Velazco, C., & Martínez Herrera, J. M. (2002). *Aprender y enseñar inglés: cinco siglos de historia*. Humanidades Médicas. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202002000100005&script=sci_arttext

Bygate, M. (1991). *Speaking*. Oxford University Press.

Bygate, M. (2015). *Domains and directions in the development of speaking*. Routledge.

Camilloni, A. R. (2007). *El saber didáctico*. Paidós Educador.

Chacón, G. P., & Hernández, D. E. J. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista Letras*. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5476250.pdf>

Consejo de Europa. (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de

http://eibz.educacion.navarra.es/baliabideak/portfolioa/agenda/vale_barbarastevens.pdf

Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de

<http://coecytcoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2016/03/Marco-Comun-Europeo-de-Referencia-para-las-Lenguas.pdf>

Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.

Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

Fernández Menéndez, M. A. (2011). Métodos para la enseñanza del inglés durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX. Tonos Digital. Recuperado de

<http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/download/672/483>

Fernández, M. (2011). *El método directo en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Revista de Educación y Lenguas, 8(2), 77–89.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

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

Herrera, A. J. H., Cortes, K. L., & Rojas, N. M. P. (s.f.). Escuela de Ciencias Humanas.

Universidad del Rosario. Recuperado de <https://repository.urosario.edu.co/bitstreams/bf077e61-8ea9-4943-84d2-c67a49eea36d/download>

Herrera, L., et al. (s.f.). *El inglés como requisito académico en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.

Injuv. (2022).Filosofía Institucional. Recuperado de <https://injuv.edu.co/nosotros/>

Injuv. (2022).Misión Institucional. Recuperado de <https://injuv.edu.co/nosotros/>

Injuv. (2022).Visión Institucional. Recuperado de <https://injuv.edu.co/nosotros/>

Kafabih, A., & Herda, R. K. (2025). Classroom Praxis of Applied Oral Communication Strategies in Enhancing English Speaking Skills in Indonesian Secondary School. *Research and Innovation in Applied Linguistics and English Journal*.

<https://jurnal.poliupg.ac.id/index.php/RIAL-EJ/article/view/5526>

Larenas, C. H. D., & Bruce, L. J. (2011). El aprendizaje del inglés y el uso de tecnologías: [Percepciones de estudiantes y profesores de inglés del nivel secundario chileno. Matices en Lenguas Extranjeras. Recuperado de

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/44697/46398>

Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge University Press.

Martín, J. M. M. (2000). La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua. Barcelona: Octaedro. <https://books.google.com/books?id=T3WTKaB93FcC>

Montes, Y. N., Poveda, I. R., Mendoza, S. P., & Albán, A. L. M. (2015). Los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés a través de los entornos virtuales de aprendizaje. *Ciencia Unemi*. Recuperado de

<https://ojs.unemi.edu.ec/index.php/cienciaunemi/article/view/82/77>

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.

Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120692>

Nodarse González, N. M., & Gimeranez Gómez, I. (2023). *Tratamiento de la expresión oral del idioma inglés desde el Marco Común Europeo de Referencia*. Edumecentro. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742023000100059&script=sci_arttext&tlng=en

Nodarse González, Y., & Gimeranez Gómez, R. (2023). *La producción oral en el aprendizaje del inglés*. Revista Cubana de Lingüística Aplicada, 15(1), 23–34.

Rakhimovna, A. S., & Akmalovna, T. N. (2019). Métodos de enseñanza efectivos en la enseñanza del inglés. Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades. Recuperado de <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA664049180&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=24779083&p=IFME&sw=w>

Rakhimovna, S., & Akmalovna, T. (2019). *Task-based learning in English language teaching*. International Journal of Education, 7(4), 112–120.

Redipe. Recuperado de <http://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/227>

Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge University Press.

Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix: Curriculum, methodology, and materials*. Cambridge University Press.

Rodríguez Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: El pensamiento del profesor. *Didáctica (Lengua y Literatura)*.

Recuperado de

<https://pdfs.semanticscholar.org/6c56/37874efc64fecf39680dec72e076058885b1.pdf>

Rodríguez, L. M. (2023). La enseñanza del Inglés en la Educación Superior latinoamericana:

Una perspectiva actual. *Revista Imaginario Social*. Recuperado de <http://revista->

[imaginariosocial.com/index.php/es/article/view/97](http://revista-imaginariosocial.com/index.php/es/article/view/97)

Rodríguez, P. (2013). *El aprendizaje basado en tareas en la enseñanza del inglés*. *Revista de Didáctica de Lenguas*, 19(2), 56–70.

Saborío, M. (1986). *Métodos de enseñanza del inglés: de la gramática-traducción al enfoque comunicativo*. *Revista de Educación*, 10(1), 33–41.

Saborío, N. C. (1986). Comparación de tres métodos de enseñanza del Inglés. *Revista Educación*. Recuperado de

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/download/19598/19688>

Seilova, A. (2024). *Strategies for teaching English as a foreign language*. Springer.

Seilova, Z. A. (2024). *Effective strategies for teaching English as a second language: A methodological overview*. *Eurasian Science Review*, (79). <https://doi.org/10.63034/esr-79researchgate.net+4eurasia-science.org+4researchgate.net+4>

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Texidor Pellón, M., Martínez Herrera, J., & Bueno Velazco, A. (2017). *Metodologías tradicionales y comunicativas en la enseñanza del inglés*. *Revista de Lingüística Aplicada*, 14(2), 89–105.

Texidor Pellón, R., Reyes Miranda, D., & Rodríguez, L. (2017). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de inglés en Ciencias Médicas*. *Educación Médica Superior*. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412017000200019&script=sci_arttext&tlng=pt

Texidor Pellón, R., Reyes Miranda, D., & Rodríguez, L. (2017). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de inglés en Ciencias Médicas*. *Educación Médica Superior*. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412017000200019&script=sci_arttext&tlng=pt

Vargas Venegas, G. (2010). *Desarrollo de la fluidez oral en ELE mediante los periódicos, las canciones, las películas y los juegos*. Biblioteca virtual redELE. Recuperado de

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/80757/00820113011584.pdf?sequence=1>

Vargas Venegas, J. (2010). *La fluidez en la producción oral según el MCER*. Revista de Lingüística y Educación, 5(1), 41–58.

Vélez, Á. R. F., & Macías, L. M. C. (2016). *Los métodos de enseñanza en el aprendizaje del idioma Inglés*. Journal of Science and Research. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6118741.pdf>

Vélez, C., & Macías, J. (2016). *La evaluación formativa en la enseñanza del inglés*. Revista Colombiana de Educación, 71(2), 101–118

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Anexos

Entrevista Inicial

1.1 Entrevista inicial 1

Dirigido a: Estudiante de grado 11

Entrevista para estudiantes de grado undécimo del Instituto Infantil y Juvenil de la localidad de Fontibón.

Name: Nicolas Amaya Grade: 11^a Date:17/04/2025

Question	Student's answer
Can you describe the place where you live?	"Yes. I do, I live in a big city with too much apartments, and I live in my house in Fontibon"
What are some activities you usually do in your free time?	"I play soccer sometimes with my friends, I love play videogames and listen to music"
Tell me about a person who has influenced you in a positive way.	"My father is that person, he cook chicken and all meals"
If you could make one change in your school, what would it be and why?	"The green spaces, they aren't good for students"

Describe a memorable experience you had with your family.	“On vacations, we goed to San Andres it was mazing”
---	---

Teacher’s comment:

Se observó que el estudiante comprendía las preguntas, pero sus respuestas no siempre eran acordes a ellas. Presentó dificultades al conjugar verbos, al diferenciar entre sustantivos contables e incontables y al utilizar correctamente el pasado de algunos verbos. Además, se mostró nervioso y dubitativo durante la interacción, recurriendo en varias ocasiones a palabras en español para completar sus frases en inglés.

Entrevista inicial 2.

Dirigido a: Estudiante de grado 11

Entrevista para estudiantes de grado undécimo del Instituto Infantil y Juvenil de la localidad de Fontibón.

Name: Sofia Gonzales Grade: 11^b Date:17/04/2025

Question	Student’s answer
Can you describe the place where you live?	“Yes, I live close to Hayuelos, in my tow there is parks, and much dogs, we are so happy to live here is good neighborhood”

What are some activities you usually do in your free time?	“ I run in the park with my sister we love so much and when we are at home we listen music all day while sing”
Tell me about a person who has influenced you in a positive way.	My sister again , she iis my soulmate, we always go at mall and shopping together
If you could make one change in your school, what would it be and why?	The spaces and some teachers who don't teach good
Describe a memorable experience you had with your family.	We traveled at Huila and we were in Tatacoa Desert and we ate a lot of food

Teacher's comment:

Se evidenció que la estudiante comprende las preguntas y logra dar respuestas con cierta fluidez, mostrando dominio en el uso de algunos tiempos verbales y en la conjugación de ciertos verbos. No obstante, durante la interacción se presentó algo nerviosa y confundió sustantivos en singular y plural. Además, recurrió de manera frecuente a la muletilla “and”, lo que refleja tanto su intento de mantener la continuidad en el discurso como la necesidad de fortalecer su seguridad al expresarse en inglés.

Rubrica Evaluativa

2.1. Rubrica evaluativa 1

Rubrica de evaluación Speaking

Elaborado por: Jesus David Vasquez Sanchez

Fecha: 25/04/2025

Dirigido a: Estudiantes de grado 11

Class number: 1

Criterion	Excellent (4)	Good (3)	Fair (2)	Needs Improvement (1)
Fluency & Spontaneity	Speaks naturally, improvises easily	Mostly fluent, minor pauses	Frequent pauses, struggles to improvise	Very limited fluency, little/no improvisation
Pronunciation & Intonation	Clear, accurate, supports meaning	Mostly clear, minor errors	Errors affect understanding	Hard to understand, poor intonation
Coherence & Cohesion	Well-organized, easy to follow	Generally clear, some gaps	Disconnected ideas, partly unclear	Disorganized, very unclear
Vocabulary	Wide and precise use	Adequate, some repetition	Limited, frequent repetition	Very poor, struggles to express
Confidence & Body Language	Confident, eye contact, natural gestures	Some confidence, occasional eye contact	Nervous, limited gestures	Very insecure, avoids interaction

2.2 Rubrica evaluativa 2

Rubrica de evaluación Speaking

Elaborado por: Jesus David Vasquez Sanchez

Fecha: 10/05/2025

Dirigido a: Estudiantes de grado 11

Class number: 4

Criterion	Excellent (4)	Good (3)	Fair (2)	Needs Improvement (1)
Fluency & Spontaneity	Speaks naturally, improvises easily	~~Mostly fluent, minor pauses~~	Frequent pauses, struggles to improvise	Very limited fluency, little/no improvisation
Pronunciation & Intonation	~~Clear, accurate, supports meaning~~	Mostly clear, minor errors	Errors affect understanding	Hard to understand, poor intonation
Coherence & Cohesion	~~Well-organized, easy to follow~~	Generally clear, some gaps	Disconnected ideas, partly unclear	Disorganized, very unclear
Vocabulary	Wide and precise use	~~Adequate, some repetition~~	Limited, frequent repetition	Very poor, struggles to express
Confidence & Body Language	Confident, eye contact, natural gestures	~~Some confidence, occasional eye contact~~	Nervous, limited gestures	Very insecure, avoids interaction

Diario de campo

3.1. Diario de campo 1

Elaborado por: Jesus David Vasquez Sanchez

Dirigido a: Estudiantes de grado 11

Sesión: 1

Fecha 27-04

Criterio	Registro
Reacciones de los estudiantes frente a las actividades	“Los estudiantes se agrupan y con expectativas para la actividad de teatro improvisado, sin embargo, hay grupos donde no se comprometen y no muestran interés”
Dificultades observadas en la producción oral	“Cuando ven el contexto que les toca representar se demuestra poco interés, se demuestra falta de vocabulario además de presentar titubeos a la hora de hablar y diferentes palabras inexistentes desde el español, muletillas en la participación oral y falta de contacto visual”
Avances observados en la producción oral	“No se observa avances debido a que es la primera sesión.”
Confianza en la actividad	“Se observó que los estudiantes muestran una buena disposición al participar en la actividad de improvisación; sin embargo, en algunos casos la toman con poca seriedad, lo que limita el desarrollo de la competencia oral. A diferencia de otros compañeros que asumen la actividad con mayor compromiso, estos últimos logran un uso más amplio del idioma

	dentro del contexto propuesto, evidenciando avances significativos en su producción oral”
Reflexión del investigador	Los estudiantes presentan una disposición heterogénea frente a la actividad: algunos grupos se mostraron entusiasmados y participativos, mientras que otros evidenciaron timidez o incluso rechazo a realizarla. Además, se observaron dificultades al momento de hablar, especialmente en la conjugación de verbos y en la fluidez, que en ciertos casos no correspondió al nivel esperado. La pronunciación resultó tímida y titubeante, lo que afectó la coherencia con el contexto propuesto. El vocabulario empleado fue limitado y, en ocasiones, los estudiantes recurrieron a inventar palabras en español para completar sus frases. Asimismo, se notó poco contacto visual con el público, lo que refleja inseguridad y falta de confianza al expresarse en inglés.

3.2. Diario de campo 2

Elaborado por: Jesus David Vasquez Sanchez

Dirigido a: Estudiantes de grado 11

Fecha: 03/05/2025

Sesión: 3

Criterio	Registro
Reacciones de los estudiantes frente a las actividades	Se observó que los estudiantes muestran un mejor comportamiento y una reacción más positiva al momento de pararse frente al grupo, lo que les permite desarrollar con mayor seguridad la habilidad oral (speaking) en los contextos propuestos.
Dificultades observadas en la producción oral	Los estudiantes continúan presentando algunas dificultades gramaticales menores. Además, se identificó un pequeño grupo que enfrenta problemas relacionados con la fluidez al momento de hablar, lo que afecta la naturalidad de su producción oral.
Avances observados en la producción oral	En la mayoría de grupos se presentan avances significativos en la pronunciación, confianza, actitud, pronunciación y coherencia a la hora de hacer el roleplay,

Confianza en la actividad	En la mayoría de los grupos se evidenciaron avances significativos en la pronunciación, la confianza, la actitud y la coherencia al momento de realizar las actividades de roleplay. Estos progresos reflejan un mayor dominio de la producción oral y una disposición más positiva frente al uso del idioma en contextos simulados.
Reflexión del investigador	A lo largo de la actividad —y especialmente en esta penúltima sesión— se evidenció que los estudiantes se muestran mucho más confiados. Los comentarios realizados reflejan que la experiencia ha sido útil para fortalecer la seguridad al hablar en un segundo idioma. Se observa un vocabulario más variado y una mejor comprensión de la pronunciación de ciertas palabras. Los grupos que inicialmente no disfrutaban la actividad o mostraban poca disposición han participado de manera más activa, lo que demuestra una mayor acogida y motivación hacia el ejercicio. Incluso algunos estudiantes expresaron que “la actividad es muy

	divertida”, lo que confirma el impacto positivo en su actitud y confianza. No obstante, aún persisten algunos grupos que no presentan la misma disposición, lo que señala la necesidad de seguir trabajando en estrategias que promuevan la participación equitativa y el compromiso de todos los estudiantes.
--	--

Entrevista final

1.2. Entrevista inicial 1.

Dirigido a: Estudiante de grado 11

Entrevista para estudiantes de grado undécimo del Instituto Infantil y Juvenil de la localidad de Fontibón.

Name: Sofia Gonzales Grade: 11^b Date: 17/04/2025

Entrevista para estudiantes de grado undécimo del Instituto Infantil y Juvenil de la localidad de Fontibón.

Name: Nicolas Amaya Grade: 11^a

Question	Student's answer
----------	------------------

Do you enjoy spending time outdoors? Why or why not?	“Yes I do, because its an action where you can enjoy making different things, such as, to play, to walk also you can spend time with your friends in action like hanging out or spend time yourself”
What traditions or celebrations are important in your community?	In my community there are lot of traditions, when we celebrate Christmas, or Halloween that was of my context in the theater, but it’s a little different than United States, here you costume and pass by each home singing in Spanish”
How do you usually stay motivated when learning something difficult?	“Now that I also get my diplom, nowadays it is my motivation It hasn’t been easy but now that I almost complete my bachelor it has been one of my important goals”
What role does technology play in your daily life?	One of most important things in my daily life, in my phone I chat all day I notice about my interestets, By other hand my tv in my room is important cuz I love to watch series”
If you had the opportunity to travel to any country, where would you go and why?	“I would like to travel to Lisboa Portugal, since I love CR/ and I would like to meet the culture from Portugal its gastronomy and traditions”

Teacher's comment:

Se nota que el estudiante ha mejorado en su pronunciación y ha perdido parte del miedo al momento de hablar. Además, muestra una actitud más positiva y mayor seguridad al expresarse. Sin embargo, aún se evidencian pequeños errores gramaticales y algunas dificultades de coherencia en sus intervenciones

Consentimiento informado

Título del proyecto/investigación: Fortalecimiento Del Speaking En El Inglés Como Lengua Extranjera En El Instituto Infantil y Juvenil, en grado 11

Investigador responsable: Jesus David Vasquez Sanchez

Institución: Instituto Infantil y Juevenil

Objetivo del estudio

El propósito de esta investigación, analizar estrategias metodológicas para fortalecer la competencia oral en inglés en estudiantes de grado 11.

Confidencialidad

Toda la información recolectada será tratada con estricta confidencialidad. Los datos se utilizarán únicamente con fines académicos y de investigación, garantizando el anonimato de los participantes.

Voluntariedad

La participación es completamente voluntaria. El estudiante pueden retirarse en cualquier momento sin que esto afecte su desempeño académico ni genere consecuencias negativas.

Consentimiento

Declaro que he leído y comprendido la información anterior. Autorizo la participación en la investigación y el uso de los datos recolectados bajo las condiciones descritas.

Nombre del estudiante: _____

Firma del estudiante: _____

Carta de aprobación

Señores

Instituto Infantil y Juvenil

Bogotá

Respetados directivos:

Reciban un cordial saludo. Mi nombre es Jesús David Vasquez Sanchez, docente e investigador en el área de inglés y literatura, actualmente en proceso de culminar mi trabajo de grado de maestría.

Por medio de la presente, solicito respetuosamente la autorización para llevar a cabo la investigación titulada Fortalecimiento Del Speaking En El Inglés Como Lengua Extranjera En El Instituto Infantil y Juvenil, en grado 11 cuyo objetivo principal es analizar estrategias metodológicas que favorezcan el desarrollo de la competencia oral en inglés en estudiantes de grado 11.

La investigación se desarrollará en el marco de las actividades académicas habituales, sin representar riesgos para los estudiantes. Se aplicarán instrumentos como: observaciones, actividades de roleplay, entrevistas, cuestionarios, etc, garantizando en todo momento la confidencialidad de la información y el respeto por la integridad de los participantes.

Los resultados de este estudio buscan aportar al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de la institución y contribuir al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

Agradezco de antemano su atención y apoyo a esta iniciativa académica. Quedo atento a su respuesta y a cualquier requisito adicional que la institución considere necesario.

Atentamente,

Jesús David Vasquez Sanchez

Docente – Investigador