

**SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO**

**SUE CARIBE**



**ENFOQUE DE APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS PARA EL DESARROLLO  
DEL DESEO DE COMUNICARSE Y DE LA COMPETENCIA ORAL EN LA  
CLASE DE INGLÉS**

**YOJANA DEL CARMEN MORALES CONTRERAS  
MELQUISEDEC HERNANDEZ ARTEAGA**

**JOSÉ DAVID HERAZO, Dr.  
DIRECTOR**

**UNIVERSIDAD DE CORDOBA  
2017**

**ENFOQUE DE APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS PARA EL DESARROLLO  
DEL DESEO PARA COMUNICARSE Y DE LAS COMPETENCIAS ORALES EN  
LA CLASE DE INGLÉS**

**TRABAJO DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARCIAL  
PARA OPTAR AL TÍTULO MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD DE CORDOBA-SUE CARIBE**

**MAESTRIA EN EDUCACIÓN**

**JOSÉ DAVID HERAZO, Dr.**

**DIRECTOR**

**YOJANA DEL CARMEN MORALES CONTRERAS**

**MELQUISEDEC HERNANDEZ ARTEAGA**

**JUNIO DE 2017**

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

---

---

**DIRECTOR DE TRABAJO DE GRADO  
JOSÉ DAVID HERAZO**

---

**FIRMA DE JURADO**

---

**FIRMA DE JURADO**

## **AGRADECIMIENTOS**

Los autores expresan su agradecimiento a:

A SUE Caribe y Universidad de Córdoba, por brindarnos la el privilegio de obtener el título de magister en Educación.

Al director de este trabajo de investigación, Doctor José David Herazo, por orientar y dirigir este estudio, compartiendo con nosotros todo su conocimiento y sabiduría en el ámbito educativo, pedagógico e investigativo.

A todos los docentes de la Maestría SUE-Caribe.

A la Institución Educativa San Luis Campo Alegre.

Y de manera especial a los estudiantes participantes en esta investigación.

## Tabla de Contenido

|   |    |
|---|----|
| 1. Introducción                               | 14 |
| 1.1 Problema De Investigación                 | 16 |
| 2. Justificación                              | 20 |
| 3. Objetivos                                  | 23 |
| 3.1 Objetivo General                          | 23 |
| 3.2 Objetivos Específicos                     | 23 |
| 4. Marco De Referencia                        | 24 |
| 4.1 Estado Del Arte                           | 24 |
| 4.1.1 Deseo para comunicarse en el aula       | 24 |
| 4.1.2 Competencias Orales                     | 29 |
| 4.1.3 Aprendizaje basado en tareas            | 39 |
| 4.2 Marco Teórico Conceptual                  | 41 |
| 4.2.1 Aprendizaje                             | 41 |
| 4.2.2 Aprendizaje basado en tareas            | 42 |
| 4.2.3 Motivación                              | 45 |
| 4.2.4 Deseo para comunicarse                  | 47 |
| 4.2.5 Conglomerado de motivación a las tareas | 51 |
| 4.2.6 Competencia comunicativa                | 52 |
| 4.2.7 Competencias orales                     | 54 |
| 4.2.8 Tarea comunicativa                      | 55 |
| 4.2.9 Tipos de tareas e implicaciones         | 56 |
| 5. Metodología                                | 58 |
| 5.1 Método o Enfoque Investigativo            | 58 |
| 5.2 Diseño                                    | 58 |

|  |     |
|--|-----|
| 5.3 Definición De Variables                                      | 60  |
| 5.3.1 Operacionalización de variables                            | 61  |
| 5.4 Definición De Hipótesis                                      | 63  |
| 5.4.1 Hipótesis Alternativa                                      | 63  |
| 5.4.2 Hipótesis Nula   | 63  |
| 5.5 Población  | 63  |
| 5.6 Muestra  | 64  |
| 5.7 Técnicas De Recolección De Información                       | 65  |
| 5.7.1 Escala para medir deseo para comunicarse (WTC)             | 65  |
| 5.7.1.1 Aplicación de la prueba piloto                           | 69  |
| 5.7.1.2 Aplicación del pre-test                                  | 69  |
| 5.7.2 Rúbrica para evaluar competencias orales                   | 69  |
| 5.7.3 Entrevista grupo focal                                     | 72  |
| 5.8 Descripción de la Intervención                               | 73  |
| 5.9 Cronograma De Actividades                                    | 76  |
| 5.10 Plan de Análisis  | 77  |
| 6. Resultados  | 78  |
| 6.1 Resultados del Pretest                                       | 78  |
| 6.1.1 Comparación entre género y deseo para comunicarse          | 80  |
| 6.2 Resultados De La Aplicación De Escala WTC En Primer Momento  | 81  |
| 6.3 Resultados De La Aplicación De Escala WTC En Segundo Momento | 84  |
| 6.4 Resultados De La Aplicación De Escala WTC En Tercer Momento  | 86  |
| 6.5 Resultados Globales  | 88  |
| 6.6 Resultados Discriminatorio Por Géneros                       | 90  |
| 6.6.1 Género femenino  | 90  |
| 6.6.2 Género masculino   | 92  |
| 6.7 Análisis de Varianza de Medidas Repetidas                    | 99  |
| 6.7.1 Prueba de esfericidad                                      | 102 |

|                                   |     |
|-----------------------------------|-----|
| 6.7.2 Modelo en medidas repetidas | 102 |
| 6.8 Desempeño Competencia Orales  | 104 |
| 7. Discusión                      | 115 |
| 8. Conclusión                     | 124 |
| 9. Lista De Referencias           | 128 |
| 10. Anexos                        | 135 |

### Lista De Tablas

|  |    |
|--|----|
| Tabla 1. Conglomerados de motivación (Dornyei, 2001)   | 51 |
| Tabla 2. Operacionalización de variable deseo para comunicarse   | 61 |
| Tabla 3. Operacionalización de variable competencia oral   | 62 |
| Tabla 4. Cronograma de actividades de la intervención  | 76 |
| Tabla 5. Resultados del deseo de comunicación en la fase pre-test  | 78 |
| Tabla 6. Resultados del pretest para los dos factores  | 79 |
| Tabla 7. Promedios para contexto y receptor en el género femenino (f) y masculino (m)                            | 80 |
| Tabla 8. Media, mediana y desviación estándar para contexto y receptor en el género femenino (f) y masculino (m) | 81 |
| Tabla 9. Resultados de la primera intervención al grupo  | 82 |
| Tabla 10. Resultados de la primera intervención género femenino (f) y masculino (m)                              | 83 |
| Tabla 11. Resultados de la intervención segundo momento  | 84 |
| Tabla 12. Aplicación de la escala por género en un segundo momento   | 85 |
| Tabla 13. Resultados al finalizar la intervención al grupo   | 86 |
| Tabla 14. Resultados de la aplicación por género en la etapa final   | 87 |
| Tabla 15. Aplicación de la escala en cada una de las fases   | 88 |
| Tabla 16. Resultados del género femenino en cada una de las aplicaciones de la escala                            | 90 |
| Tabla 17. Resultados del género masculino en cada una de las aplicaciones de la escala                           | 92 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 18. Resultados prueba Wilcoxon                 | 97  |
| Tabla 19. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon | 98  |
| Tabla 20. Estadísticos de contraste                  | 98  |
| Tabla 21. Medidas descriptivas semana 0              | 99  |
| Tabla 22. Medidas descriptivas semana 2              | 99  |
| Tabla 23. Medidas descriptivas semana 4              | 100 |
| Tabla 24. Medidas descriptivas semana 8              | 100 |
| Tabla 25 Anova medida repetidas                      | 102 |
| Tabla 26. Resultados del test de Holm                | 103 |
| Tabla 27. Resultados del test de Bonferroni          | 103 |
| Tabla 28. Alpha de Krippendor para parejas           | 113 |
| Tabla 29. Alpha de Krippendor a nivel individual     | 113 |

### Lista De Gráficos

|   |        |
|---|--------|
| Gráfico N° 1. Resultados prueba saber 11° años 2012-2016                                    | 18, 64 |
| Gráfico N° 2. Datos obtenidos en cada una de las fases con respecto a WTC total             | 89     |
| Gráfico N° 3. Resultados del género femenino en la variable contexto                        | 90     |
| Gráfico N° 4. Resultados del género femenino en la variable receptor                        | 91     |
| Gráfico N° 5. Datos obtenidos con respecto al WTC total para el género femenino             | 91     |
| Gráfico N° 6. Resultados obtenidos por el género masculino en la variable contexto          | 92     |
| Gráfico N° 7. Resultados obtenidos por el género masculino en la variable receptor          | 93     |
| Gráfico N° 8. Datos con respecto al WTC total para el género masculino                      | 94     |
| Gráfico N° 9. Diferencia en la media de los resultados                                      | 101    |
| Gráfico N° 10. Puntajes obtenidos después de iniciado y finalizado la intervención al grupo | 101    |
| Gráfico N° 11. Rúbrica evaluada tarea 1   | 104    |
| Gráfico N° 12. Rúbrica evaluada tarea 2   | 105    |
| Gráfico N° 13. Rúbrica evaluada tarea 3   | 109    |
| Gráfico N° 14. Rúbrica evaluada tarea 4   | 109    |

**Anexos**

|   |     |
|---|-----|
| Anexo 1. Willingness To Communicate (WTC)   | 135 |
| Anexo 2. Escala pre-test y pos-test   | 137 |
| Anexo 3. Resultados prueba piloto   | 139 |
| Anexo 4. Rúbrica para evaluar competencias orales                                 | 141 |
| Anexo 5. Entrevista grupo focal   | 146 |
| Anexo 6. Plan y diseño de tareas  | 148 |
| Anexo 7. Tarea 1. Rúbrica evaluada por docentes Universidad de Córdoba            | 155 |
| Anexo 8. Tarea 2. Rúbrica evaluada por docentes Universidad de Córdoba            | 157 |
| Anexo 9. Tarea 3. Rúbrica evaluada por docentes Universidad de Córdoba            | 160 |
| Anexo 10. Tarea 4. Rúbrica evaluada por docentes egresados Universidad de Córdoba | 162 |

## Resumen

Este estudio tuvo como propósito determinar la influencia del enfoque de aprendizaje basado en tareas en el desarrollo del deseo para comunicarse y de las competencias orales en la clase de inglés en estudiantes de séptimo grado con poco deseo para comunicarse y bajo nivel en el desarrollo de las competencias orales en segunda lengua (L2), pertenecientes a la institución Educativa San Luis Campo Alegre. Se siguió un diseño investigativo de análisis de varianza de series repetidas, en el que se hicieron mediciones repetidas de las variables dependientes: deseo de comunicarse y las competencias orales de los estudiantes, al inicio, durante y al finalizar la intervención. Para la medición de a primera variable se usó la escala WTC McCroskey y Richmond (2013) y para la segunda una rúbrica para evaluar las competencias orales. Para el análisis y tabulación de la información se utilizó el programa estadístico SPSS v 21, usando la prueba Wilcoxon y un modelo anova en medidas repetidas. El análisis de los datos pudo constatar que la aplicación del enfoque basado en tareas influyó positivamente en el mejoramiento del deseo de comunicación y de las competencias orales de los estudiantes, con resultados estadísticamente significativos. Esto sugiere que el enfoque basado en tareas, además de promover el mejoramiento de competencias en L2, contribuye al desarrollo de aspectos motivacionales situados como el deseo de comunicarse en la nueva lengua. A partir de estos resultados, el aprendizaje basado en tareas se propone como una alternativa para transformar las prácticas de aula en la enseñanza de inglés en el contexto de las escuelas públicas.

**PALABRAS CLAVES:** Deseo de comunicarse, competencias orales, tareas de aprendizaje, participación oral.

### **Abstract**

The purpose of this study was to determine the influence of the task-based learning approach on the development of desire to communicate and of oral competences in the English class in seventh grade students with little desire to communicate and low level in the development of oral competences in second language (L2), belonging to the Institución Educativa San Luis Campo Alegre. It was followed a research design of analysis of variance of repeated series, in which repeated measurements of the dependent variables were made: desire to communicate and the oral competences of the students, at the beginning, during and at the end of the intervention. For the measurement of the first variable, the WTC scale McCroskey y Richmond (2013) was used, and for the second, a rubric to evaluate oral competences. For the analysis and tabulation of the information, the statistical program SPSS v 21 was used, using the Wilcoxon test and anova model in repeated measures. The analysis of the data could confirm that the application of the task-based approach positively influenced the improvement of communication desire and the students' oral competences, with statistically significant results. This suggests that the task-based approach, in addition to promoting the improvement of competencies in L2, contributes to the development of motivational aspects such as the desire to communicate in the new language. Based on these results, task-based learning is proposed as an alternative to transform classroom practices in the teaching of English in the context of public schools.

**KEYWORDS:** willingness to communicate, oral competences, tasks based learning, oral participation.

## 1. Introducción

Existen tres razones principales para procurar que los estudiantes hablen en la clase de inglés. Primero, el desarrollo del habla les brinda a los estudiantes oportunidades para practicar. Segundo, las tareas en las cuales los educandos pueden usar la nueva lengua proporcionan una realimentación tanto a ellos mismos como al docente, ya que pueden darse cuenta si han tenido avances o dificultades en el desarrollo de la competencia oral al momento de llevar cabo una tarea. Finalmente, entre más oportunidades tienen los pupilos para activar los diferentes elementos de la lengua, más automática será su producción (Van Lier, 1996). Como resultado de este proceso de automatización, los chicos podrán usar la lengua de una forma natural usando palabras y frases con muy poco esfuerzo (Harmer, 2007).

Para lograr lo anterior es fundamental que los estudiantes desarrollen el deseo para comunicarse en la segunda lengua (L2). El deseo de comunicarse o WTC, por su sigla en inglés (McCroskey y Richmond, 2013), se entiende como la disponibilidad que tienen los estudiantes para comunicarse en la clase usando la L2. A mayor deseo de comunicación, mayores oportunidades de práctica tendrá el estudiante. Por el contrario, un deseo de comunicación reducido implica que el estudiante se involucre poco en actividades que le requieran comunicarse. Este último es el caso de los estudiantes del grado 7º1 del establecimiento Educativo San Luis Campo Alegre, quienes muestran muy poco deseo para participar de actividades que buscan desarrollar competencias orales durante la clase de inglés. Por lo anterior, es pertinente implementar un enfoque de aprendizaje basado en

tareas que promueva en los estudiantes el deseo para comunicarse en la clase de inglés con el fin de que usen la lengua efectivamente.

Es importante mencionar que diversos estudios han confirmado que las tareas de aprendizaje contribuyen al incremento motivacional de los estudiantes, permitiendo que estos disponibilidad y motivación para comunicarse durante la clase usando la L2 (Cao, 2013; Eddy, 2015). Sin embargo, muy pocos estudios han abordado el efecto motivacional de las tareas de aprendizaje desde una perspectiva situada como lo es WTC. De hecho, existen muy pocos referentes de investigaciones en Colombia que den cuenta sobre estudios realizados con estudiantes en edad escolar que tengan que ver con la implementación de tareas de aprendizaje en el deseo para comunicarse y las competencias orales desde una perspectiva situada de la motivación.

Este estudio está constituido por varias secciones y capítulos que se detallan a continuación: en la primera parte se hace una descripción del problema, en el cual se evidencia las dificultades que presentan los estudiantes en el desarrollo de la competencia oral y el deseo para comunicarse en la clase de inglés, en el segundo aparte se encuentra la justificación que da cuenta de la pertinencia y la relevancia de esta investigación a nivel pedagógico y didáctico. En la siguiente sección se describen los objetivos, los cuales permitirán solucionar el problema de investigación. En el primer capítulo se presenta el marco de referencia el cual se divide en estado del arte y el marco conceptual. En el primero se hace un rastreo de las diferentes investigaciones que guardan relación con este estudio a nivel internacional, nacional y regional. En el segundo aspecto se muestran teorías y posiciones de autores sobre aprendizaje, tareas de aprendizajes, la motivación, deseo para comunicarse, conglomerado de motivación a las tareas, competencias orales, tipos de

tareas. En el segundo capítulo se describe la metodología utilizada para desarrollar la investigación, en este aparte se hace una descripción del método de investigación, el diseño, las variables, hipótesis, población, diseño muestral, técnicas de recolección de información, rubrica para evaluar competencias orales, grupo focal, descripción de la intervención, cronograma de actividades y plan de análisis. El tercer capítulo guarda relación con los resultados obtenidos después de aplicar la intervención, estos son analizados de acuerdo a la aplicación de los instrumentos durante las intervenciones realizadas. En el siguiente capítulo se encuentra la discusión donde se establece un diálogo entre los autores referenciados y los resultados obtenidos en la investigación. También se describe la relevancia de este estudio en el contexto investigado y se abre la posibilidad de futuras investigaciones. En el último capítulo se desarrollan las conclusiones y recomendaciones, estas están en correspondencia con los objetivos de investigación, describiendo los hallazgos y haciendo recomendaciones para futuros estudios.

### **1.1 Problema De Investigación**

El deseo que tienen los estudiantes para comunicarse se ve afectado por varios factores motivacionales, los cuales son altamente sensibles a las actividades o tareas que se desarrollan en la clase (Huang, 2010). Un individuo con deseo para comunicarse posee un deseo natural por aprender la nueva lengua, por lo cual disfrutará de cada una de las actividades en donde se desarrollen competencias que le permitan usar la lengua oralmente, lo que además podría permitirle interactuar culturalmente con los miembros de la lengua objeto. Este deseo de comunicarse, se evidencia en la dedicación de los estudiantes a las actividades de clase y en el desarrollo de estas, demostrando interés, disfrute y participando activamente.

A pesar de lo anterior, es muy común encontrar estudiantes en las aulas de clases de inglés con poco deseo por participar de las actividades durante la clase, manifestado en estudiantes que muestran poco gusto o comodidad al estar en un aula de clase donde todo el tiempo el docente les hable en el nuevo idioma o donde se le pide hablar en él. Esto lleva a que participen muy poco en clases, lo cual se refleja en un bajo dominio del inglés (Peng, 2006). Ahora bien, cuando los estudiantes se ven involucrados en actividades que están relacionadas con su vida diaria, estos suelen presentar una disponibilidad para comunicarse en la L2, generando el desarrollo de competencias comunicativas en la L2 (Qunyang, 2011).

La experiencia de varios años como docentes en la Institución Educativa San Luis Campo Alegre (Lorica) ha permitido evidenciar el poco deseo para comunicarse que muestran los estudiantes de grado séptimo. Es común que durante el trabajo de actividades orales, ya sea en pareja o en grupo, estos estudiantes no se concentren y empiecen a divagar, desviándose de su realización. Contrario a lo anterior, los estudiantes demuestran gran dedicación o concentración cuando se les pide escribir del tablero o hacer ejercicios gramaticales. Lo que es más, a medida que van avanzando en los grados escolares de la educación, los educandos parecen ir perdiendo poco a poco el mismo interés natural que reflejan en grados inferiores, es decir, paulatinamente van perdiendo las ganas, el deseo por aprender o comunicarse en la L2.

Otro factor dentro de la problemática identificada es el bajo nivel de inglés que en el que se encuentran los estudiantes, principalmente a nivel del desarrollo de las competencias orales, lo cual se ve reflejado en la poca participación en situaciones

comunicativas y en evaluaciones diagnosticas realizadas (Icfes, 2016). Lo anterior se evidencia en los resultados de la prueba saber 11° (ver gráfico N° 1).

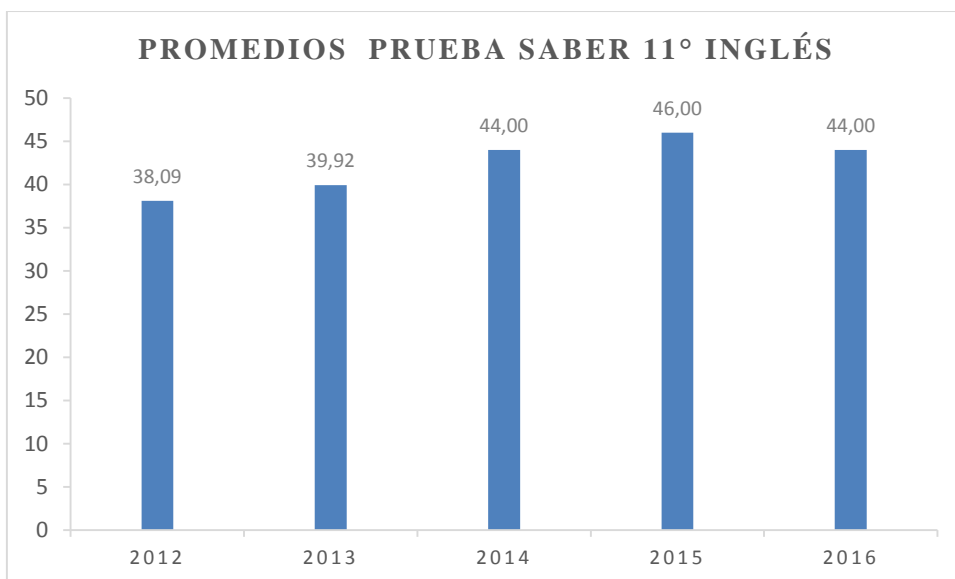


Gráfico N° 1. Resultados pruebas saber inglés 2012 – 2016. Fuente: Icfes.gov.co

En el día a día del aula, este bajo nivel se nota claramente cuando se les pide a los estudiantes realizar una conversación. En el mejor de los casos estos prefieren escribirla en su lengua materna para luego traducirla al inglés, memorizarla y por último recitarla frente a sus compañeros. De hecho cuando se llevan a cabo actividades del habla, la participación de los estudiantes es muy escasa. Muchos de ellos argumentan que no participan oralmente porque no tienen la capacidad para sostener o mantener una conversación, y además sienten timidez, por lo cual la escritura y memorización de las conversaciones les genera seguridad. Si bien eso puede funcionar con propósitos afectivos o de auto-estima, también es cierto que dicha estrategia no permite desarrollar la habilidad del habla de una forma natural, al interrelacionarse dentro o fuera del aula (Herazo, 2010).

El poco deseo que tienen los estudiantes para comunicarse en la L2, también se evidencia cuando el docente de inglés usa este idioma durante el desarrollo de las clases para orientar una tarea a realizar o para comunicarse con los estudiantes en el aula. Los alumnos expresan que es poco lo que comprenden o entienden cuando el profesor habla o explica algo en inglés, por lo que usualmente piden que se les hable en Español.

En resumen, se puede decir que el problema que aborda esta investigación presenta dos caras. Por un lado, se observa que los estudiantes presentan poco deseo para comunicarse oralmente en inglés, lo que resulta en su poca concentración y dedicación en las actividades orales durante las clases. Por otro lado, los estudiantes demuestran poca competencia o control del uso independiente del idioma, lo que se refleja en su necesidad de memorizar, traducir y repetir o leer las conversaciones que se proponen durante clases. Creemos que las causas de esta problemática pueden estar asociadas a una aplicación de un enfoque didáctico que genera muy poca motivación en el desarrollo de la competencia oral de la L2. Por lo anterior esta investigación propone un enfoque de aprendizaje basado en tareas, para la enseñanza del inglés en grado séptimo. En este enfoque el docente facilita la enseñanza desde escenarios donde el estudiante pueda desarrollar su conocimiento, llevando a cabo actividades o tareas, a través de situaciones cotidianas, que el educando pueda personalizar, relacionándolas con escenarios reales de su vida (MEN, 2016). Este estudio parte del siguiente interrogante:

¿Cuál es la influencia del uso de tareas de aprendizaje en el deseo para comunicarse y la competencia oral en inglés de los estudiantes de séptimo grado de la institución Educativa San Luis Campo Alegre?

## 2. Justificación

La disposición que tienen los estudiantes para comunicarse en la L2 e interactuar con sus compañeros está influenciada por las tareas que se proponen en el aula de clase. Estas tareas deben fomentar actividades que sean divertidas, captando la atención de los educandos, y que hagan parte de la vida cotidiana o del contexto real de los estudiantes (Dornyie, 2001). Consideramos entonces que es indispensable propiciar el deseo para comunicarse en los estudiantes en la L2 durante el desarrollo de la clase, particularmente en la población de estudiantes que participa de este estudio. Como lo proponemos en este estudio, esto puede lograrse a través de tareas de aprendizaje, que tengan en cuenta sus metas, expectativas, intereses, gustos y preferencias, además de las situaciones cotidianas. Estas tareas permiten que lo que los educandos aprenden les sea útil, le encuentren significado y más que todo puedan divertirse cuando aprenden por el goce mismo que pueda brindarles la actividad que desarrollan, reduciendo así su nivel de ansiedad al intentar usar oralmente la L2 (Van Den Branden, 2007).

El currículo sugerido de inglés (MEN, 2016) plantea la necesidad de mejorar la enseñanza y aprendizaje del inglés que ocurre en Colombia. Por lo que este se propone como una revisión a nivel metodológico, didáctico y pedagógico del currículo a nivel de básica primaria y secundaria. Este currículo busca favorecer los enfoques metodológicos que fomentan la capacidad de los estudiantes de auto-direccionar su proceso de aprendizaje, por lo que se hace necesario implementar un enfoque de aprendizaje basado en tareas (Ellis, 2005).

El aprendizaje basado en tareas permitirá que los estudiantes de grado 7º de la Institución educativa San Luis Campo Alegre se relacionen con su realidad a través de las

actividades que se desarrollan en la clase de inglés, en la medida en que estas reflejen tareas comunicativas que a diario enfrentan los alumnos fuera del aula. Cabe anotar que es importante que los estudiantes desarrollen la habilidad para comunicarse, lo cual conllevará a que interactúen oralmente, reconociendo la utilidad de la lengua de una forma significativa, eliminando los métodos donde solo prima el uso de la gramática de una forma mecánica regida por un conjunto de reglas que no permiten el uso pleno del idioma en situaciones que donde exista un contacto real con la lengua objeto. Lo anterior permite que los estudiantes puedan desarrollar competencias orales para comunicarse de una forma efectiva en la clase de inglés.

Además de su valor local, este estudio puede ser punto de partida para que se mejore la enseñanza de inglés como L2, transformando las prácticas de aulas de los docentes mediante la apropiación de elementos didácticos y metodológicos, tanto de la institución donde se realiza el estudio como a nivel regional. Lo anterior se ve reflejado en el desempeño de los estudiantes en cuanto al uso de la segunda lengua de forma comunicativa. Por lo tanto, esta investigación es pertinente ya que conlleva a que los alumnos desarrollen la competencia oral en un ambiente motivante, dinámico, entretenido y dispuesto a la interacción comunicativa. Así mismo, se considera que al implementar las tareas de aprendizaje se puede mejorar las competencias orales y el deseo para comunicarse y de hecho esto se podría evidenciar en el progreso del nivel de inglés de los estudiantes y en los resultados de la prueba saber 11° en los años venideros. Otro elemento que motiva la ejecución de este estudio es la carencia de investigaciones que permitan determinar la influencia de las tareas de aprendizaje para el desarrollo de las competencias orales y el deseo para comunicarse en niños en edad escolar en un contexto rural.

La motivación es un factor importante, que estimula a los estudiantes hacia el aprendizaje de la L2 y su participación oral. En el aula de clases, las actitudes para la disposición en la L2, incluyen otras actitudes tales como las relaciones con los compañeros de clase, los materiales del curso y otros (Peng, 2006). Por lo anterior, la disposición que presentan los estudiantes para comunicarse en la L2, depende no solo del deseo que estos tengan para comunicarse oralmente en la nueva lengua, sino del significado que tenga las tareas que se realizan en clases, las cuales deben promover actividades que se relacionen con las situaciones cotidianas de la vida real de los estudiantes.

### **3. Objetivos**

#### **3.1 Objetivo General**

Determinar la influencia del enfoque basado en tareas en el deseo para comunicarse y el desarrollo de las competencias orales durante la clase de inglés en los estudiantes de grado 7° de la Institución Educativa San Luis Campo Alegre.

#### **3.2 Objetivos Específicos**

1. Determinar el estado inicial de los estudiantes en cuanto al desarrollo de sus competencias orales y su deseo para comunicarse en la clase de inglés.
2. Identificar las características de diseño de tareas de aprendizaje que permitan desarrollar la competencia oral y el deseo para comunicarse durante la clase de inglés.
3. Describir los cambios en el desarrollo de la competencia oral en los estudiantes durante la implementación del enfoque de aprendizaje basado en tareas en la clase inglés.
4. Cuantificar los cambios en el deseo para comunicarse oralmente en inglés de los estudiantes durante la implementación del enfoque de aprendizaje basado en tareas.

## 4. Marco De Referencia

### 4.1 Estado Del Arte

Se caracterizará el estado del arte en tres dimensiones de consulta: En la primera, se revisan los trabajos que tienen que ver con la motivación y el rendimiento académico, haciendo hincapié sobre la **deseo para comunicarse en el aula**. La segunda versa sobre **las competencias orales** y la tercera sobre **el enfoque basado en tareas**.

**4.1.1 Deseo para comunicarse en el aula.** Las investigaciones realizadas sobre el deseo para comunicarse en el aula de L2 han demostrado que tal deseo depende entre otras variables de las actividades de aprendizaje que se realicen y sugieren que el enfoque de aprendizaje basado en tareas permite que los estudiantes tengan disponibilidad y motivación para comunicarse durante la clase usando la L2 con diferentes receptores y contextos. Con relación al primer aspecto, Eddy (2015) investigó sobre la motivación desde un enfoque situado para llevar al estudiante a comunicarse en la L2, a través de tareas desarrolladas en grupo. Este estudio se llevó a cabo con estudiantes Chinos residentes en Macau del primer año del curso de inglés. Se realizaron entrevistas de grupos focales, con la participación de 25 estudiantes divididos en grupos de 5. Los resultados evidenciaron la incidencia de varios factores que incrementan la motivación por participar, tales como el interés, efectividad, buen ambiente de aula, visión, confianza en sí mismo y buenos grupos de trabajo.

De forma similar, Huang (2010), investigó las estrategias adoptadas por los estudiantes durante las tareas de aprendizaje. El estudio usó encuestas, grupos focales y estudio de caso, participaron 47 estudiantes, 33 mujeres y 14 varones. Los resultados indicaron que los estudiantes consideran que las actividades interactivas son importantes, pues permiten mejorar el rendimiento en la L2. Además, contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa. También le dieron sentido e importancia al desarrollo de tareas de aprendizaje concretas en clase, a través de las interacciones interpersonales con sus compañeros, maestros, familiares, dentro del aula y sus contextos socioculturales. Esta investigación da cuenta de la relevancia que tienen las estrategias que los estudiantes implementan para el desarrollo de tareas en el aula de clase. Tal hallazgo ha sido corroborado por Sampson (2015), quien intentó comprender el deseo de comunicarse como un estado emergente dentro del aula a través de la investigación acción. El estudio involucró 40 estudiantes de primer grado universitario que presentaban problemas con el aprendizaje de inglés, debido al bajo nivel de motivación. Siguiendo los planteamientos de que la motivación emerge dentro del proceso de la actividad de aprendizaje (Dornyei, 2001), esta investigación acción permitió explorar las percepciones de un cambio motivacional dinámico (Sampson, 2015). El análisis de diarios de los estudiantes y del docente permitió evidenciar que los estudiantes a través de un aprendizaje pasivo y de actividades poco interesantes no demuestran motivación para llevar a cabo las tareas propuestas en clase. En cambio, las tareas propuestas generaban motivación que a su vez conllevaban a un aprendizaje activo y atractivo para los estudiantes (Sampson, 2015).

A diferencia de las anteriores investigaciones, el estudio de Hashimoto (2002) adoptó un enfoque cuantitativo para examinar la relación entre el aprendizaje de L2 y las

variables de comunicación de L2, usando como modelos el WTC (McCroskey y Richmond, 2013). Como ya hemos anotado, este enfoque es cambiante y dinámico, influenciado por la tarea que se esté llevando a cabo en ese momento (Dornyie, 2001). La población seleccionada para realizar este estudio fueron 56 estudiantes universitarios de inglés como segunda lengua. El estudio empleó una pequeña versión del test de actitud y motivación (Hashimoto, 2002), y la versión 11.0 del programa estadístico SPSS, para analizar la relación entre el aprendizaje y la comunicación de una segunda lengua, usando el modelo de escala WTC y el modelo socioeducativo. Los resultados arrojaron hallazgos positivos que demuestran que los estudiantes presentan motivación hacia el aprendizaje de L2. Ahora bien, cuando los educandos tienen un nivel motivacional mayor y presentan un deseo para comunicarse alto, esto indica una alta frecuencia en el uso de la L2 comunicativamente dentro del aula de clases. Así mismo, Hashimoto encontró que cuando los educandos cuentan con una competencia en la L2 y existe una reducción de la ansiedad, estos usan el idioma en clase, ya que disminuyen el miedo o temor para comunicarse, debido a las tareas que se hayan implementado.

En línea con las investigaciones anteriores, Tainio (2009) estudió las oportunidades que ofrecen los juegos como una estrategia para facilitar el aprendizaje de una L2. Para la recolección de los datos se analizaron sesiones del juego de roles japonés *Final Fantasy X* entre dos estudiantes de 13 años. Durante el juego, los jugadores estaban obligados a interpretar textos cortos en inglés. El análisis de los datos se llevó a cabo dentro de un marco de interacción social (Firth y Wagner, 2007), donde el aprendizaje fue visto como una parte inseparable de las actividades sociales, e inserto en las estructuras de la interacción de situaciones específicas. Se analizó con la ayuda del marco conceptual y

metodológico de análisis conversacional (Tainio, 2009). Los hallazgos revelaron que los juegos son de gran importancia para el aprendizaje porque permiten usar la L2 y crean oportunidades de interacción social con los participantes, lo cual motiva la participación de los estudiantes durante la actividad de juego, además conlleva a que los educandos se adapten en la realización de estos. El análisis mostró como los jugadores orientan la actividad bilingüe, mediante la adopción de elementos de inglés, como parte del repertorio relacionado con la conversación del juego. Esto posibilita desarrollar las habilidades del idioma, al tiempo que despierta en los participantes el interés al encontrarle significado a lo que hacen (Tainio, 2009).

Otras de las investigaciones que hacen parte de la primera dimensión de consulta y que tienen de alguna manera relación con esta propuesta de investigación, fueron las desarrolladas por Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) y la llevada a cabo por Pérez (2006). Aunque en esencia estas investigaciones tienen objetivos diferentes, las dos tratan de determinar el perfil motivacional de los estudiantes y su incidencia en el rendimiento académico. Rinaudo y otros., (2003) pretenden dar cuenta de la relación existente entre motivación y cognición. Ambas investigaciones fueron realizadas en el contexto universitario, la primera involucró 216 estudiantes mientras que la segunda 169. En las dos investigaciones se utilizaron cuestionarios, para determinar variables motivacionales y cognitivas. En el caso de la de Rinaudo y otros., (2003), se utilizó el MSLQ, (Motivated Strategies Learning Questionnaire); para la de Pérez (2006) se utilizó uno específico. En el aspecto metodológico se puede decir que ambas investigaciones usaron un diseño descriptivo – correlacional, para poder medir la relación existente entre las variables objeto de estudio, lo que en principio sería el tipo de diseño aplicado a nuestra investigación.

En la investigación de Rinaudo y otros., (2003) se trata de dar sustentaciones teóricas sobre el trabajo colaborativo, lo que en principio no se define como un objetivo de la misma. Dentro de las conclusiones de esta investigación se plantea que existe una asociación entre motivación y uso de estrategias, pero esta generalidad no aplica para cierto número de estudiantes, ya que el 15,7 % de los sujetos de la investigación presentan altos niveles de motivación pero no parecen recurrir a ningún tipo de estrategias de aprendizaje. Es una debilidad de la investigación de Rinaudo y otros., (2003) el no demostrar porque los estudiantes que presentan altos niveles de motivación no ponen en juego estrategias de aprendizaje, o quizás sea referente de otro estudio, por lo que solamente se apoya en sustentaciones teóricas.

La investigación de Pérez (2006) corrobora algo que ya de antemano puede inferirse, y es que la motivación puede influenciar un mayor rendimiento académico en los estudiantes. Además, por no explicitar el cuestionario aplicado, no se puede determinar con exactitud si los interrogantes planteados apuntan directamente a medir el nivel de motivación de los estudiantes y su relación con el rendimiento académico.

El estudio de Tainio (2009) y los realizados por Eddy (2015), Huang (2010), Sampson (2015) y Hashimoto (2002) confirman el supuesto de esta investigación de que el deseo para comunicarse es un fenómeno situado que emerge de las actividades que se lleven a cabo en clases, ya sean juegos o cualquier otra tarea, donde el estudiante debe usar la L2 de forma comunicativa. Desde lo metodológico el estudio de Hashimoto (2002) presentan similitudes con nuestra investigación, ya que aplicó la escala WTC para medir el deseo para comunicarse. Así mismo, las investigaciones de Eddy (2015), Huang (2010) y Sampson (2015), comparten rasgos similares en cuanto a los instrumentos para la

recolección de la información, como es el caso de la aplicación de grupos focales. Además de lo anterior, los resultados de estas investigaciones muestran que la interacción permite a los estudiantes relacionarse positivamente con sus compañeros, creando espacios de ayuda mutua en la clase.

**4.1.2 Competencias orales.** De acuerdo con los resultados encontrados en la búsqueda del estado del arte, podemos concluir que estos estudios indican que los estudiantes demuestran disponibilidad para comunicarse, siempre y cuando las actividades propuestas por el profesor sean atractivas para ellos, de tal manera que puedan divertirse cuando aprenden al estar interactuando en un grupo de trabajo, con el cual se sientan familiarizados y puedan usar la L2 de manera confiada, sin ningún tipo de ansiedad. Además la metodología que el docente imparte también influye en la participación oral de los educandos, lo cual promueve el desarrollo de un buen nivel competitivo en este idioma.

Los estudios realizados sobre competencias orales en L2 dan cuenta que en el desarrollo de estas intervienen factores como las estrategias implementadas en clase de L2. En el desarrollo de las competencias orales interviene cambios dinámicos frecuentemente determinados por influencias conjuntas, que se dan en el salón de clases de manera situada. Estos cambios se pueden generar de acuerdo al desarrollo de una clase a otra y de las tareas o actividades propuestas. Así mismo, existe una correlación entre la disposición de los estudiantes para comunicarse WTC y las características personales y los tipos de situaciones comunicativas con los interlocutores (Cao, 2013). En cuanto a lo que tiene con el primer aspecto, Cao (2013) investigó sobre la disposición de los estudiantes para comunicarse de acuerdo al tiempo y el contexto. El estudio comparó el comportamiento de los participantes y su disposición para comunicarse en inglés, teniendo en cuenta

entrevistas, el diario de los estudiantes y las notas de campo tomadas por el investigador. El análisis inductivo (Guba y Lincoln, 1994) de los datos, demostró que en la disposición de los estudiantes para usar la L2, intervienen cambios dinámicos frecuentemente, determinados por influencias conjuntas, que se dan en el salón de clases o por factores ya sean de tipo personal, individual o lingüístico. Los cambios se pueden generar de acuerdo al desarrollo de una clase a otra y de las tareas o actividades propuestas.

A diferencia de Cao (2013), Qunyang (2011) indagó sobre el desarrollo de competencia comunicativa oral con cinco estudiantes de un instituto de lenguas de Nueva Zelanda, con el propósito de promover su participación colaborativa oral la clase de inglés. Los 5 estudiantes participantes presentaron bajo nivel de (WTC) en la L2, por lo cual fue necesario llevar a cabo todas las entrevistas en su lengua materna, con el fin de obtener la información de los datos de una forma precisa. Esta investigación se realizó bajo un paradigma interpretativo e hizo uso de entrevistas semi-estructuradas, bitácoras de aprendizaje y observación de clases durante 18 semanas. Para para medir la participación oral de los estudiantes se miraron los videos, se leyeron las notas de las observaciones de clases, donde se identificó la participación oral de los estudiantes y el número de discursos en los cuales los estudiantes estaban comprometidos al igual que las veces que respondían y formulaban preguntas voluntariamente (Qunyang, 2011). Las dos clases observadas revelaron que los estudiantes participaron oralmente, orientadas por el docente en diferentes situaciones. El comportamiento que los estudiantes asumieron fue pieza importante para la participación oralmente de forma voluntaria.

De forma similar Mahdi (2014), exploró la voluntad de alumnos de nivel 7 y 8 de inglés para comunicarse y cómo las características personales afectaban su disposición

comunicativa. El estudio usó procedimientos cuantitativos y cualitativos, los primeros involucraron un cuestionario de doce ítems para evaluar contextos comunicativos como las discusiones en grupo, conversaciones en reuniones, conversaciones interpersonales y el discurso en público. Los segundos incluyeron 11 ítems relacionados con el efecto de las características personales para la WTC en los estudiantes. También se aplicaron entrevistas semi-estructuradas, las cuales se llevaron a cabo con 20 estudiantes. Los cuestionarios revelaron que existe un coeficiente de correlación entre la WTC, las características personales y los tipos de situaciones comunicativas con los interlocutores. Queda demostrado claramente que la WTC, en conversaciones públicas y en reuniones, se ve afectada por las características personales, sea con interlocutores conocidos y extraños. El efecto de los tipos de personalidad fue moderado de acuerdo a las discusiones grupales y las conversaciones en un contexto interpersonal.

El análisis SPSS de los datos del cuestionario mostró que 60% de los estudiantes prefieren las situaciones comunicativas interpersonales, 70% se sienten con menos deseos para usar la L2 en reuniones, otros estudiantes presentaron reacciones positivas hacia el grupo de discusión, y algunos mostraron una actitud positiva para para conversar en público. La mayoría de los estudiantes presentaron disponibilidad para comunicarse con los amigos. De otro lado, 14 estudiantes estuvieron de acuerdo que las características positivas de la personalidad afectan no solo la voluntad para usar la L2 sino también su lengua materna. Más del 30% de los participantes relacionaron su renuencia para comunicarse en inglés con el hecho de no tener un buen nivel competitivo en este idioma, y la falta de confianza en sí mismo (Mahdi, 2014).

En el curso de esta búsqueda, encontramos la investigación realizada por Robson (2015), en el sur de Inglaterra con 67 estudiantes. La muestra de los participantes fue dividida teniendo en cuenta el género, la nacionalidad y la experiencia en el extranjero. Paralelamente, los docentes también tomaron partido dentro del estudio, para asignarle una calificación comunicativa a cada estudiante. El modelo estuvo basado en datos que se obtuvieron de una encuesta realizada para medir los constructos de este, al igual que la medición que se realizó a la rúbrica implementada por el docente. El modelo incluyó ítems como el ambiente de clase para comunicarse, ansiedad en la comunicación, auto percepción en la competencia comunicativa, confianza en la comunicación, disposición para comunicarse, la comunicatividad de los educandos. Se aplicó un cuestionario a los estudiantes, quienes fueron inicialmente dirigidos por el instructor del curso, para llenar el cuestionario en línea, alrededor de 4 a 6 semanas, los maestros que participaron del curso lo hicieron durante la semana 3 a la 9 del mismo (Robson, 2015).

Avanzando en los resultados, se utilizó el software SPSS, para investigar los factores, las suposiciones de los datos fueron revisados, fue encontrado un sesgo negativo en un ítem y un sesgo positivo en dos ítems. La importancia de las variables en el salón de clase permite que la disponibilidad para comunicarse sea probada. El aula de clases es importante no solo para el aprendizaje de una lengua extranjera, sino también para el aprendizaje de una L2, como el contexto en el presente estudio (Robson, 2015).

Continuando con las investigaciones nos encontramos con la realizada por Collins (2013) este estudio se llevó a cabo en la universidad de Ritsumeikn en Asia pacifica, con 38 estudiantes universitarios japoneses, nivel intermedio de inglés. Este estudio tenía como propósito identificar los factores que influían en la disponibilidad situacional para

comunicarse, a través de las entrevistas. El estudio utilizó dos cuestionarios, observación de clases y entrevistas. El grupo en el cual se llevó a cabo la investigación fue dividido en dos, A y B, uno de 18 y el otro de 20 estudiantes. Utilizó varios cuestionarios relacionados con la disponibilidad para comunicarse. Los mismos estaban conformados por 25 ítems en la escala de Likert para ser medidos. En lo relacionado a las observaciones de clases, éstas se llevaron a cabo durante tres días (Collins, 2013).

Los datos demostraron que había una relación entre las características y las disponibilidad para comunicarse situacionalmente, pero que la participación oral de los estudiantes estaba influenciada por factores inmediatos tales como: auto-habilidad percibida, tamaño del grupo y la familiaridad con los miembros de clase y la habilidad de los otros miembros del grupo, el liderazgo del grupo, naturaleza de la tarea y de la enseñanza. Por ello se deben tener en cuenta la forma como operan los factores anteriormente mencionados, para implementar estrategias que conlleven a motivar a los estudiantes de tal manera que puedan ser participantes activos y se conviertan en estudiantes que demuestran diversión para aprender inglés como segunda lengua (Collins, 2013).

Avanzando con la revisión de la literatura nos encontramos con la desarrollada por Peng (2006). Este estudio se desarrolló en una universidad de China, con 174 estudiantes de medicina. Los objetivos de la investigación fueron explorar el efecto de la motivación integrativa en la disposición para comunicarse usando la L2 (Peng, 2006). Se aplicó un cuestionario que contenía dos partes, para medir el deseo para comunicarse en L2 en el aula y la motivación integrativa. La disposición para comunicarse fue medida con la escala adaptada de (MacIntyre, Baker, Clement y Conrod, 2001). La escala operacionaliza el

deseo para comunicarse en la L2, teniendo en cuenta las cuatro habilidades (escucha, habla, lectura y escritura), midiendo la disponibilidad para usar la L2 dentro y fuera del aula (Peng, 2006). Por otro lado, la escala de Pearson fue utilizada para evaluar la correlación entre el deseo para comunicarse en la L2 y la motivación integrativa. Los resultados del análisis de la correlación, mostraron que había una relación positiva entre las dos variables anteriores. Sin embargo, el efecto del tamaño de la correlación entre la disponibilidad para comunicarse y la actitud hacia el aprendizaje situacional fue pequeño, lo que sugiere que la relación obtenida tiene que ver más con la muestra que con la población. Además el análisis de la regresión revela que la motivación fue un predictor significativo de la disposición para comunicarse (Peng, 2006).

Avanzando en la búsqueda de literatura, nos encontramos con la realizada por Freiermuth (2006). Los propósitos del estudio era el de mediar la comunicación a través del uso del computador como herramienta de tipo asincrónico, también se proponía medir el deseo que tienen los estudiantes japoneses para comunicarse, examinando las experiencias que tenían al resolver tareas en línea con pequeños grupos. Los participantes fueron 36 alumnas entre 15 y 16 años, todas acostumbrados a usar el chat para comunicarse. Este grupo investigado fue dividido en dos grupos A y B (Freiermuth, 2006).

El análisis de los datos, reportó que las experiencias que tienen los participantes con el uso del idioma pueden afectar negativamente la disponibilidad para comunicarse. Un total de 17 estudiantes consideraron que resolver tareas usando el chat favorece su participación oral, mientras que 8 participantes opinan lo mismo acerca de las conversaciones, otros 15 estudiantes piensan que las tareas cara a cara no favoreces la

competencia comunicativa, sólo 4 alumnos miran las tareas usando el chat, como estrategias que no contribuyen.

Por otro lado, los resultados de los análisis de los cuestionarios de este estudio fueron agrupados en seis categorías o factores como: ansiedad, autocontrol, confianza, secuencia desorientada, negociación y discusión (Freiermuth, 2006). Los resultados de los cuestionarios aplicados posteriormente arrojaron que los estudiantes desean comunicarse más en línea y resolver tareas debido a las características atractivas de estas, usando el chat, de la misma manera expresaron que es más divertido y entretenido que cuando se dialoga personalmente, lo que fomenta en los participantes la motivación (Freiermuth, 2006).

Abordando el ámbito nacional, es importante mencionar otros estudios tales como el realizado por Castelblanco (2012) y el llevado a cabo por Neuta (2013). La primera investigación tiene como objetivos proponer un modelo de promoción, fortalecimiento y evaluación, de la producción oral para los estudiantes adultos, explorar las concepciones de un grupo de estudiantes adultos acerca de los factores que intervienen en su producción oral, identificar los factores que facilitan y entorpecen el desarrollo de la habilidad en la producción oral. El tipo de investigación es cualitativa, y el diseño es de campo ya que los datos obtenidos se tomaron sin realizar ningún tipo de manipulación sobre ellos, es decir, intactos (Castelblanco, 2012). Este estudio se llevó a cabo en un contexto de educación no formal, en los cursos de inglés con estudiantes adultos de la Universidad Nacional de Colombia. Se<sup>i</sup> tomaron dos grupos de estudiantes, a los que se les realizaron encuestas y se evaluó la producción oral. También se realizó una entrevista de grupo focal, inventario de

estilos de aprendizaje, grilla de evaluación de desempeño oral y su rúbrica (Castelblanco, 2012).

En lo que respecta a los resultados, los datos arrojaron que cuando las tareas promueven la participación oral y están relacionadas con los temas que les son interesantes a los estudiantes, ellos demuestran mayor interés y goce por realizar la actividad, a pesar de las dificultades o limitaciones que surjan al usar la L2. Además cuando el alumno está familiarizado con el tema demostrará mayor agrado para expresar su punto de vista acerca de este. Por el contrario, cuando la temática es desconocida para ellos, se sienten frustrados y ansiosos para brindar su punto de vista (Castelblanco, 2012). Es importante mencionar, de acuerdo a lo que los estudiantes comentan en la entrevista, la autenticidad de la actividad juega un papel importante, lo cual conlleva a que los participantes se sientan atraídos por la tarea, lo cual representa un deseo para usar la lengua comunicativamente. También en las entrevistas los participantes atribuyeron su poca participación oral al temor que experimentan a la hora de usar la lengua y cometer errores, ya que no les gusta que sus compañeros los juzguen o se burlen de ellos (Castelblanco, 2012). De esta investigación podemos decir que pudo haberse aplicado un enfoque o método que generara tareas o actividades que permitiesen el desarrollo de la competencia oral y el deseo de comunicarse, de tal manera que se reflejara en la producción oral de los estudiantes durante la clase de inglés.

La investigación de Neuta (2013), tuvo como objetivo verificar la efectividad de la presentación oral con apoyo escrito, en comparación con charlas espontaneas para establecer cual favorece más la comunicación en inglés como lengua extranjera. El estudio se realizó con 8 estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia, siguiendo un enfoque

cualitativo. La información, se recolectó a través de un trabajo de campo teniendo en cuenta las ventajas de dos estrategias como la presentación oral y las charlas informales, las cuales buscan mejorar la habilidad oral. Para ello, los estudiantes realizaron tres presentaciones orales durante tres sesiones y charlas informales. Las técnicas de recolección de información fueron la observación no participante, la entrevista para un acercamiento con los participantes, la cual estuvo conformada por diez preguntas relacionadas con la presentación oral, para su análisis se utilizó el software Atlas Ti 6.0 y una observación directa apoyada en ayudas audiovisuales como la videograbación, la cuales se usaron para las prácticas de participación oral, a través del uso de la rúbrica de evaluación oral (Neuta, 2013).

El estudio evidenció que las presentaciones orales, tienen un nivel mucho más alto que las charlas espontaneas/informales. De siete a ocho estudiantes demostraron que requieren de la producción escrita, para poder participar oralmente. En cambio el nerviosismo se observó como un factor que influye en la participación oral de los estudiantes, lo cual debilita su producción en forma oral, otro aspecto encontrado fue que los estudiantes durante su participación se apoyaron bastante del docente. También, los temas que estaban relacionados con los intereses de los estudiantes ayudaron a que ellos participaran de una forma más fluida. En lo referente a las charlas informales/espontaneas, 6 de los estudiantes no cumplieron con los propósitos de estas actividades, las cuales estuvieron afectadas por la pocas intervenciones, las pausas prolongadas y el apoyo lingüístico en el docente , el poco vocabulario desarrollado, solicitudes para escribir lo que deseaban expresar oralmente, lo cual facilita la producción oral. Otro elemento relevante encontrado, es la estrategia de memorización que usan los estudiantes para poder

comunicar lo que quieren expresar oralmente (Neuta, 2013). Este estudio, también dio a conocer que la producción oral se convirtió en una actividad motivante para los estudiantes, ya que permite que los educandos puedan hablar acerca de temas sobre sus gustos e intereses. Por el contrario las charlas informales/espontáneas no permitieron un buen desempeño en los estudiantes, debido a la falta de elementos lingüísticos, pero se llevaron a cabo los propósitos propuestos (Neuta, 2013).

En su conjunto, las anteriores investigaciones indican que la disposición para comunicarse es un proceso dinámico, en el cual interviene el ambiente de clases. Por ello las actividades o tareas que se desarrollan en el aula deben ser motivantes al igual que los temas abordados deben captar la atención de los participantes, con el fin de promover en ellos la disposición para usar la L2 (Cao, 2013). Así mismo, estos estudios demuestran que el trabajo cooperativo entre los estudiantes afecta favorablemente su disponibilidad para comunicarse, reduciendo los niveles de ansiedad, contribuyendo a la autoeficacia que posibilita en los participantes el deseo de usar la L2 comunicativamente (Qunyang, 2011). De igual manera la tercera investigación muestra que los estudiantes se comunican mejor cuando participan en grupo de trabajo con compañeros que les brindan confianza para usar la lengua en un ambiente agradable de clases, mencionando que sienten mayor disposición para la participación oral al tener un buen nivel competitivo en inglés (Mahdi, 2014).

En lo que tiene que ver con la cuarta investigación citada Robson (2015) informa que el ambiente de clase, la ansiedad en la comunicación, la auto percepción en la competencia comunicativa y la confianza en sí mismo, contribuye a la disposición para comunicarse. El contexto situacional del salón de clases, tiene que ver con la inmediatez para comunicarse, las estrategias didácticas del profesor, las tareas de clases y trabajos en

grupo, son factores que afectan positivamente el deseo en los estudiantes para participar comunicativamente en las tareas escolares.

Las dos últimas investigaciones realizadas en el ámbito nacional por Castelblanco (2012) y Neuta (2013); aportan algunos elementos a este estudio, ya que encontró que las actividades que se desarrollen en el aula de clases donde los participantes se sientan agradables en un ambiente estimulante desarrollan la producción oral, igualmente las charlas informales/espontaneas, participando en forma comunicativa, sobre temas que sean de su importancia o preferencia. Además, la producción oral, contribuye a que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos que adquieren de forma comunicativa, lo cual influye significativamente en su desempeño en el aula.

**4.1.3 Aprendizaje basado en tareas.** Las investigaciones realizadas sobre el aprendizaje basado en tareas han develado que este enfoque influye social y humanísticamente en el desarrollo de la competencia oral. El enfoque de aprendizaje basado en tareas permite que los estudiantes mejoren significativamente el desarrollo de las competencias orales en inglés y la disposición para participar de una forma motivada en el aula de clases, favoreciendo en su desempeño para comunicarse de una manera efectiva con los compañeros de clase y con el profesor. En lo que respecta al primer aspecto, Mohammad (2008) investigó sobre la relación entre el nivel competitivo de los estudiantes y el número de estrategias de lectura usadas durante el desarrollo de la clase. El estudio se llevó a cabo con 36 estudiantes, que respondieron un cuestionario que se aplicó en tres momentos (Mohammad ,2008).

Los resultados demostraron que los estudiantes antes de realizar las tareas en el aula de clases habían pensado en una serie de estrategias que les permitía desarrollarlas, sin

embargo en la práctica muchas veces esto no sucede, lo cual se puede interpretar de acuerdo a la noción de competencia y desempeño y el uso de estrategias por los estudiantes. En esta investigación se observó que cuando se les pidió a los estudiantes que reportaran las estrategias usadas sin tener que realizar ninguna tarea fueron muchas las estrategias mencionadas por ellos, pero al momento de desarrollar una tarea ya fuese fácil o compleja los participantes no lograron reportar muchas estrategias (Mohammad, 2008).

Siguiendo dentro de este grupo de investigaciones citamos la realizada por Farahani (2007), la cual tuvo como propósito investigar el role del género bajo el enfoque basado en tareas y estudiar el efecto de diferentes niveles de competencia lingüísticos. Esta investigación se llevó a cabo en dos institutos llamados Parsa y Allame-Ghotb- Ravandi, en Irán, los cuales enseñan la habilidad del habla en inglés, a 162 estudiantes entre mujeres y hombres. Los estudiantes fueron clasificados en dos categorías de 81 integrantes, para conformar el grupo control y el grupo experimental, respectivamente. Después las categorías fueron divididas teniendo en cuenta el género femenino y masculino. Finalmente estos grupos fueron categorizados de acuerdo al nivel competitivo en la L2, es decir nivel intermedio y avanzado. El grupo experimental fue expuesto a diferentes tipos de tareas tales como: tareas de puesta en común, tareas que incluían diferentes puntos de opinión de los participantes y tareas que comprendían opiniones particulares de cada uno de los estudiantes, mientras el grupo control experimentó actividades de repetición y memorización de conversaciones o llenar los espacios en blanco de un texto. En la primera sesión del periodo, se realizaron dos evaluaciones una para los estudiantes en nivel avanzado y otra para los participantes en nivel intermedio, las cuales fueron conducidas a través de tareas de participación oral (Farahani, 2007).

Los resultados arrojaron que existe una diferencia significativa entre el desempeño de los estudiantes de nivel intermedio y avanzado, en el grupo experimental. Por ello, los diferentes niveles de competencia lingüísticos, tienen un efecto determinante en el grado de progresión bajo el enfoque basado en tareas. Además, los estudiantes con un nivel avanzado del grupo experimental, demostraron un mejor desempeño que los estudiantes del nivel intermedio. Por otro lado, se evidenció que los estudiantes del grupo experimental se mostraron más motivados, estableciendo una fuerte comunicación con el objetivo de innovar expresiones y gestos a diferencia del grupo control donde no se demostró este comportamiento. Para finalizar, los resultados de la investigación confirman que el enfoque basado en tareas y sus técnicas influyen social y humanísticamente en el desarrollo de la competencia oral específicamente en aquellos estudiantes quienes presentaron un alto nivel cognitiva y psicolingüísticamente (Farahani, 2007).

En conclusión, las investigaciones realizadas por Mohammad (2008) brindan elementos importantes como la aplicación de estrategias para desarrollar las tareas del aula de clases de tal manera que se conviertan en actividades motivantes y atractivas para los estudiantes con el fin de desarrollar competencias en la L2. Estas demuestran que el enfoque de aprendizaje basado en tareas permite que los estudiantes mejoren significativamente el desarrollo de las competencias orales en inglés y la disposición para participar de una forma motivada en el aula de clases favoreciendo en su desempeño para comunicarse de una manera efectiva con los compañeros de clase y con el profesor.

## **4. 2 Marco Teórico Conceptual**

**4.2.1 Aprendizaje.** Aprendizaje es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-

literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende (Moreira, 2000). En el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto. El aprendizaje significativo es el mecanismo humano por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento (Moreira, 2000). Según Ausubel (1968) la estructura cognitiva tiende a organizarse jerárquicamente en términos de nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de sus contenidos. Consecuentemente, la emergencia de los significados para los materiales de aprendizaje típicamente refleja una relación de subordinación a la estructura cognitiva. Este aprendizaje se denomina aprendizaje significativo subordinado, es el tipo más común. Si el nuevo material es sólo corroborador o directamente derivable de algún concepto o proposición ya existente, con estabilidad e inclusividad en la estructura cognitiva, el aprendizaje se denomina derivativo. Cuando el nuevo material es una extensión, elaboración, modificación o cuantificación de conceptos o proposiciones previamente aprendidos de manera significativa, el aprendizaje subordinado se considera correlativo (Moreira, 2000).

**4.2.2 Aprendizaje basado en tareas.** La tarea es una construcción y herramienta pedagógica, situada dentro de un contexto educativo. Se considera un elemento básico dentro del currículo y dentro de una gama de planes de estudio, ya que contribuye a desarrollar los diferentes tipos de aprendizajes, habilidades y meta aprendizajes de los estudiantes, teniendo en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje. Así mismo, las tareas permiten que los alumnos desarrollen relaciones sociales dentro del aula y fuera de ella, favoreciendo el desarrollo del aprendizaje autónomo, de la expresión y exploración de diferentes tipos de identidad cultural (Samuda, 2007). La tarea como herramienta

pedagógica, es una secuencia de enseñanza, con una variedad de propósitos, incluyendo, diagnóstico de las dificultades, retroalimentación, desarrollo del pensamiento, con el fin de crear un contexto, de acuerdo a la realidad del estudiante, para que pueda enfrentarse a un mundo real (Samuda, 2007).

Una tarea se define como una acción o una actividad, la cual es realizada como parte del proceso de producción o comprensión de la L2. Por ejemplo dibujar un mapa mientras escucha una grabación. Las tareas pueden o no pueden involucrar la producción de la L2. Para la realización exitosa de una tarea el profesor debe llevar al estudiante a que comprenda la forma como debe desarrollar la actividad exitosamente (Nunan, 2004). En este orden de ideas, podemos decir que la tarea es un plan de trabajo que requiere que los estudiantes procesen o produzcan pragmáticamente la nueva lengua, con el fin de alcanzar un objetivo que puede ser evaluado, teniendo en cuenta si los contenidos han sido apropiados o interiorizados por los estudiantes. Por eso una tarea pretende dar como resultado el uso del lenguaje y su semejanza de forma directa o indirecta con el lenguaje que se utiliza en la vida cotidiana, comprometiendo al estudiante de forma productiva o receptiva, en habilidades escritas y orales o en varios procesos cognitivos (Ellis, 2005).

La tarea es una actividad desarrollada por los estudiantes en la nueva lengua, la cual debe tener una relación muy cercana con la situación cotidiana que viven los alumnos. Esto brinda sentido y significado a los que los educandos realizan, con el fin de que se convierta en una actividad que conlleve a un aprendizaje efectivo y no al fracaso estudiantil, por ello los propósitos de esta deben ser muy precisos. Cuando las tareas se convierten en atractivas y entretenidas para los estudiantes, los lleva a interesarse en ellas y a participar activamente, motivados por las características propias de la actividad, y les permite que

aprendan haciendo. El aprendizaje basado en tareas, busca que la L2 se use de una forma comunicativa en el aula, a través de la ejecución de actividades que permitan al estudiante comunicarse. Es de esta manera como puede adquirir una segunda lengua, es decir, al encontrarle significado a lo que hace. Además, a través de este enfoque el estudiante se convierte en el protagonista del proceso (Nunan, 2004).

Por otro lado, una tarea es cualquier esfuerzo de aprendizaje del lenguaje estructurado, que tiene un objetivo en particular, un contenido apropiado, un procedimiento de trabajo específico y una serie de resultados para las personas que la realizan. Por ello una tarea se asume como un rango de planes de trabajo que tienen unos propósitos generales de facilitar el aprendizaje del lenguaje, desde la más simple y corta hasta la más compleja y extensa actividad (Breen, 1987).

De acuerdo al currículo sugerido de inglés, el aprendizaje basado en tareas, se fundamenta en el desarrollo de tareas que brindan una variedad de actividades comunicativas, que permiten el uso de inglés para comunicar ideas, enfatizando en la fluidez más que en la precisión gramatical. Este enfoque tiene tres momentos: antes de la tarea, donde el docente presenta el contexto para la misma, por ejemplo da a conocer el tópico, durante la tarea, el cual se basa en la comunicación natural y después de la tarea, donde el docente ofrece retroalimentación a los estudiantes, en cuanto a pronunciación, frases lexicales, etc. (MEN, 2016).

El enfoque de aprendizaje basado en tareas provee al estudiante de oportunidades para que experimente y explore, tanto con la lengua escrita y hablada a través de actividades que son diseñadas para comprometer al estudiante en el uso práctico, autentico y funcional de la lengua para un propósito significativo. Los estudiantes son motivados a

activar y usar la lengua con el fin de completar una tarea. Las tareas contribuyen a usar la lengua en diferentes contextos y a desarrollar las competencias y habilidades de éstas. Por ello el aprendizaje basado en tareas motiva en los estudiantes un deseo para mejorar sus competencias lingüísticas con propósitos que los conlleven a completar tareas significativas (Nunan, 2004).

**4.2.3 Motivación.** La motivación es considerada como un estado psicológico e inherente a toda persona y es de suma importancia en todas las facetas de la vida, en especial la educativa. Es la motivación la que encamina las acciones de los estudiantes y se convierte en el pilar que orienta lo que una persona lleva a cabo y las metas que persigue (Santrock, 2002), citado por Naranjo (2009, p.153). La palabra motivación se origina del latín “motus” que traduce movimiento y referido al hombre, agitación del espíritu y sacudida. Es un concepto hipotético que ha sido usado para explicar el origen, la dirección, la intensidad y persistencia que se ponen de manifiesto en la conducta, a la hora de alcanzar un objetivo determinado (Good y Brophy, 1990), citado por Bellido (2005, p.197).

La motivación es un concepto empleado para explicar las fluctuaciones en la intensidad de la conducta, es decir, que a un mayor nivel de motivación hay mayor nivel de intensidad en la conducta y viceversa (Petri, 1991). Así mismo, la motivación puede entenderse como el elemento que fundamenta el desarrollo de actividades que son importantes para las personas y en las que se interviene. En la parte educativa esta debe ser entendida como la actitud positiva hacia el aprendizaje y el hecho de poder seguir haciéndolo de manera autónoma (Ajello, 2003), citado por Naranjo (2009, p.153). La mayoría de las definiciones sobre las clases de motivación dadas por diversos autores y por

la psicología cognitiva se han centrado en definir las como extrínseca e intrínseca, también como instrumental e integradora. A continuación definimos brevemente cada una de ellas.

La motivación intrínseca es considerada como aquella inherente al propio individuo, que es controlable por el mismo y tiene la capacidad de reforzarse también por este mismo. Si se está ejecutando una actividad que se disfruta, la motivación que se posee es intrínseca positiva (García y Doménech, 1997). La motivación intrínseca también designa a aquellas situaciones donde el individuo lleva a cabo actividades solo por el placer de realizarlas, independientemente de si se obtiene un reconocimiento o no. Es decir, tiene que ver netamente con factores internos, tales como la autodeterminación, la curiosidad, el desafío y el esfuerzo (Ajello, 2003), citado por Naranjo (2009, p.166). Por ello, la motivación de los estudiantes aumenta cuando ellos reconocen que las tareas que desarrollan en el aula de clases les brindan autonomía y responsabilidad, estableciendo objetivos claros, precisos y alcanzables en su desempeño Ajello (2003), citado por Naranjo (2009, p.166).

En contraste, la motivación extrínseca es considerada como el desempeño de una actividad para alcanzar un resultado esperado, en este sentido es opuesta a la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000). Este tipo de motivación ocurre al establecer actividades en donde se estipulan recompensas, que pueden ser de tipo académico o de otro tipo. En otras palabras las razones o motivos que mueven a una persona a realizar una actividad provienen del exterior. Cuando se obtiene los resultados propuestos dentro de la motivación extrínseca, el nivel de satisfacción es menor con respecto a si fuese una actividad fundamentada en la motivación intrínseca (Martínez, 2001).

La motivación también ha sido definida como integradora o instrumental. El primero en hablar de ello fue Robert Gardner, quien planteó que existe una disposición para

aprender la L2, de acuerdo al interés hacia una comunidad de nativos, con el fin de hacer parte de esta en lo que tiene que ver con los elementos culturales de la misma. A este se le conoce como motivación integradora, pues el deseo de aprender un idioma esta medido por la necesidad de sentirse miembro de una comunidad que tiene en común una misma lengua; esto puede presentarse por ejemplo en los inmigrantes (Gardner, 1972). Por su parte, la motivación instrumental se refiere al deseo para aprender la L2, con miras a lograr un objetivo pragmático, por ejemplo mejorara las condiciones laborales, entrar a una universidad, conseguir un título universitario, obtener un ascenso, además de muchos otros motivos. Los estudiantes también lo hacen para entender y conocer mejor a las personas que se comunican en ese idioma (Gardner, 1972).

Todas estas definiciones dadas por diversos autores sobre las diferentes clases de motivación se han centrado en definirla como extrínseca e intrínseca, también como instrumental e integradora y en establecer su influencia en el aprendizaje de una segunda lengua; ninguna de estas concepciones lo ha definido como un fenómeno situado. Trasladándonos al contexto escolar y teniendo en cuenta el carácter intencional de la conducta humana, es evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico. Pero también hay que tener en cuenta las variables externas procedentes del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, aspecto que les influye (Maquilón y Hernández, 2011).

**4.2.4 Deseo para comunicarse (WTC).** La mayor parte de las investigaciones llevadas a cabo sobre la enseñanza de la L2, se han centrado en establecer la influencia de

la motivación a largo plazo en la adquisición de una L2 (Dornyei, 2001). Recientemente, el constructo de motivación y su influencia en el aprendizaje de L2, se ha entendido como un conglomerado de factores dinámicos que afectan la adquisición de la misma. Este conglomerado se ha esgrimido en un concepto denominado la voluntad situada de comunicarse (WTC) y en él se fusionan aspectos psicológicos, lingüísticos, educativos y comunicativos del lenguaje, que frecuentemente se han estudiado de manera desligada (Pawlak y Mystkowska, 2015).

Existen varios antecedentes que describen como se fue consolidando este constructo, inicialmente para lengua materna L1. Estudios posteriores demostraron que la enseñanza de la L2 vista como WTC, es un fenómeno complejo que no puede explicarse como una simple manifestación de WTC en la L1. Además del contexto, estos estudios encontraron ciertas variables de la personalidad que influyen a la hora de determinar las características que promueven o dificultan la comunicación (Pawlak y Mystkowska, 2015), entre los que se encuentra la autoestima, la introversión, la aprehensión, de comunicación y la precepción de la competencia comunicativa (McCroskey y Richmond, 1991).

Esta serie de factores se fueron estructurando con las investigaciones realizadas y hoy son conocidos en inglés como Willingness to communicate (WTC). Según Macintyre y otros (1998), en el aprendizaje de una L2 convergen una serie de factores que fueron propuestos como un modelo en forma de pirámide de seis capas, en el que se involucran variables como la personalidad, el clima intergrupar, la competencia comunicativa, la situación social, las actitudes intergrupales, la autoconfianza, la motivación intergrupar, la motivación interpersonal, el estado de autoconfianza comunicativa, el deseo de comunicarse con una persona específica y la voluntad de comunicarse. No obstante esta

serie de factores, el contexto social tiene incidencia sobresaliente en el deseo para comunicarse de los estudiantes, en una tarea específica (Eddy, 2015).

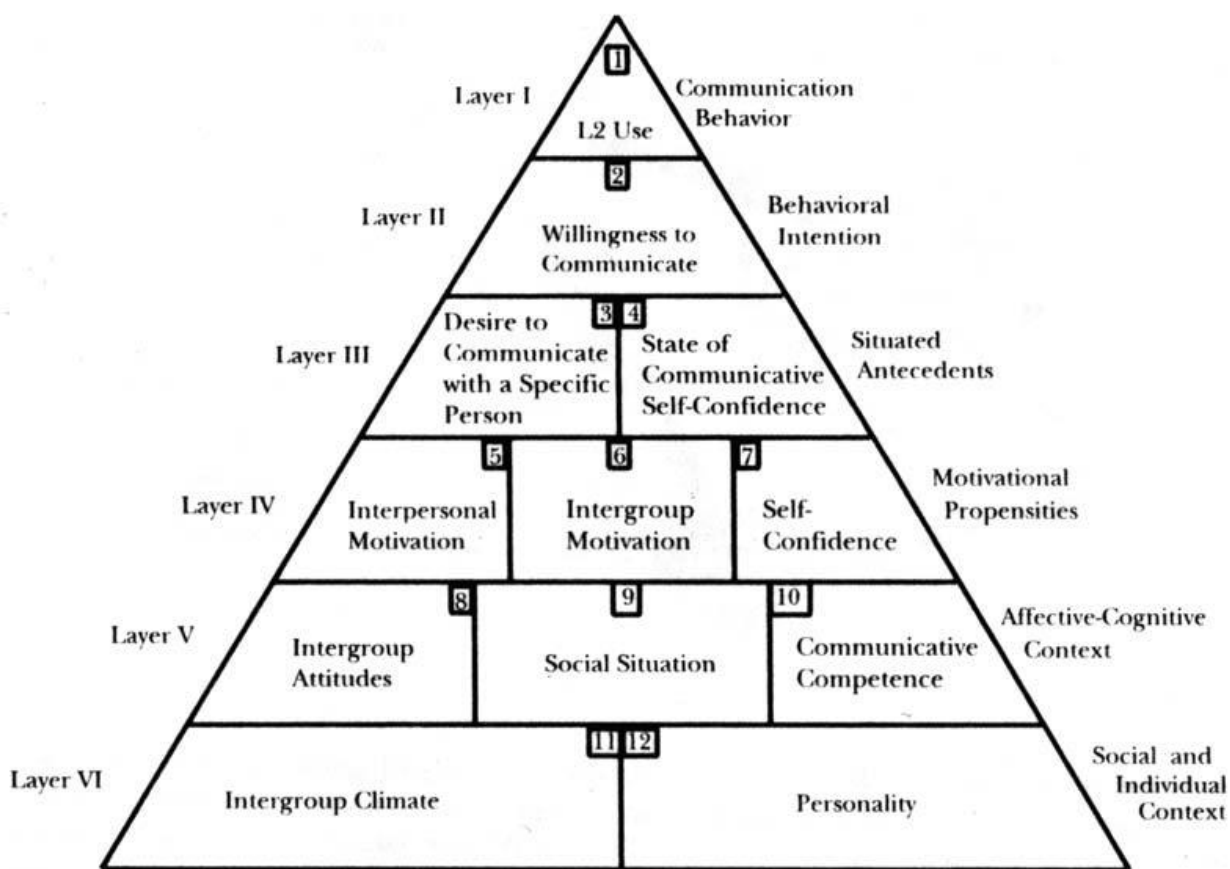


Figura 1. Modelo heurístico de la influencia de las variables en la escala WTC (Macintyre y otros, 1998).

Adicionalmente, los investigadores mencionan que existen otros elementos que pueden afectar el aprendizaje de la L2. Entre estos están la personalidad, la experiencia, los antecedentes culturales y sociales, las dinámicas de grupo y la presencia del sexo opuesto (Cao y Philp, 2006; Chan y McCroskey, 1987; Dornyei, 2001; Freiermuth y Jarrell, 2006; Jin y Cortazzi, 1998).

La motivación y el deseo para comunicarse en inglés como L2, están fuertemente ligados con las variables implicadas en la adquisición de este idioma. Aquellos estudiantes muy motivados realizan un mayor esfuerzo para aprender, lo cual aumenta su competencia, incrementando su confianza y así mismo su disponibilidad para comunicarse (Yashima, 2002). Por ello, los educandos con alto deseo para comunicarse en la L2, buscarán más oportunidades para usar la lengua comunicativamente, tanto dentro del aula como fuera de ella, al contrario de aquellos alumnos con baja disponibilidad para usar la L2.

El deseo que tienen los estudiantes para comunicarse se ve afectado por varios factores motivacionales, los cuales se generan mediante las actividades o tareas que se desarrollan en la clase, siempre que estas sean atractivas e innovadoras (Freiermuth y Huang, 2012). El constructo de motivación situado se entiende en este estudio como la iniciativa que tienen los estudiantes para participar oralmente, interactuando con otros compañeros de una forma motivada, la cual es cambiante y dinámica, influenciada por la misma tarea que se esté llevando a cabo en ese momento (Dornyie, 2001).

Así mismo, existe un coeficiente de correlación entre la disposición de los estudiantes para comunicarse WTC y sus características personales y los tipos de situaciones comunicativas con sus interlocutores. Queda demostrado claramente que la WTC, en dos situaciones comunicativas, tales como conversaciones públicas y en reuniones, se ve afectada por las características personales, con interlocutores conocidos y extraños. El efecto de los tipos de personalidad es moderado de acuerdo a las discusiones grupales y las conversaciones en un contexto interpersonal (Mahdi, 2014).

**4.2.5 Conglomerados de motivación a las tareas.** Los conglomerados de motivación hacia las tareas son definidos como factores que inciden en el desarrollo de la tarea, de tal manera que sea realizada con cierto grado de disponibilidad y deseo por parte del estudiante (Dornyei, 2001). Este autor sostiene además que el modelo basado en la motivación situada hacia la tarea, debe ser dinámico y cambiante en el transcurso del proceso de la tarea. Los elementos del conglomerado que influyen en la motivación se expresan en la tabla 1.

Tabla 1

*Conglomerados de motivación (Dornyei, 2001)*

| <b>Interés</b>  | <b>Papel alumno</b>  | <b>Flujo motivacional</b>  | <b>Visión</b>                                    |
|---|--|--|--|
| Sentimientos positivos hacía, la curiosidad y deseo de compromiso de acuerdo a un dominio dado. | Estar asociado con otros estudiantes con el fin de realiza una contribuir a la ejecución de tareas exitosamente. | Nivel de compromiso adicional con la tarea asignada, demostrando motivación para la realización de una de esta, de acuerdo a las capacidades de los alumnos. | Tener una imagen mental clara de la clase de L2. |

Otros aspectos de las tareas que los hacen atractivos para alumnos son los que dan a estos cierta autonomía o les enseñan nuevas ideas (Egbert, 2003; Freiermuth y Huang, 2012). De acuerdo a estos autores existen elementos basados en las tareas que afectan la motivación en el aprendizaje de idiomas y que se pueden observar en la figura 1.



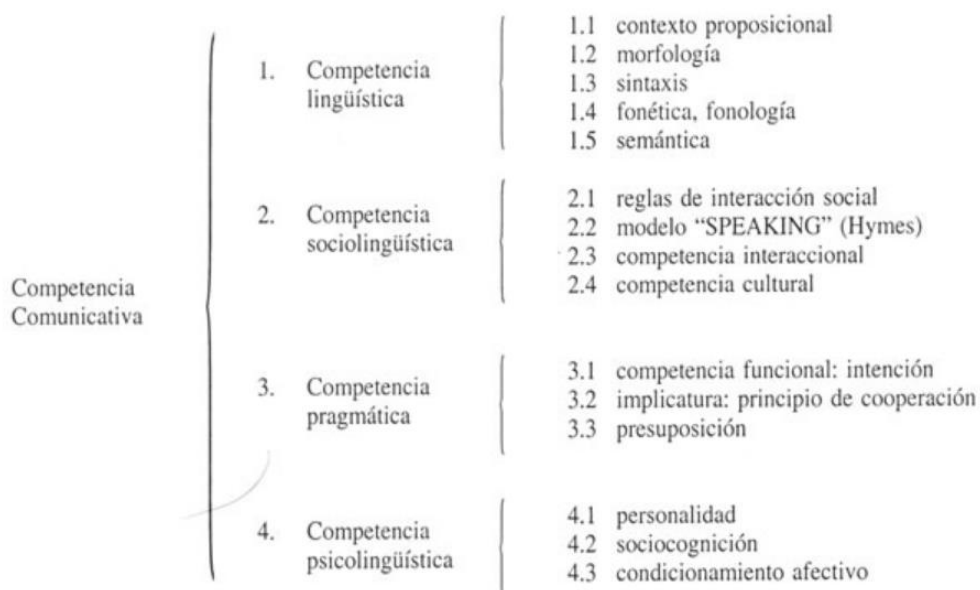
*Figura 1.* Los elementos basados en tareas que afectan a la motivación en las clases de aprendizaje de idiomas (Freiermuth y Huang, 2012).

Los modelos de tareas situadas son afectados tanto por aspectos motivadores como desmotivadores, dentro de los primeros ya los hemos definido como conglomerados. Con respecto al segundo, estos son considerados como "fuerzas externas específicas que reducen o disminuyen la base motivacional de una intención de conducta o una acción en curso (Dornyei, 2001, p.142). En el caso del aprendizaje y uso oral del inglés como L2 en el aula, estas fuerzas externas usualmente corresponden a tareas de aprendizaje que permiten que los estudiantes tengan una disponibilidad natural para usar la L2, de manera oral.

**4.2.6 Competencia comunicativa.** La competencia comunicativa se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. En otras palabras, es la capacidad de interpretar y

usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación (Pilleux, 2000). Se refiere en otros términos, al uso como sistema de las reglas de interacción social. Todo acto comunicativo entre dos o más personas en cualquier situación de intercambio está regido por reglas de interacción social, las que define como "quién habla a quién (interlocutores), qué lengua (variedad regional, variedad de edad, sexo o estrato social), dónde (escenario), cuándo (tiempo), acerca de qué (tópico), con qué intenciones (propósito) y consecuencias, (Fishman, 1970). Esta definición reconoce elementos pragmalingüísticos y psicológicos involucrados en la comunicación interpersonal, lo que nos permite aproximarnos más a lo que vamos a entender por competencia comunicativa a la luz de la contribución de otras disciplinas.

La competencia comunicativa a su vez está conformada por varias competencias, que incluyen la lingüística, la sociolingüística, la pragmática y la psicolingüística. A su vez, en cada una de estas competencias subyacen unas "subcompetencias". El siguiente esquema, resume e incluye los elementos lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos y psicolingüísticos y pretende manifestar lo que en estos momentos conocemos por competencia comunicativa (Pilleux, 2000).



*Esquema 1.* Elementos lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos y psicolingüísticos de la competencia comunicativa (Pilleux, 2000).

**4.2.7 Competencias orales.** La mayor parte del tiempo en el aula de clases las interacciones entre los estudiantes ocurre de manera oral, por ello las tendencias actuales para la enseñanza de una segunda lengua, profundizan y reconocen la importancia de poder desarrollar en los estudiantes la competencia comunicativa y su reconocimiento y utilización oral en la L2. Sin embargo, los estudios que se han realizado en el aula sobre una L2, demuestran que los estudiantes no se sienten cómodos o participan escasamente de manera oral (Peng, 2006).

Uno de los aspectos que influye de manera notoria en la interacción oral, es el canal de comunicación. Por ejemplo los estudios llevados a cabo en la comunicación mediados por ordenador modifican la voluntad de un estudiante para comunicarse, ya que este se siente más cómodo a la hora de participar en dicha conversación que los que utilizan el lenguaje hablado, puesto que no se sienten inhibidos por el profesor o sus compañeros de

estudio (Freiermuth, 2006). Por otro lado, el desarrollo de la competencia comunicativa, también le da sentido e importancia al desarrollo de tareas situadas o concretas en clase, a través de las interacciones interpersonales con sus compañeros, maestros, familiares, dentro del aula y sus contextos socioculturales, los cuales son de gran importancia para la construcción de dichas estrategias. Como es sabido, el aprendizaje situado no es mediado solo por los materiales, recursos o las ideas, sino también por las relaciones sociales que le han permitido al sujeto desarrollarse como un ser social (Freiermuth, 2006).

El comportamiento que los estudiantes asumen es pieza importante para la participación oralmente de forma voluntaria, no solo es importante tener una actitud favorable sino también estar motivados por la sociedad y las personas cercanas a ellos, además necesitan tener la precepción de que son capaces de realizar algo (Qunyang, 2011). Por otro lado, cuando existe un bajo nivel de autoeficacia, se observa también un bajo nivel de competencia en L2, lo cual afecta negativamente el uso de la lengua en los estudiantes, generando cierto grado de ansiedad. Cabe anotar que los estudiantes muestran mayor disposición para comunicarse durante el trabajo colaborativo, puesto que este les permite involucrarse con sus compañeros de forma interactiva. Además, los estudiantes, presentan una disponibilidad para comunicarse en la L2, teniendo en cuenta las situaciones variadas en el salón de clases, de acuerdo a lo anterior, el trabajo grupal o en parejas es una estrategia fundamental, que permite que los estudiantes participen oralmente desarrollando la competencia comunicativa en la L2 (Qunyang, 2011).

**4.2.8 Tarea comunicativa.** La tarea se constituye en una manera de trabajo, que el estudiante realiza, conllevándole a la comprensión, desarrollo de competencias, e interacción con la lengua objeto, esto permite que el alumno concentre su atención en el

significado que le brinda la actividad propuesta en el aula (Nunan, 2004). Lo anterior significa que la tarea debe estar acorde a la realidad de los educandos, que la relacione con su situación cotidiana y favorezca al desarrollo de habilidades que conlleven a resolver situaciones reales de su contexto.

**4.2.9 Tipos de tareas e implicaciones.** Los tipos de tareas son las siguientes: tarea de *brecha informativa*, implica la transferencia de información de una persona a otra, de un formulario a otro o de un lugar a otro, la descodificación o codificación de información desde o hacia el lenguaje. *Opinion gap*, es otra tarea que se refiere a identificar y expresar una preferencia, sentimiento o actitud personal en respuesta a una situación dada. *Preguntas y respuestas* estas actividades se basan en la noción de crear información, permitiendo que los estudiantes hagan una elección personal y secreta de una lista de elementos lingüísticos, que encajan en un marco dado, Así mismo, los *diálogos y juegos de rol* son tareas que permiten los estudiantes participen de manera voluntaria y aprenderán más, que cuando se les dice que repitan en parejas diálogos dados por el profesor. Por último, *las actividades de apareamiento* favorecen a completar pares o conjuntos. Un ejemplo de esta tarea son los Bingos, Familias felices y diálogos divididos (Nunan, 2004).

Las implicaciones de una tarea deben estar acorde la dimensión personal de cada estudiante, independiente de la naturaleza de cada tarea, es decir, los estudiantes deben estar comprometidos en lo que pueden aprender. Por esta razón la motivación en el aula de clase es un factor que repercute en el desempeño que los estudiantes demuestren en su aprendizaje, por ello la disposición que tenga los alumnos se refleja durante la realización de la tarea de acuerdo a sus características. Por lo anterior, se debe lograr que los

estudiantes desarrollen todo lo implica el desarrollo de la actividad propuesta en el aula de clases, sin embargo, debido a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje con los cuenten los educandos de hoy, algunas veces es un reto alcanzar el objetivo en todo su esplendor (Littlewood, 2003).

De acuerdo a lo anterior, creemos que es indispensable que las tareas que se propagan en clases deben contribuir en la motivación de cada de los estudiantes, con el fin de que reconozcan que la actividad que realizan, les brinda significado, y está acorde a su realidad social, de tal manera que les permita poder desarrollar competencias que más adelante serán de gran utilidad para poder resolver cualquier problemática a la que se enfrenten en su vida cotidiana.

## 5. Metodología

### 5.1 Método o Enfoque Investigativo

El enfoque investigativo de este de este estudio es de tipo cuantitativo ya que revisa la literatura existente con el fin de construir un marco conceptual y estado del arte, para formular las hipótesis, las cuales serán probadas de acuerdo a los datos que se agrupan, siendo medidos y analizados, con el fin de probar las hipótesis y por ende las teorías en las cuales se fundamenta (Hernández, 2010). Por otro lado, esta investigación se plantea desde una perspectiva de causa efecto, ya que estudiará el aporte que realiza el enfoque basado en tareas, propuesto por el currículo sugerido, en el deseo para comunicarse y las competencias orales.

### 5.2 Diseño

El diseño de esta investigación es un análisis de varianza para medidas repetidas, en el cual se observará en el tiempo el comportamiento de las variables dependientes *deseo para comunicarse y desarrollo de la competencia oral* con respecto a la variable independiente *enfoque de aprendizaje basado en tareas*.

Las mediciones repetidas en cada estudiante, proporcionan información sobre la tendencia en el tiempo de la variable respuesta bajo diferentes condiciones de tratamiento. Las tendencias en el tiempo pueden revelar que tan rápido responden las unidades experimentales al tratamiento o durante cuánto tiempo se manifiestan los efectos del tratamiento en las unidades del estudio, en este caso los estudiantes. También es posible y no menos importante evaluar las diferencias entre las tendencias de los tratamientos (Kuehl, 2001).

Durante esta investigación se tomó el grado 7° ya que se había realizado pruebas diagnósticas con estos estudiantes cuando se encontraba en grado 6°, debido a que ellos cuando ingresan a la básica secundaria tienen un nivel casi nulo en inglés, además el grupo antes mencionado forma parte de la asignación académica de los investigadores. Se aplicó un análisis de varianza para medidas repetidas, para analizar en el tiempo el comportamiento de las variables dependientes; por ello se realizaron mediciones repetidas de las variables dependientes de acuerdo a la intervención realizada con la variable independiente, únicamente en el grupo mencionado anteriormente. Cabe anotar que la intervención solo se le hace a un solo grupo, y a este mismo se le realizan una pre prueba y tres post pruebas (Hernández, 2006).

Un análisis de varianza para medidas repetidas, permite tener una clara visión del progreso de los estudiantes, en lo que respecta a la intervención aplicada, en nuestro caso el enfoque de aprendizaje basado en tareas de acuerdo a lo estipulado en el currículo sugerido diseñado por el (MEN, 2016). Es importante resaltar que un análisis en medidas repetidas permite una gran precisión. Las observaciones repetidas de los mismos sujetos a través del tiempo, con frecuencia resulta ser más eficiente que el uso de nuevos sujetos para cada observación en el tiempo. No solo se requieren menos sujetos, lo que reduce los costos del análisis, también la estimación de la tendencia en el tiempo será más precisa. El aumento de la precisión se debe a que las mediciones en los mismos estudiantes tienden a ser menos variables que las mediciones en distintos estudiantes; por lo que el efecto de las mediciones repetidas es similar al efecto del uso de bloques (Kuehl, 2001).

Debido a que no existe un grupo control con el cual se pueda realizar una comparación el análisis de las variables dependientes se hace de una forma rigurosa con el

fin de evitar que variables extrañas afectan los resultados de la intervención aplicada (Hernández, 2006).

Antes de iniciar la intervención con tareas de aprendizaje, al grupo 7º1 se le aplicó una prueba diagnóstica a manera de escala que permitió medir el deseo para comunicarse y a su vez evaluar el estado actual en el que se encuentran los estudiantes, de acuerdo a la escala de (WTC, McCroskey y Richmond, 2013). A esta escala se le aplicó un pilotaje (Anexo 1) para analizar la comprensión de cada uno de los ítems, a un grupo de seis estudiantes del mismo grado, diferente a la población con la que se realizó la investigación, la confiabilidad de esta prueba piloto y el número de ítems se describe en la sesión técnicas de recolección de información. Luego que se conocieron estos resultados se procedió a diseñar las tareas de aprendizaje, de acuerdo a lo propuesto en el currículo sugerido (MEN, 2016). Después de la implementación de cada tarea, nuevamente se aplicó la escala que mide el deseo para comunicarse. Durante la aplicación de esta intervención se grabaron a los estudiantes realizando las actividades oralmente en parejas. Estas intervenciones fueron analizadas por licenciados en inglés, quien emitieron un concepto en el desarrollo de esta competencia oral de los estudiantes y su desempeño durante las tareas. Este procedimiento también se realizó después de haber aplicado el tratamiento. En ambos casos se tuvo en cuenta una rúbrica (Anexo 2) para evaluar las competencias orales de cada uno de los participantes.

### **5.3 Definición de variables**

Se tuvieron en cuenta dos variables dependientes: el deseo para comunicarse y la competencia oral.

### 5.3.1 Operacionalización de las variables dependientes: deseo para comunicarse y competencia oral.

Tabla 2

#### *Operacionalización de variable Deseo para comunicarse*

| 1. Variable  | 2. Tipo de Variable  | 3. Categorías Dimensiones  | 4. Definición  |                                     |
|--|----------------------|--|--|-------------------------------------|
| Deseo para comunicarse   | Dependiente          | Deseo para comunicarse   | Este constructo está relacionado con la ansiedad y la aprensión para comunicarse, teniendo en cuenta el temor y timidez. En el concepto denominado deseo para comunicarse (WTC), se fusionan aspectos psicológicos, lingüísticos, educativos y comunicativos del lenguaje, que frecuentemente se han estudiado de manera desligada, Pawlak y Mystkowska, (2015). |                                     |
| 5. Indicador   | 6. Nivel de medición | 7. Unidad de medida  | 8. Índice  | 9. Ítems                            |
| Relación con el interlocutor:<br>Se comunica en inglés con un compañero de clases.   | Ordinal.             | Cuantitativo:<br>Valores numéricos asignados a cada situación entre 0 y 100. | Índice de que se comunica con un compañero de clases.  | 4, 7, 9, 11, 22<br>1, 3, 10, 14, 16 |
| Habla con su mejor amigo en inglés.  |                      |  | Índice de que habla con su mejor amigo.  | 2, 6, 15, 20, 19                    |
| Conversa con un estudiante nuevo en inglés.<br>Dialoga con su profesor en inglés.  |                      |  | Índice de que conversa con un estudiante nuevo.<br>Índice de que dialoga con su profesor.  | 5, 8, 12, 17, 25<br>1, 2, 5, 7      |
| Relación con el contexto de interlocución :<br>Conversa en inglés con su mejor amigo, con su compañero, con su profesor y con un compañero nuevo en un grupo de discusión. |                      |  | Índice de que conversa en inglés con su mejor amigo, con su compañero, con su profesor y con un compañero nuevo en un grupo de discusión.  | 9, 10, 12, 19                       |
| Conversa en inglés con su mejor amigo, con su compañero, con su profesor y con un compañero nuevo frente a toda la clase.  |                      |  | Índice de que conversa en inglés con su mejor amigo, con su compañero, con su profesor y con un compañero nuevo frente a toda la clase.  | 3, 4, 6, 8                          |
| Conversa en inglés con su mejor amigo, con su compañero, con su profesor y con un compañero nuevo.   |                      |  | Índice de que conversa en inglés con su mejor amigo, con su compañero, con su profesor y con un compañero nuevo.   | 11, 13, 15, 17                      |
| Conversa en inglés con su mejor amigo, con su compañero, con su profesor y con un compañero nuevo en una actividad pública.  |                      |  | Índice de que conversa en inglés con su mejor amigo, con su compañero, con su profesor y con un compañero nuevo en una actividad pública.  | 16, 20, 22, 25                      |
| Conversa en inglés con su mejor amigo, con su compañero, con su profesor y con un compañero nuevo a nivel interpersonal.   |                      |  | Índice de que conversa en inglés con su mejor amigo, con su compañero, con su profesor y con un compañero nuevo a nivel interpersonal.   |                                     |

Tabla 3

*Operacionalización de la variable Competencia oral.*

| 1. Variable                        | 2. Tipo de Variable  | 3. Categorías o Dimensiones   | 4. Definición   |             |
|------------------------------------|----------------------|---|---|-------------|
| Desarrollo de la competencia oral. | Dependiente          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Participación oral.</li> <li>Habilidad oral</li> </ul> | El comportamiento que los estudiantes asumen es pieza importante para la participación oralmente de forma voluntaria, no solo es importante tener una actitud favorable sino también estar motivados por la sociedad y las personas cercanas a ellos, además necesitan tener la percepción de que son capaces de realizar algo, Qunyang (2011). |             |
| 5. Indicador                       | 6. Nivel de medición | 7. Unidad de medida   | 8. Índice   | 9. Ítem     |
| Rango                              | Ordinal.             | Cuantitativo: Valores numéricos asignados a cada situación entre 1.00 y 5.00                  | Léxico de palabras para expresar de manera oral enfermedades y expresiones usadas en una consulta médica.   | 1.00 – 5.00 |
| Exactitud                          |                      |   | Control de las estructuras gramaticales, para sostener una conversación durante una consulta médica. (Imperativos, verbos modales, presente simple). Uso de patrones para la comunicación   | 1.00 y 5.00 |
| Fluidez                            |                      |   | Maneja un listado de palabras, para expresar enfermedades, sugerencias o expresiones sobre su estado de salud.  | 1.00 y 5.00 |
| Interacción                        |                      |   | Organiza sus ideas y enlaza los enunciados durante una conversación sobre una consulta médica, con expresiones y actividades relacionadas con el cuidado de la salud.   | 1.00 y 5.00 |
| Rango                              |                      |   | Tiene un léxico de palabras para expresar de manera oral un plan de acción sobre hábitos de cuidado personal.   | 1.00 y 5.00 |
| Exactitud                          |                      |   | Muestra un control para expresar de manera oral un plan de acción sobre los hábitos de cuidado personal integral. (Going to, imperativos, verbos modales). Usa patrones y estructuras que facilitan la comunicación.  | 1.00 y 5.00 |
| Fluidez                            |                      |   | Maneja un listado de palabras, para expresar de manera oral un plan de acción sobre hábitos de cuidado. Presenta pausas y oralmente, comunicándose efectivamente  | 1.00 y 5.00 |
| Interacción                        |                      |   | Organiza sus ideas para expresar de manera oral un plan de acción sobre los hábitos de cuidado personal. El mensaje es claro y concreto.  | 1.0 y 5.00  |

## 5.4 Definición de Hipótesis

**5.4.1 Hipótesis alterna.** La aplicación del enfoque de aprendizaje basado en tareas de acuerdo al currículo sugerido, genera deseo para comunicarse y promueve el desarrollo de la competencia oral.

**5.4.2 Hipótesis nula.** La aplicación del enfoque de aprendizaje basado en tareas de acuerdo al currículo sugerido, no genera deseo para comunicarse y no promueve el desarrollo de la competencia oral.

## 5.5 Población

Al sur oriente del municipio de Santa Cruz de Lorica, está ubicado el corregimiento de Campo Alegre, sede de la institución Educativa San Luis Campo Alegre, de carácter oficial. Esta ofrece a la comunidad todos los niveles y grados desde preescolar hasta la media, cuenta con 9 sedes, de las cuales una sola ofrece todos los niveles y está localizada en el corregimiento Campo Alegre; lugar en el que se encuentra el grado donde se realizó la investigación. En las demás sedes funcionan grados de primaria ya sea desde grado 0° hasta quinto, o en algunos casos desde grado 0° a 3°.

El nivel de inglés que presentan los estudiantes cuando realizan la prueba saber 11°, ha ido mejorando año tras año, como lo muestra el gráfico N° 1. En él se observa cómo se pasó de un promedio de 38.09 en el 2012 a un 46.00 en el 2015, aunque en el 2016 se presentó un retroceso de 2 puntos. Este avance progresivo obedece al trabajo desarrollado en jornada contraria con los estudiantes, aumentando la intensidad horaria de la asignatura de inglés en el plan de estudio y la utilización de textos entregados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Aunque no se ha logrado superar la media nacional ya que los resultados no han sido significativamente altos, si se logra observar que las formas de

enseñar y las metodologías implementadas por los docentes, han contribuido a que los puntajes que obtienen los estudiantes sean mejores, comparado con los años anteriores.

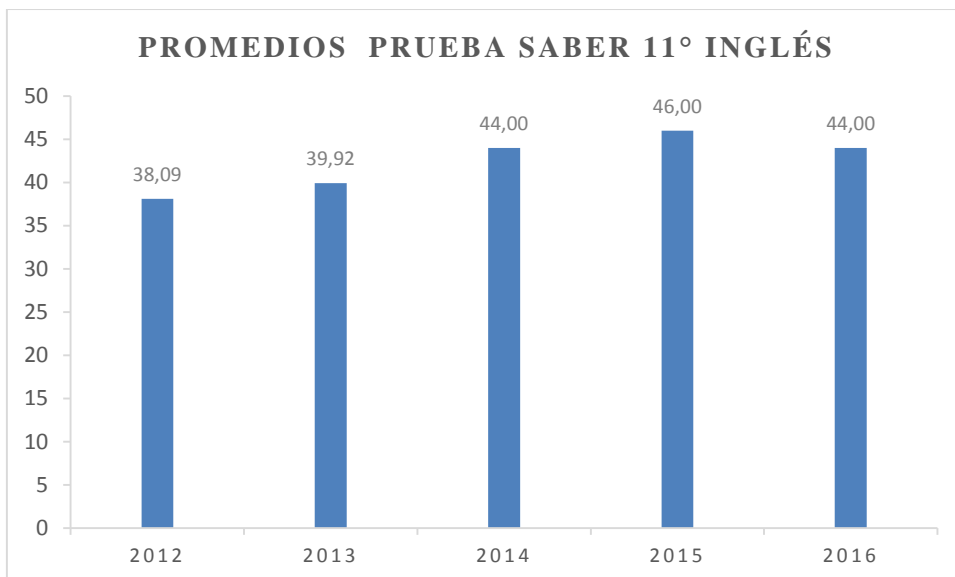


Gráfico N° 1. Resultados pruebas saber inglés 2012 – 2016. Fuente: Icfes.gov.co

## 5.6 Muestra

La selección del grupo no fue al azar, fue hecha teniendo en cuenta la disposición de los investigadores, tales como trabajar académicamente con este grupo, lo que permite tener mayor acceso a los estudiantes, conocer de cerca sus características y problemáticas y el tiempo necesario para trabajar este estudio, facilitando los espacios (Hernández y otros, 2010). Se tomó el grado 7º1 como muestra conformada por 31 estudiantes entre 12 y 13 años de edad. Todos estos estudiantes están en el estrato 1. Algunos de ellos presentan dificultades de aprendizaje, académicas y comportamentales; tales como déficit de atención, atención dispersa, bajo rendimiento académico, apatía hacia las actividades académicas, poco deseo de superación, hogares disfuncionales o monoparentales, agresividad, faltas de indisciplina, poco acompañamiento de sus padres en los compromisos

de tareas y trabajos escolares. Esto lo podemos afirmar como quiera que hemos trabajado en esta comunidad educativa por varios años. A pesar de lo anterior, son niños muy dinámicos, activos y alegres. El lugar de residencia de ellos son los corregimientos de Campo Alegre, el Guanábano y las veredas el Roble, Basurua, Flamenco y Manantial.

### **5.7 Técnicas de Recolección de la Información**

Para la recolección de la información se utilizó la escala WTC, una rúbrica para evaluar las competencias orales y un grupo focal.

**5.7.1 Escala para medir deseo para comunicarse.** Para las técnicas de recolección de información se aplicó inicialmente la escala de WTC, McCroskey y Richmond (2013), a los estudiantes con los cuales se realizó el estudio, antes de comenzar a aplicar las tareas de aprendizaje. Esta escala fue seleccionada porque los ítems que la conforman están diseñados de tal manera que permitían la comprensión por parte de los estudiantes, de una manera clara y concisa. Además arrojó el estado en el cual se encontraban los estudiantes en lo que se refería al deseo para comunicarse, variable que se deseaba medir a través de la aplicación del enfoque de aprendizaje basado en tareas, durante la clase de inglés. La escala cuenta con 25 ítems, de los cuales 5 son distractores, a los ítems los estudiantes le debieron dar una puntuación entre 0 y 100 puntos respectivamente.

La escala original de McCroskey y Richmond (2013) (anexo 1), permite medir el deseo de comunicarse en la clase de inglés. Esta fue modificada para esta investigación en algunos de los elementos del contexto y del interlocutor, además fue adaptada al contexto en donde se realizó esta investigación. Las adaptaciones que se realizaron fueron relacionadas con el receptor, al que se le agregaron el interlocutor con el compañero de

clases, mejor amigo, estudiante nuevo y profesor, es decir, la interrelación con otra persona. En lo que tiene que ver con el contexto de interlocución el agregado fue con toda la clase.

La escala utilizada para la prueba piloto consta de 20 ítems, no presenta distractores. Esta fue utilizada porque ya está ampliamente validada; también con una puntuación de 0 a 100, cada uno de estos ítems está relacionado con el interlocutor, que consta de cuatro factores como son compañero de clases, mejor amigo, estudiante nuevo y profesor. Por otro lado tenemos el contexto de interlocución como la pareja, grupo de discusión, actividad pública, toda la clase e interpersonal.

La escala de WTC fue piloteada con el objetivo de analizar la comprensión, claridad y pertinencia de cada uno de sus ítems, Durante la aplicación de la prueba piloto, se observó la forma como los estudiantes abordaron cada uno de los ítems, dándoles la respectiva valoración, teniendo en cuenta la claridad con que asimilaron cada situación que hacia parte de una oportunidad de conversar con diferentes interlocutores y el contexto de interlocución.

La prueba piloto fue aplicada a un grupo de seis estudiantes de un grado diferente, en este caso (7°2), al que se le aplicó la intervención. Las edades de los mismos oscilan entre 12 y 13 años, durante la aplicación de esta, los sujetos demostraron que comprendían cada uno de los ítems que conforman la escala. Esto ratifica la validez de la escala teniendo en cuenta que la original fue aplicada a jóvenes de mayor edad.

Al realizar el análisis y tabulación de la prueba piloto, tuvimos en cuenta lo que orienta la escala original de McCroskey y Richmond (2013). Para ello, se tomaron todos los 4 ítems relacionados con el contexto, se suman y luego se dividen entre 4, así mismo se

toman los ítems que hacen parte del receptor, también 4 ítems, sumados y luego divididos en igual cifra.

Como ya se dijo anteriormente, la escala utilizada después de las intervenciones al grupo presentaba 25 ítems (anexo 2), cada uno con una afirmación, esta presenta distractores ya que el instrumento original así lo expone, además permite la concentración de los estudiantes al momento de asignar la valoración de los ítems, a los que se debía asignarles una puntuación. Para poder medir el deseo de comunicación se relacionaron las puntuaciones otorgadas entre varios ítems, se sumaron las puntuaciones y luego se dividieron por el número de ítems relacionados, en relación con el interlocutor 5 y con el contexto 4; lo que generó un promedio. Este permitió determinar el nivel de deseo de comunicación de acuerdo a los rangos establecidos en la escala.

La escala fue diseñada con el fin evaluar en qué circunstancias el encuestado se acercaba o evitaba la comunicación teniendo en cuenta el contexto y el receptor. Esto en contraste con los métodos que podrían tratar de aprovechar los sentimientos de introversión, aprehensión, la alineación, el autoconcepto u otras orientaciones que se cree que están asociadas con el deseo y la disposición para comunicarse (McCroskey y Richmond, 2013). Los sujetos a los que se les ha aplicado este instrumento manifiestan haber tenido poca dificultad a la hora de diligenciarlo y que es fácil de responder, lo que sugiere que posee un alto grado de validez (McCroskey y Richmond, 2013).

Prosiguiendo con el análisis de la escala, se tuvieron en cuenta también los interlocutores como amigo, conocido y extraño. Cabe anotar que dentro de los ajustes que se le realizaron a la escala original de WTC, se agregó otro interlocutor como lo es el docente, ya que esta se aplicó dentro de un contexto escolar. El receptor en la categoría de

conocido se tomó como compañero de clases, y el extraño como el estudiante nuevo que ingresa al grupo (situación que ha presentado en la población) y para la categoría de amigo quedo igual. Para calcular la puntuación de cada uno de los receptores, amigo, conocido, extraño y docente, es conveniente anotar que estos están conformados por 4 ítems respectivamente, se realizó la sumatoria de cada uno de ellos y posteriormente se efectúa la división entre 4, arrojando las sub puntuaciones de la categoría de interlocutor (McCroskey y Richmond, 2013).

Para la puntuación total de toda la escala se agregaron las sub puntuaciones de los ítems de interlocutor. Todos los resultados de las puntuaciones y sub puntuaciones, se sitúan en el rango de 0 a 100 puntos. Existen unas normas para las puntuaciones de la escala WTC, McCroskey y Richmond (2013), que se muestran a continuación:

1. GRUPO DE DISCUSION >89 ALTO WTC, < 57 BAJO WTC
2. INTERPERSONAL > 94 ALTO WTC, < 64 BAJO WTC
3. ACTIVIDAD PUBLICA > 78 ALTO WTC, < 33 BAJO WTC
4. TODA LA CLASE >80 ALTO WTC, < 33 BAJO WTC
5. PAREJA >89 ALTO WTC, <57 BAJO WTC
6. ESTUDIANTE NUEVO > 63 ALTO WTC, < 18 BAJO WTC
7. COMPAÑERO > 90 ALTO WTC, < 57 BAJO WTC
8. MEJOR AMIGO > 99 ALTO WTC, < 71 BAJO WTC
9. PROFESOR > 92 ALTO WTC, <57 BAJO WTC
10. TOTAL WTC > 82 ALTA
11. TOTAL WTC < 52 BAJA

**5.7.1.1. Aplicación de la prueba piloto.** La confiabilidad de la prueba piloto mostró un valor en su alfa de Cronbach de 0,71, lo que según la escala de confiabilidad de George y Mallery (2003), es aceptable. De acuerdo a los referentes de la escala, el deseo de comunicación es bajo tanto en el contexto como en el receptor, ya que todas muestran promedios inferiores a 82,00 (Anexo 3).

**5.7.1.2 Aplicación del Pretest.** Los resultados del pretest mostraron que la confiabilidad en lo que tiene que ver con el interlocutor de grupo de discusión es del 0.65; al realizarse la una comparación con los datos obtenidos por McCroskey (1992), encontramos que la confiabilidad es del 0.65, esto demostró que los resultados son iguales, por tanto la re aplicación de la escala en el contexto en donde se realiza la investigación es confiable. Cabe mencionar que la aplicación de la escala luego del Pretest, es decir, en cada uno de los tres momentos se aborda con más detalle en el capítulo de resultados.

Para corroborar esta información nos remitimos a la confiabilidad para el caso del contexto en actividad pública 0.73, la obtenida por McCroskey (1992), es de 0.74; los valores siguen indicando la relación cercana que existe.

**5.7.2 Rúbrica para evaluar competencias orales.** Otro instrumento aplicado durante este estudio fue una rúbrica para evaluar el desarrollo de la variable competencia oral, la cual evaluó aspectos tales como la fluidez, la interacción, gramática. Esta rúbrica se utilizó para medir la producción oral de los estudiantes, con relación a los módulos encontrados en el currículo sugerido de inglés MEN (2016), luego de aplicar las tareas de aprendizaje.

La validez de la rúbrica fue establecida mediante su uso previo por un grupo de docentes recién graduados del programa de inglés, de la universidad de Córdoba; estos

docentes fueron entrenados en el uso de la misma. Para evaluar la confiabilidad de la misma, usaron la rúbrica para evaluar una muestra de la producción oral de los estudiantes. En este proceso se utilizó el alfa de Cronbach, los resultados obtenidos en el alfa fueron de 0.92; lo que según George y Mallery (2003), puede catalogarse como excelente. Para evaluar estadísticamente la confiabilidad entre los evaluadores se utilizó el coeficiente denominado Alpha de Krippendor, puesto que, los puntajes asociados por los evaluadores están en una escala ordinal. Este alpha permite medir el acuerdo entre los evaluadores ya que permite determinar si los valores asignados son semejantes o no.

Estos instrumentos permitieron mostrar en primera instancia el estado actual en el cual se encontraban los estudiantes, en cuanto al deseo para comunicarse en la clase de inglés, y el progreso que los alumnos tienen a medida que se aplicaban las estrategias, así mismo la rúbrica garantizó analizar cronológicamente el desarrollo de la competencia oral, a través de la implementación de las tareas de aprendizaje.

Para el diseño de la rúbrica de evaluar el desarrollo de las competencias orales, se tomó como base el modelo creado por Quiroga (2011). Para el diseño se tuvieron en cuenta los módulos 1 y 2 de las tareas de aprendizaje propuestas en el currículo sugerido de inglés del grado 7°, los cuales corresponden al cuidado personal integral y la sana convivencia en el aula. El propósito de la rúbrica es evaluar la producción oral de los estudiantes de acuerdo al desarrollo de las tareas, para ello es necesario grabar el desarrollo de la competencia oral de cada una de las 6 parejas, de tal manera que un experto evalúe estas competencias orales de acuerdo a los valores estipulados en el instrumento.

Durante las clases se implementaron estrategias pedagógicas y metodológicas a través de dos tareas: el role play y un plan de acción, de tal manera que se facilitara el

desarrollo de la producción de la tarea de aprendizaje que los estudiantes debían presentar. Se usaron recursos didácticos como videos, canciones, power point, flash cards y demás ayudas educativas, de tal manera que los estudiantes tuvieron un mayor acercamiento y apropiación de los elementos del léxico, lingüísticos y lo correspondiente a las expresiones relacionadas con las tareas propuestas. Todo esto con el fin de que los estudiantes desarrollaran las competencias orales de manera automática para evitar procesos de memorización, repetición y traducción para sostener una conversación, ya fuese con su compañero, profesor, mejor amigo o en frente de toda la comunidad educativa. La rúbrica se ajustó a cada una de las tareas que se realizaron.

La rúbrica de evaluación de las competencias orales (anexo 4) propuesta en esta investigación está basada en el uso de la lengua hablada o desarrollo de las competencias orales, teniendo en cuenta el MCER (Marco Común Europeo, 2002) y los criterios establecidos por Quiroga y González (2011). Este instrumento está compuesto por 4 categorías: rango, exactitud, fluidez e interacción, las cuales evalúan la competencia oral en cada una de las tareas realizadas. En lo que tiene que ver con el rango este hace referencia al léxico de palabras que deben manejar los estudiantes cuando sostienen una conversación en las dos tareas realizadas.

Para exactitud, se evalúan los dominios gramaticales propios de la temática que se está desarrollando para cada tarea. En cuanto a la fluidez se hace referencia al manejo de un número de palabras durante una conversación y las pausas presentadas, las cuales se toman como criterio de dificultad en el flujo de la comunicación. Por último la categoría de interacción permite que el mensaje sea transmitido de manera clara y precisa, a través de la organización de ideas.

En esta rúbrica se otorga un puntaje de 1.00 a 5.00 en escala ordinal de la siguiente manera: desempeño bajo de 1.00 - 2.9, desempeño básico de 3.00 - 3.9, desempeño alto de 4.00 a 4.50 y el desempeño superior de 4.50 -5.00. Este instrumento permitió que el docente evaluador pudiese dar sus comentarios acerca de cada desempeño y la categoría evaluada. Los porcentajes obtenidos por los participantes son correspondientes a los valores que asignaron cada uno de los tres evaluadores de la rúbrica, tiene en cuenta los promedios de 1.00 a 5.00 para cada uno de los aspectos evaluados. Por lo general, al evaluar con la rúbrica cada uno de los tres evaluadores asignó puntajes cercanos, lo que indica que la rúbrica de evaluación fue clara y concisa, de acuerdo a los objetivos de este estudio.

**5.7.3 Entrevista grupo focal.** El propósito del grupo focal (anexo 5) fue corroborar y complementar datos obtenidos en la escala WTC, acerca de elementos que tienen que ver con el deseo o disponibilidad para comunicarse en inglés, de acuerdo a un contexto y un interlocutor. Para el grupo focal se invitaron 6 estudiantes, en un horario diferente a los dos periodos semanales de la clase de inglés y se dio a conocer la actividad a desarrollar. Es de resaltar que algunos estudiantes tenían muchas dudas al respecto de lo que sería el grupo focal, debido a que son niños y además era la primera vez que se enfrentaban a un instrumento de este tipo. Se contó con 4 niñas y 2 niños participantes.

Es importante decir que esta técnica fue realizada después de finalizar el primer módulo, donde se aplicaron estrategias relacionada con el enfoque de aprendizaje basado en tareas, además ya los estudiantes habían llevado una serie de tareas que permitían un desarrollo de las competencias orales. El lugar donde se realizó el grupo focal fue un salón de clases de la institución Educativa San Luis campo Alegre.

El segundo grupo focal fue realizado durante el desarrollo del segundo módulo, el lugar escogido para esta segunda y última entrevista, fue el salón de clases. Al igual que en el primer grupo focal realizado los estudiantes se mostraron dispuestos y con gran deseo para participar.

La entrevistadora nuevamente dio a conocer las estrategias que se aplicarían para realizar la entrevista de manera exitosa. Los estudiantes fueron organizados en círculo, cada quien sentado en su silla. Se inició la sesión de preguntas y cada uno de los participantes brindo su respuesta al respecto, respetando el turno que cada uno tenía para responder. La entrevista transcurrió normalmente, observándose gran motivación por parte de los estudiantes durante su desarrollo.

### **5.8 Descripción de la Intervención**

Con el fin de mejorar las competencias orales en lo que respecta a la fluidez, interacción y coherencia, y el deseo para comunicarse referente a la disponibilidad, voluntad, interés y motivación en la clase inglés, se desarrolló un estudio de intervención centrado principalmente en tareas de aprendizaje propuestas en el currículo sugerido en el área de inglés (Anexo 7). Por ello, se tuvieron en cuenta los tres momentos que tiene una tarea como son: pre-tarea, tarea y post-tarea (Ellis, 2005). Así mismo, se tomó como referencia el deseo para comunicarse de acuerdo a un contexto e interlocutores.

Para el desarrollo de esta investigación se tuvieron en cuenta varias etapas, lo que facilitó la aplicación de la intervención y el posterior análisis de las escalas, pruebas aplicadas y las grabaciones de acuerdo a las producciones orales de cada una de las 6 parejas participantes, realizando una tabulación de los desempeños de los estudiantes, tanto

a nivel oral como la disposición durante la participación de este estudio, teniendo en cuenta las estrategias de acuerdo al enfoque de aprendizaje basado en tareas.

Lo primero que se llevó a cabo fue una observación de la participación oral de los estudiantes y su deseo para comunicarse en la L2, lo cual demostró que los estudiantes presentaban poco deseo de usar el inglés de manera oral, así mismo presentaron poca disponibilidad para comunicares en este idioma, durante la clase de inglés.

Después se aplicó la escala de WTC (deseo para comunicarse), la cual dio cuenta de la falta de disponibilidad que tenían los estudiantes para conversar en la L2. La aplicación de esta escala contribuyó a la selección de las tareas de aprendizaje que mejor favorecieran la producción oral, generando interés y motivación en los estudiantes.

De igual manera, antes de la aplicación de la intervención se realizó una grabación de la producción oral de 6 parejas, con el fin de conocer el estado en el cual se encontraban los estudiantes en lo que se refería a las competencias orales, antes de aplicar las tareas de aprendizaje. Estos audios fueron analizados por un experto en bilingüismo, tabulados consignados de manera escrita por los investigadores.

Luego se procedió a realizar la intervención, esta duró nueve semanas, en la semana 0 se preparó a los estudiantes sobre la ejecución de la investigación, familiarizándose con el otro investigador del estudio el cual no era docente de los participantes, luego entonces se inició con estrategias de enseñanza para así proceder en la siguiente semana a la aplicación de las tareas de aprendizaje. Durante la ejecución de las tareas se le realizaban grabaciones de acuerdo a la producción oral de los estudiantes, con el fin de ser analizadas por un experto y ser tabuladas. Al finalizar las actividades se aplicaba la escala de WTC, realizando su análisis y tabulación.

Cómo ya se expresó anteriormente, el grupo focal se realizaba al finalizar cada módulo. En la semana tres de las intervenciones, se realizó una observación de las actividades y se registraron de manera escrita, acerca del desempeño, deseo, disponibilidad para comunicarse y el desarrollo de las competencias orales. De igual forma, en la semana número 5 y 8, también se realizaron observaciones, durante la clase inglés.

Finalmente, se aplicó la WTC y se realizaron grabaciones del desarrollo de la competencia oral y de las seis parejas. Cabe mencionar que a todos los estudiantes del grupo se les grabó su producción oral, pero el estudio solo se centró en seis parejas con el fin de facilitar el análisis de los datos para evitar que fuesen muy extensos (Wacha, 2016). En la tabla 4, se observa de forma secuenciada cada una de las actividades de la intervención

## 5.9 Cronograma de Actividades.

Tabla 4

*Cronograma de actividades de la intervención*

| CRONOGRAMA DE APLICACIÓN DE ENSEÑANZA, ACTIVIDADES SITUADAS Y ESCALA WTC |                    |   |   |  |   |  |   |  |
|--|--------------------|---|---|--|---|--|---|--|
| SEM 0  | UNIDAD DIDÁCTICA 1 |   |   |  | UNIDAD DIDÁCTICA 2  |  |   |  |
|  | SEM 1              | SEM 2   | SEM 3   | SEM 4                                  | SEM 5   | SEM 6                                  | SEM 7   | SEM 8                                  |
|  | Clase 1            | Clase 2   | Clase 3   | Clase 4                                | Clase 5   | Clase 6                                | Clase 7   | Clase 8                                |
| Aplicación de la escala WTC  | Pre-tarea          | Tarea   | Post-tarea  | Tarea                                  | Post-tarea  | Tarea                                  | Post-tarea  | Tarea                                  |
|  |                    | Tarea   |   |  |   |  |   | Tarea                                  |
|  |                    | Aplicación de instrumento (Escala WTC)  | Observación (Qué pasó, percepción cualitativa de lo que pasa) | Aplicación de instrumento (Escala WTC) | Observación (Qué pasó, percepción cualitativa de lo que pasa) | Aplicación de instrumento (Escala WTC) | Observación (Qué pasó, percepción cualitativa de lo que pasa) | Aplicación de instrumento (Escala WTC) |
|  |                    | Tabulación  |   | Tabulación                             |   | Tabulación                             |   | Tabulación                             |
|  |                    | Grabación   |   | Grabación                              |   | Grabación                              |   | Grabación                              |
|  |                    | Calificación de la producción oral de los estudiantes con base en la rúbrica. |   | GRUPO FOCAL                            |   |  |   | GRUPO FOCAL                            |

### **5. 10 Plan de Análisis**

En el presente estudio se realizaron diversas formas para analizar los diferentes instrumentos que se aplicaron con el fin de recolectar la información necesaria. Los niveles de variación de las variables medidas fueron presentados a través de gráficas, para realizar un análisis estadístico de las mismas.

Para analizar los datos arrojados después de aplicar cuatro veces, la escala WTC, relacionada con la variable dependiente deseo para comunicarse en inglés, fue necesario utilizar el software SPSS, versión 21. Se aplicó la prueba Wilcoxon y un análisis de varianza de medidas repetidas antes de iniciar el tratamiento (test 1), durante y al finalizar el mismo (test 4), con un nivel de significancia del 0.05. También se comparó el promedio entre género masculino y femenino, las mediciones se hicieron para observar el desarrollo de las competencias orales durante y después de la aplicación del enfoque de aprendizaje basado en tareas.

Así mismo, para analizar y tabular la variable dependiente, desarrollo de las competencias orales, se usó la rúbrica para medir cada uno de los desempeños evaluados en esta competencia. De igual manera, las actividades aplicadas se diseñaron teniendo en cuenta las tareas propuestas en el currículo sugerido de inglés, las mismas se pueden observar en el (anexo 6).

## 6. Resultados

A continuación se dan a conocer los resultados de este estudio, iniciando con los resultados del pre test, seguidos de la aplicación de la escala en un primer, segundo y tercer momento, así mismo se presentan los resultados del desempeño de las competencias orales.

### 6.1 Resultados del Pretest

Los resultados del pretest se pueden observar en la tabla 5, correspondientes a la primera aplicación de la escala WTC. Los resultados indican que al promediar todos los contextos y los interlocutores, el deseo de comunicación es de 21.21, lo que según la escala de McCroskey y Richmond (2013), se considera bajo de acuerdo al contexto de la comunicación.

Tabla 5.

*Resultados del deseo de comunicación en la fase pretest*

| CONTEXTO | GRUPO DE DISCUSIÓN | TODA LA CLASE | PAREJA           | ACTIVIDAD PÚBLICA | INTERPERSONAL |
|----------|--------------------|---------------|------------------|-------------------|---------------|
|          | 18,77              | 20,67         | 25,54            | 11,48             | 21,58         |
| RECEPTOR | MEJOR AMIGO        | COMPAÑERO     | ESTUDIANTE NUEVO | DOCENTE           | DISTRACTORES  |
|          | 25,85              | 23,32         | 23,82            | 20,24             | 12,02         |

A continuación se presentan algunos detalles de los demás resultados obtenidos en la fase de pretest.

Tabla 6.

*Resultados del pretest para los dos factores*

| Factor   | Variable a observar | Media | Mediana | Desviación estándar | Confiabilidad |
|----------|---------------------|-------|---------|---------------------|---------------|
| Contexto | Grupo de discusión  | 18,17 | 12,50   | 17,56               | 0,65          |
|          | Toda la clase       | 20,67 | 13,75   | 21,27               | 0,79          |
|          | Pareja              | 25,54 | 19,25   | 22,13               | 0,81          |
|          | Actividad pública   | 11,48 | 3,25    | 17,71               | 0,73          |
|          | Interpersonal       | 21,58 | 16,5    | 21,16               | 0,74          |
|          | Mejor Amigo         | 25,85 | 23,5    | 21,49               | 0,69          |
| Receptor | Compañero           | 23,31 | 19,25   | 17,56               | 0,67          |
|          | Estudiante Nuevo    | 13,82 | 10,00   | 10,05               | 0,71          |
|          | Profesor            | 20,24 | 17,00   | 12,43               | 0,76          |

Con respecto a interlocutor a nivel del mejor amigo es donde existe el mayor valor promedio según la escala. Se intuye que a este nivel existe mayor confianza entre estos y por eso la interacción entre ellos es mucho más fuerte. Con respecto al contexto, el mayor deseo de comunicación se observa que es a nivel de parejas con 25.54 de promedio que se considera bajo según la escala WTC. Creemos que sigue siendo bastante influenciados por la relación de compañerismo existente en el grupo y por el reducido número de participantes puesto que solo se trata de dos. El menor valor se obtiene el contexto de la actividad pública con un valor de 11.48. Esto probablemente como quiera que a los estudiantes les cuesta en el contexto natural de la comunicación presentarse en público, más sin son chicos de esa edad, incluso si lo hacen en su lengua madre.

Los valores muestran que el deseo de comunicación a nivel de interlocutor y el contexto son bajos, ya que la escala de McCroskey y Richmond (2013), indica que el deseo de comunicación es bajo si los resultados son menores de 71 y 64 respectivamente en cuanto al promedio, teniendo en cuenta que la intervención no se había iniciado.

**6.1.1 Comparación entre género y deseo para comunicarse.** Se encontró que en todos los receptores y en todos los contextos, el promedio de deseo para comunicarse de los varones fue más alto que el promedio de las niñas.

Los promedios totales para receptor y contexto en el género masculino fueron de 25.48 y en el género femenino en el mismo sentido fueron de 14.44, lo que según McCroskey y Richmond (2013) se considera bajo. Según nuestra percepción del contexto escolar y comunitario de la institución educativa, las niñas presentan cierto grado de introversión con respecto a los niños, por lo cual estos son más extrovertidos en el tipo de interacciones abordadas por el test. A continuación presentamos los resultados.

Tabla 7

*Promedios para contexto y receptor en el género femenino (F) y masculino (M)*

| Contexto | Grupo de discusión |       | Toda la clase |       | Pareja           |       | Actividad Pública |       | Interpersonal |       |
|----------|--------------------|-------|---------------|-------|------------------|-------|-------------------|-------|---------------|-------|
|          | F                  | M     | F             | M     | F                | M     | F                 | M     | F             | M     |
| Receptor | 12.26              | 24.87 | 9.25          | 31.39 | 20.68            | 30.09 | 7.05              | 15.64 | 17.66         | 25.26 |
|          | Mejor amigo        |       | Compañero     |       | Estudiante nuevo |       | Profesor          |       |               |       |
|          | 18.40              | 32.84 | 18.21         | 28.09 | 9.90             | 17.50 | 16.60             | 23.65 |               |       |

Así mismo, al realizar el cálculo de la media, la mediana y la desviación estándar, se continúa con la tendencia expresada anteriormente. Esto quiere decir que el género

masculino presente mayor valor en lo que tiene que ver con estas medidas de tendencia central. A continuación se muestran los datos obtenidos.

Tabla 8

*Media, Mediana y Desviación Estándar para contexto y receptor en el género femenino (F) y Masculino (M)*

| Factor   | Variable a observar | Media |       | Mediana |       | Desviación estándar |       |
|----------|---------------------|-------|-------|---------|-------|---------------------|-------|
|          |                     | F     | M     | F       | M     | F                   | M     |
| Contexto | Género              |       |       |         |       |                     |       |
|          | Grupo de discusión  | 12,26 | 24,87 | 7,5     | 20,75 | 12,26               | 19,86 |
|          | Toda la clase       | 9,25  | 31,39 | 7,5     | 27,37 | 9,00                | 24,00 |
|          | Pareja              | 20,68 | 30,09 | 16,7 0  | 21,37 | 20,09               | 23,61 |
|          | Actividad pública   | 7,05  | 15,64 | 2,00    | 6,87  | 14,45               | 19,87 |
|          | Interpersonal       | 17,66 | 25,26 | 13,5    | 17,75 | 19,10               | 22,91 |
| Receptor | Mejor Amigo         | 18,4  | 32,84 | 8,75    | 30,62 | 16,63               | 23,61 |
|          | Compañero           | 18,21 | 28,09 | 13,00   | 25,00 | 15,45               | 18,53 |
|          | Estudiante de Nuevo | 9,9   | 17,50 | 7,50    | 12,50 | 5,11                | 12,16 |
|          | Profesor            | 16,60 | 23,65 | 12,50   | 19,50 | 11,01               | 13,04 |

## 6.2 Resultados de la Aplicación de Escala WTC en el Primer Momento

Después de iniciar la intervención y atendiendo al cronograma de actividades, se aplicó la escala para determinar el nivel de deseo de comunicación tanto en los receptores como en los interlocutores, los resultados se muestran a continuación en las siguientes tablas.

Tabla 9

*Resultados de la primera intervención al grupo*

| Variable        | Media | D.E. | Mín.  | Máx.  | Mediana |
|-----------------|-------|------|-------|-------|---------|
| G_Discusión     | 80,66 | 3,76 | 73,25 | 87,50 | 80,00   |
| Toda_Clase      | 80,62 | 3,94 | 71,75 | 95,00 | 80,00   |
| Parejas         | 80,67 | 5,80 | 61,00 | 95,00 | 80,50   |
| Act_Pública     | 79,58 | 3,12 | 72,00 | 87,50 | 80,00   |
| Interpersonal   | 78,42 | 3,82 | 70,50 | 86,50 | 78,75   |
| Mejor_Amigo     | 79,96 | 5,37 | 66,20 | 92,60 | 78,60   |
| Compañero       | 80,44 | 4,50 | 66,20 | 92,00 | 80,00   |
| Compañero_Nuevo | 79,58 | 2,61 | 74,00 | 85,80 | 80,00   |
| Profesor        | 80,00 | 3,69 | 67,40 | 89,00 | 80,00   |
| Distractores    | 80,58 | 2,32 | 76,00 | 87,40 | 80,00   |
| WTC_Total       | 80,11 | 2,25 | 74,36 | 85,20 | 80,08   |

En los datos obtenidos se muestra que existe un mayor deseo de comunicación tanto en los contextos como en los receptores, el mayor promedio se observa a nivel de las parejas con 80,67, le siguen grupo de discusión y toda la clase. Los menores promedios se observan en interpersonal con 78,42, actividad pública 79,58 y mejor amigo 79,96.

Al realizar una comparación de estos promedios obtenidos con la escala, se observa que aunque los mismos subieron notablemente con respecto al pretest, sólo los ítems actividad pública (79,58) y compañero nuevo (79,58), pueden considerarse con deseo de comunicación alto de acuerdo a la escala WTC.

Como discutiremos posteriormente, lo anterior permite inferir que, el deseo para comunicarse en el aula está permeado por las actividades que se lleven a cabo en clases, ya sean tareas de aprendizaje o cualquier otra actividad, donde el estudiante debe usar la L2 de forma comunicativa. Para el caso de las tareas, estas parecen fomentar el interés de los educandos por participar en ellas, haciendo uso del idioma, de tal manera que los alumnos

le encuentren sentido y significado al aprendizaje de la lengua, reconociendo que determinadas actividades o tareas son útiles en su contexto (Eddy, 2015).

En cuanto a la comparación entre el género y el deseo de comunicarse, se encontró que en todos los receptores y en todos los contextos, el promedio de los varones continuó por encima de las niñas. Los promedios totales para receptor y contexto en el género masculino fueron de 80.82 y en el género femenino en el mismo sentido fueron de 79.36. En ambos géneros sigue considerándose como bajo, aunque en algunos de los ítems, el promedio demuestra que es alto el deseo de comunicación de acuerdo al contexto de la comunicación. A continuación presentamos los resultados detallados.

Tabla 10.

*Resultados de la primera intervención, género femenino (F) y masculino (M).*

| Variable  | Media           |       | D.E.  |      | Mín.  |       | Máx.  |       | Mediana |       |       |
|-----------|-----------------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|
|           | Género          | F     | M     | F    | M     | F     | M     | F     | M       | F     | M     |
| Contexto  | G_Discusión     | 79,83 | 81,45 | 4,19 | 3,24  | 73,25 | 77,5  | 87,50 | 87,50   | 79,00 | 80,25 |
|           | Toda_Clase      | 80,98 | 80,29 | 3,01 | 4,72  | 77,50 | 71,75 | 90,00 | 95,00   | 80,00 | 80,00 |
|           | Parejas         | 79,13 | 82,12 | 5,99 | 5,39  | 61,00 | 72,5  | 90,00 | 95,00   | 80,00 | 81,87 |
|           | Act_Pública     | 78,15 | 80,93 | 2,57 | 3,06  | 72,00 | 77,5  | 81,75 | 87,50   | 79,25 | 80,00 |
|           | Interpersonal   | 77,5  | 79,29 | 3,44 | 4,07  | 70,50 | 71,75 | 81,00 | 86,50   | 78,75 | 79,25 |
| Receptor  | Mejor_Amigo     | 78,10 | 81,7  | 5,32 | 4,96  | 66,2  | 75,2  | 90,00 | 92,60   | 77,00 | 79,50 |
|           | Compañero       | 79,88 | 80,97 | 4,87 | 4,22  | 66,2  | 75,4  | 88,6  | 92,00   | 80,00 | 79,60 |
|           | Compañero_Nuevo | 79,77 | 79,41 | 2,07 | 3,09  | 75,00 | 74,00 | 83,00 | 85,80   | 80,20 | 79,60 |
|           | Profesor        | 78,72 | 81,20 | 3,93 | 3,11  | 67,4  | 76,00 | 86,00 | 89,00   | 79,00 | 80,80 |
|           | Distractores    | 80,32 | 80,82 | 1,77 | 2,77  | 78,00 | 76,00 | 84,00 | 87,40   | 80,00 | 80,00 |
| WTC_Total | 79,36           | 80,82 | 1,95  | 2,34 | 74,36 | 76,80 | 82,40 | 85,20 | 79,76   | 80,24 |       |

La tabla muestra que tanto en el receptor como en el contexto, el género masculino presenta mayores promedios. Sólo en el caso de toda la clase 80,98 vs 80,29 y compañero nuevo 79,77 vs 79,41; el género femenino presenta mayores promedios. Para ambos casos

según la escala el deseo de comunicación es alto, ya que está por encima de 78 y de 63 respectivamente.

### 6.3 Resultados de la Aplicación de Escala en el Segundo Momento

Los resultados obtenidos en la segunda aplicación de la escala que se muestran a continuación en la tabla 11.

Tabla 11

*Resultados del segundo momento*

| Variable        | Media | D.E.  | Mín.  | Máx.  | Mediana |
|-----------------|-------|-------|-------|-------|---------|
| G_Discusión     | 96,65 | 4,87  | 72,75 | 100   | 98,00   |
| Toda_Clase      | 95,67 | 9,57  | 50,00 | 100   | 98,00   |
| Parejas         | 96,83 | 3,69  | 78,75 | 100   | 97,25   |
| Act_Pública     | 95,75 | 9,58  | 50,00 | 100   | 98,00   |
| Interpersonal   | 95,67 | 6,70  | 74,50 | 100   | 97,75   |
| Mejor_Amigo     | 95,87 | 6,11  | 80,00 | 99,80 | 98,00   |
| Compañero       | 97,39 | 2,10  | 88,00 | 100   | 97,6    |
| Compañero_Nuevo | 95,28 | 8,74  | 57,00 | 100   | 98,00   |
| Profesor        | 95,92 | 5,56  | 76,40 | 100   | 97,40   |
| Distractores    | 24,27 | 20,30 | 0,00  | 79,80 | 21,60   |
| WTC_Total       | 81,74 | 3,79  | 75,20 | 91,08 | 81,20   |

Los valores promedio estuvieron por encima de 95,00; tanto en el contexto como en el receptor por encima de 78,42, correspondiente a la primera aplicación del test WTC. El mayor promedio en el contexto de la comunicación se observó en parejas 96,83 y en cuanto al interlocutor se presentó en el compañero 97,39; siendo este último el más alto en ambas variables. Al realizar la comparación con la escala en ambos casos se observa que el deseo de comunicación es alto.

En ambas variables se observan puntajes mínimos superior a la primera intervención y en algunos casos puntajes de 100, la mayor puntuación. El puntaje de 100 se presentó en el mayor de los casos en el contexto de la interlocución.

En este caso la WTC total es de 81,74, lo que indica que para ser alta debe estar superior al 82,00. Sin embargo comparativamente está muy cerca de ser considerada como alta; el promedio no es superior debido a que se incluyen los promedios obtenidos en los distractores.

En el caso de los promedios de las variables contexto de interlocución e interlocutor por género se expresan a continuación.

Tabla 12

*Aplicación de la escala por género en un segundo momento*

| Variable  | Género          | Media |       | D.E.  |       | Mín.  |       | Máx.  |       | Mediana |       |
|-----------|-----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---------|-------|
|           |                 | F     | M     | F     | M     | F     | M     | F     | M     | F       | M     |
| Contexto  | G_Discusión     | 97,86 | 95,51 | 1,24  | 6,58  | 94,50 | 72,75 | 100   | 99,5  | 98,00   | 97,50 |
|           | Toda_Clase      | 96,11 | 95,26 | 6,05  | 12,18 | 75,00 | 50,00 | 99,75 | 100   | 97,50   | 98,50 |
|           | Parejas         | 97,90 | 95,82 | 1,15  | 4,88  | 96,00 | 78,75 | 100   | 100   | 98,00   | 97,00 |
|           | Act_Pública     | 96,65 | 94,90 | 6,26  | 12,06 | 77,00 | 50,00 | 100   | 100   | 98,50   | 97,25 |
|           | Interpersonal   | 97,05 | 94,39 | 5,44  | 7,66  | 77,75 | 74,50 | 100   | 100   | 98,25   | 96,87 |
| Recepto   | Mejor_Amigo     | 96,02 | 95,72 | 6,26  | 6,16  | 80,00 | 80,00 | 99,8  | 99,8  | 98,40   | 97,60 |
|           | Compañero       | 97,86 | 96,95 | 1,22  | 2,65  | 96,00 | 88,00 | 100   | 99,6  | 98,00   | 97,30 |
|           | Compañero_Nuevo | 97,88 | 92,85 | 1,46  | 11,74 | 94,80 | 57,00 | 100   | 100   | 98,00   | 97,80 |
|           | Profesor        | 96,69 | 95,20 | 4,81  | 6,25  | 80,40 | 76,40 | 100   | 100   | 98,60   | 97,30 |
|           | Distractores    | 23,33 | 25,16 | 21,62 | 19,64 | 0,00  | 0,00  | 62,00 | 79,8  | 20,60   | 22,80 |
| WTC_Total | 82,36           | 81,17 | 4,31  | 3,27  | 75,36 | 75,20 | 91,08 | 86,8  | 83,04 | 80,92   |       |

Contrario a lo observado para el primer momento, las niñas obtuvieron mayores promedios en el deseo de comunicación en las dos variables y en todos los ítems de estas (82,16 en promedio). Esto indica además que superan la barrera de los 82,00 que es el promedio mínimo para considerarse alta, en cambio los niños no superan los 81,17 puntos; en términos generales la diferencia no se puede considerar como significativa.

La desviación estándar en este momento es mayor, en casi la totalidad de los ítems del género masculino; esto indica que las puntuaciones otorgadas a cada uno de estos son más dispersos con respecto al género femenino.

#### 6.4 Resultados de la Aplicación de Escala en el Tercer Momento

Después de finalizada la intervención de las actividades situadas se hizo una última aplicación de la escala, los resultados se muestran a continuación:

Tabla 13

*Resultados al finalizar la intervención al grupo*

| Variable        | Media | D.E.  | Mín.  | Máx.  | Mediana |
|-----------------|-------|-------|-------|-------|---------|
| G_Discusión     | 95,78 | 2,00  | 90,50 | 99,75 | 96,00   |
| Toda_Clase      | 95,45 | 5,77  | 73,75 | 99,50 | 96,75   |
| Parejas         | 96,29 | 3,03  | 86,75 | 100   | 96,50   |
| Act_Pública     | 93,89 | 8,67  | 74,00 | 100   | 97,25   |
| Interpersonal   | 97,31 | 1,55  | 93,50 | 100   | 97,50   |
| Mejor_Amigo     | 97,72 | 1,26  | 94,20 | 100   | 97,80   |
| Compañero       | 96,07 | 3,93  | 77,00 | 100   | 96,60   |
| Compañero_Nuevo | 94,01 | 6,27  | 75,00 | 100   | 95,60   |
| Profesor        | 95,18 | 5,41  | 78,60 | 99,20 | 97,00   |
| Distractores    | 20,68 | 19,41 | 0,00  | 79,60 | 17,40   |
| WTC_Total       | 80,73 | 3,90  | 73,80 | 93,36 | 80,44   |

Los resultados en cada uno de los ítems de las dos variables indican que es alto el deseo de comunicación según la escala WTC, excepto en el mejor amigo que cuyo promedio es de 97,72, este no supera la barrera de los 99,00 promedio indicado para considerarse alto el deseo de comunicación para este caso específico. La WTC total en esta etapa fue de 80,73, lo que estadísticamente indica que el deseo de comunicación puede considerarse alto.

Al realizar una comparación de los resultados entre el segundo momento de aplicación de la escala y este último se observa que en la mayoría de los ítems en el

segundo momento los promedios en cuanto a deseo de comunicación son mayores. Solo en el caso de los ítems interpersonal (95,67 vs 97,31) y mejor amigo (95,87 vs 97,72), los promedios son superiores en el tercer momento de aplicación de la escala. Los resultados en cuanto a los promedios mínimos en cada uno de los ítems, en la aplicación de la última escala fueron superiores en su gran mayoría con respecto a la segunda aplicación.

Los resultados anteriores, a pesar de la tendencia a aumentar presentada desde el pretest, disminuyeron en esta última etapa. Esto puede obedecer al cansancio manifestado por los participantes de este estudio en esta última fase, debido a la aplicación reiterada de este instrumento.

En la última fase de aplicación de la escala en cuanto a género se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 14

*Resultados de la aplicación de la escala por género en la etapa final*

|          | Variable        | Media  |       | D.E.  |       | Mín.  |       | Máx.  |       | Mediana |       |       |
|----------|-----------------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|
|          |                 | Género | F     | M     | F     | M     | F     | M     | F     | M       | F     | M     |
| Contexto | G_Discusión     |        | 96,35 | 95,25 | 1,68  | 2,19  | 94,00 | 90,50 | 99,75 | 98,25   | 9,006 | 95,62 |
|          | Toda_Clase      |        | 97,15 | 93,85 | 1,16  | 7,72  | 94,75 | 73,75 | 99,00 | 99,50   | 97,5  | 96,00 |
|          | Parejas         |        | 97,31 | 95,32 | 2,13  | 3,48  | 94,50 | 86,75 | 100   | 99,50   | 98,00 | 95,75 |
|          | Act_Pública     |        | 94,68 | 93,15 | 8,43  | 9,09  | 74,00 | 75,00 | 100   | 100     | 97,25 | 96,62 |
|          | Interpersonal   |        | 97,48 | 97,15 | 1,44  | 1,67  | 94,75 | 93,50 | 99,25 | 100     | 97,25 | 97,62 |
| Recepto  | Mejor_Amigo     |        | 97,73 | 97,71 | 1,35  | 1,22  | 95,20 | 94,2  | 100   | 99,20   | 97,40 | 97,80 |
|          | Compañero       |        | 97,13 | 95,07 | 1,39  | 5,19  | 94,60 | 77,00 | 100   | 99,20   | 96,80 | 95,60 |
|          | Compañero_Nuevo |        | 93,86 | 94,15 | 7,70  | 4,83  | 75,00 | 80,80 | 100   | 99,20   | 97,00 | 95,20 |
|          | Profesor        |        | 97,65 | 92,86 | 1,14  | 6,75  | 95,60 | 78,60 | 99,20 | 97,60   | 97,60 | 95,70 |
|          | Distractores    |        | 18,96 | 22,30 | 22,45 | 16,64 | 0,00  | 0,00  | 79,60 | 46,20   | 15,60 | 25,90 |
|          | WTC_Total       |        | 81,06 | 80,42 | 4,55  | 3,30  | 74,72 | 73,80 | 93,36 | 86,52   | 79,92 | 80,52 |

Los resultados en cuanto a género siguen mostrando que en la mayoría de los ítems de las variables contexto e interlocutor los promedios siguen siendo mayores en el género femenino luego de la aplicación de la escala WTC. Solo en el caso compañero nuevo en el

género masculino es mayor el promedio (94,15 vs 93,86). En cuanto al WTC total aunque esta vez el género femenino no superó la barrera de los 80,00, continuó estando por encima del masculino. 81,06 vs 80,42. Si relacionamos estrictamente con la escala en ambos casos, no se podrían considerar como alto el deseo de comunicación. Pero por estar por valores muy cercanos, estadísticamente puede considerarse alto en ambos casos.

Con respecto a los distractores se continúa demostrando que el género femenino los identifica de mejor forma, puesto que los promedios así lo demuestran (18,96 vs 22,30). Para la desviación estándar se continúa mostrando en su mayoría valores más altos en el género masculino, en esta ocasión solo dos (2) ítems en el género masculino fueron menores que en el femenino.

## 6.5 Resultados Globales

En conclusión podemos afirmar que, las tareas de aprendizaje aplicadas durante cada uno de los módulos, conllevaron a que los participantes tuvieron un mayor deseo para comunicarse en la L2. Como se muestra en la Tabla 15.

Tabla 15

*Aplicación de la escala en cada una de las fases*

| Factor a<br>Observar | Variable        | Pretest | Primera<br>Aplicación | Segunda<br>Aplicación | Tercera<br>Aplicación |
|----------------------|-----------------|---------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Contexto             | G_Discusión     | 19,04   | 80,66                 | 96,65                 | 95,78                 |
|                      | Toda_Clase      | 22,18   | 80,62                 | 95,67                 | 95,45                 |
|                      | Parejas         | 25,78   | 80,67                 | 96,83                 | 96,29                 |
|                      | Act_Pública     | 11,48   | 79,58                 | 95,75                 | 93,89                 |
|                      | Interpersonal   | 21,60   | 78,42                 | 95,67                 | 97,31                 |
| Receptor             | Mejor_Amigo     | 23,21   | 79,96                 | 95,87                 | 97,72                 |
|                      | Compañero       | 23,45   | 80,44                 | 97,39                 | 96,07                 |
|                      | Compañero_Nuevo | 14,08   | 79,58                 | 95,28                 | 94,01                 |
|                      | Profesor        | 19,32   | 80,00                 | 95,92                 | 95,18                 |
| Distractores         | Distractores    | 12,21   | 80,58                 | 24,27                 | 20,68                 |
| WTC                  | WTC_Total       | 18,45   | 80,11                 | 81,74                 | 80,73                 |

Se puede apreciar como el mayor promedio en WTC Total se presentó en la segunda aplicación, un promedio de 81,74, comparativamente con la escala no alcanza a ser alto. Al igual que el WTC Total, los promedios en cada uno de los ítems fueron mayores en la segunda aplicación de la escala.

En la siguiente gráfica se muestra el WTC total en cada una de las fases en las que se aplicó la escala.

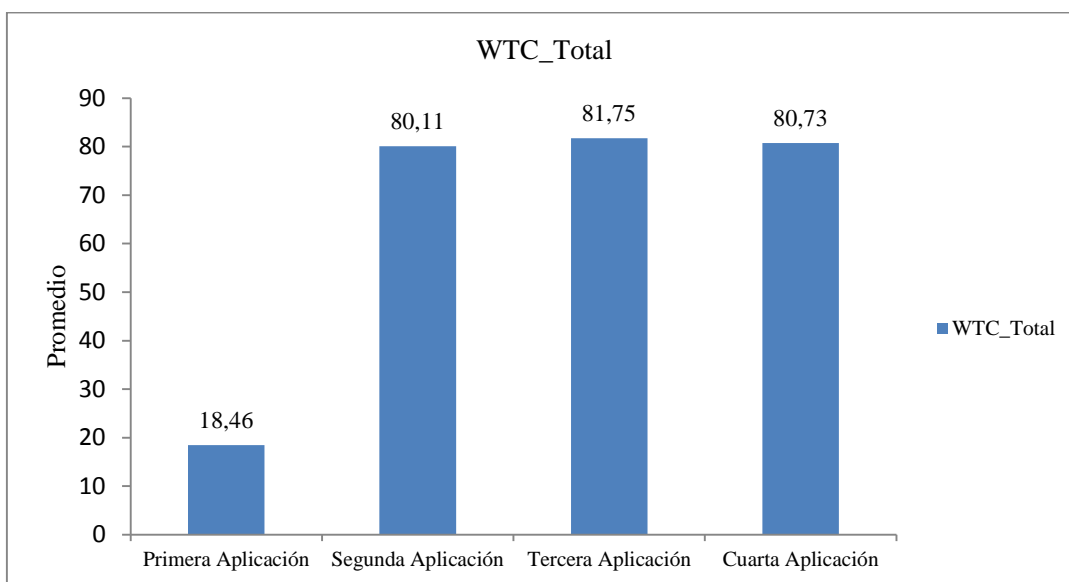


Gráfico N° 2. Datos obtenidos en cada una de las fases con respecto al WTC total.

La gráfica 2 muestra como el mayor promedio obtenido en WTC total se obtuvo en la tercera aplicación de la escala (81,75); los valores en los tres momentos estuvieron por encima de 80,00. Estadísticamente el WTC total en los tres momentos puede considerarse alto.

## 6.6 Resultados Discriminados por Género

A continuación se muestra un resumen en tablas y gráficos de los promedios obtenidos en las variables del género femenino en cada uno de los ítems en los momentos en los que se aplicó la escala.

**6.6.1 Género femenino.** Los resultados para el género femenino en cuanto a WTC total en cada una de las aplicaciones se describen en la tabla N° 15.

Tabla 16

*Resultados del género femenino en cada una de las aplicaciones de la escala*

| Factor a Observar | Variable  | Pre - test | primera Aplicación | Segunda Aplicación | tercera Aplicación |
|-------------------|-----------|------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| WTC               | WTC_Total | 12,26      | 79,36              | 82,36              | 81,06              |

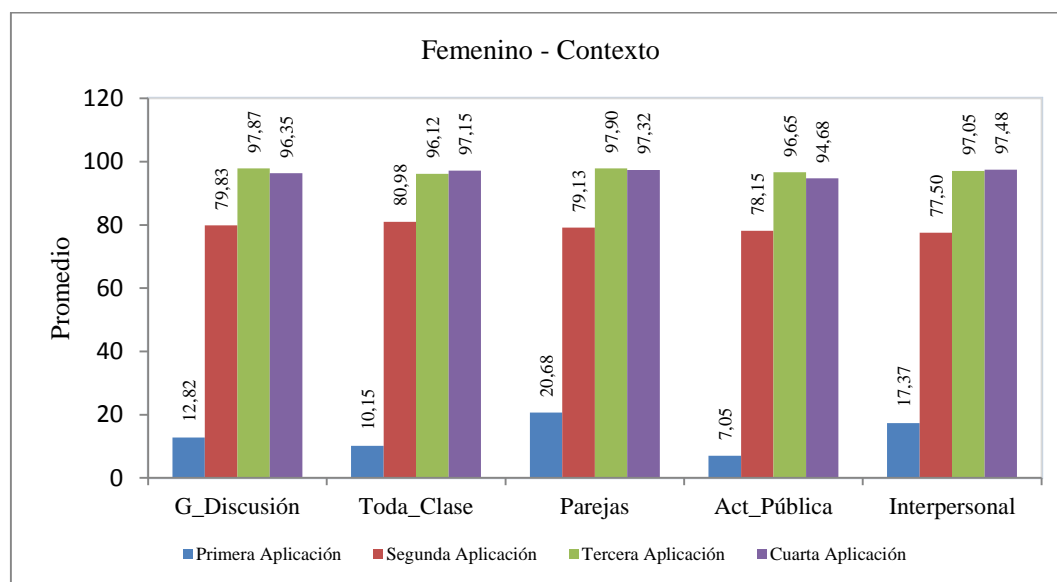


Gráfico N° 3. Resultados del género femenino en la variable contexto

El mayor promedio se observa en la tercera aplicación en el ítem grupo de discusión con 97,86, comparativamente se considera alto con respecto a la escala WTC. Después de iniciada la intervención el menor promedio se observa en interpersonal con 77,50.

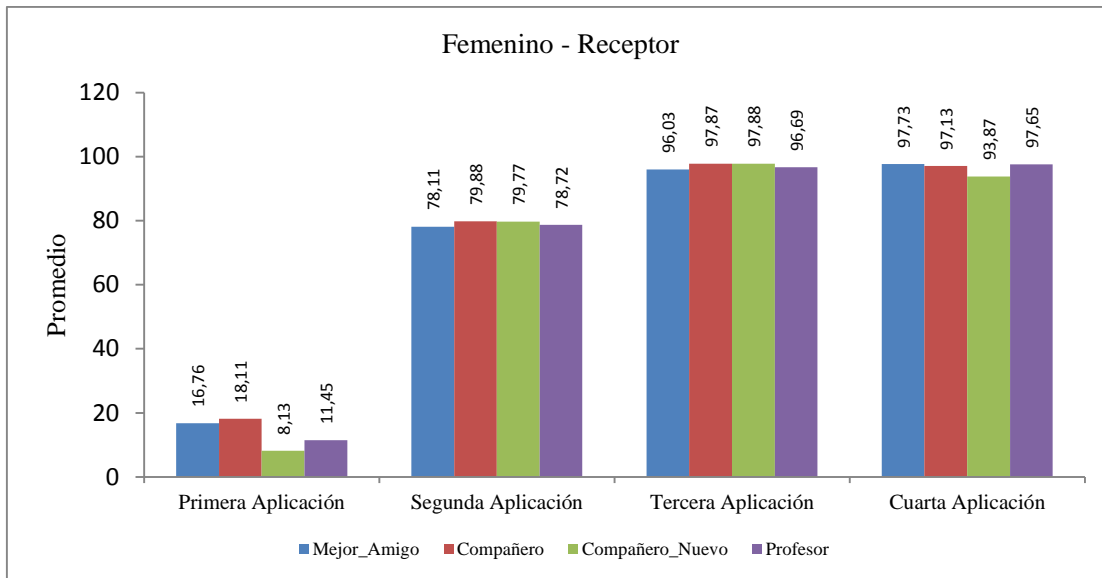


Gráfico N°4. Resultados del género femenino en la variable receptor.

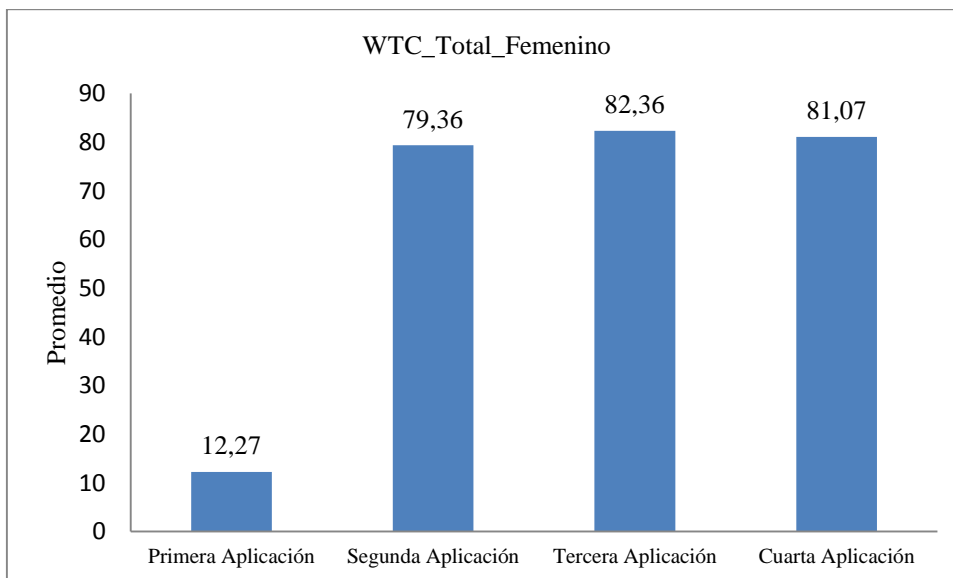


Gráfico N° 5. Datos obtenidos con respecto al WTC total, para el género femenino.

En la gráfica se aprecia como el mayor promedio para WTC Total en el género femenino la aplicación del segundo momento 82,36; con promedio superior al requerido para establecerse como deseo de comunicación alto. Total WTC > 82 alta.

**6.6.2 Género masculino.** Siguiendo con el análisis se muestra un resumen en tablas y gráficos de los promedios obtenidos en las dos variables del género masculino en cada uno de los ítems en los momentos en los que se aplicó la escala.

Tabla 17

*Resultados del género masculino en cada uno de las aplicaciones de la escala*

| Factor a Observar | Variable  | Pre - test | Primera Aplicación | Segunda Aplicación | Tercera Aplicación |
|-------------------|-----------|------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| WTC               | WTC_Total | 24,26      | 80,82              | 81,17              | 80,42              |

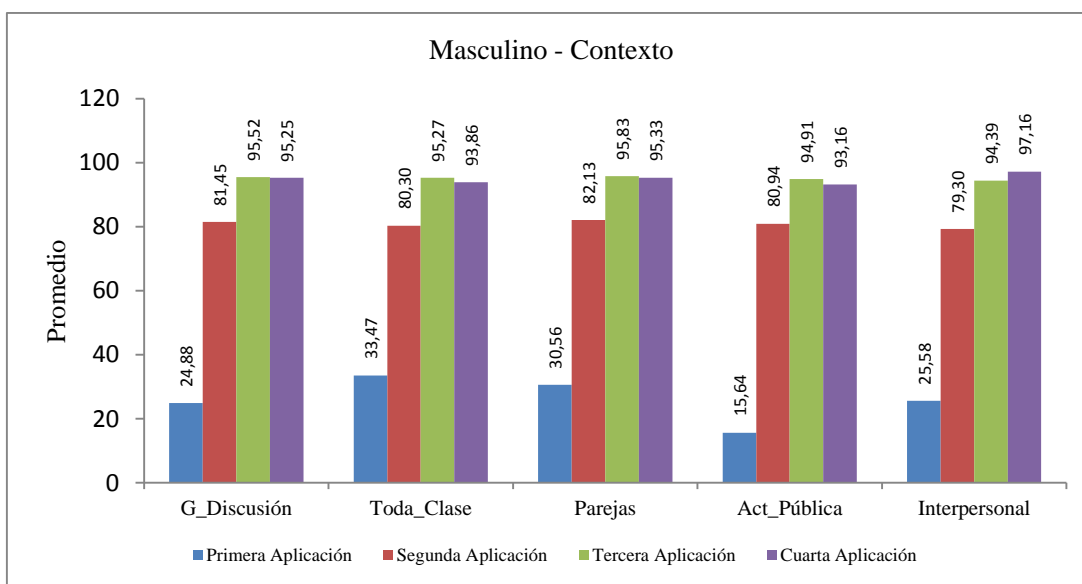


Gráfico N° 6. Resultados obtenidos por el género masculino en la variable contexto

El mayor promedio se observa en la tercera aplicación en el ítem pareja con 95,82, comparativamente se considera alto con respecto a la escala WTC. Iniciada la intervención el menor promedio se observa en interpersonal con 79,29.

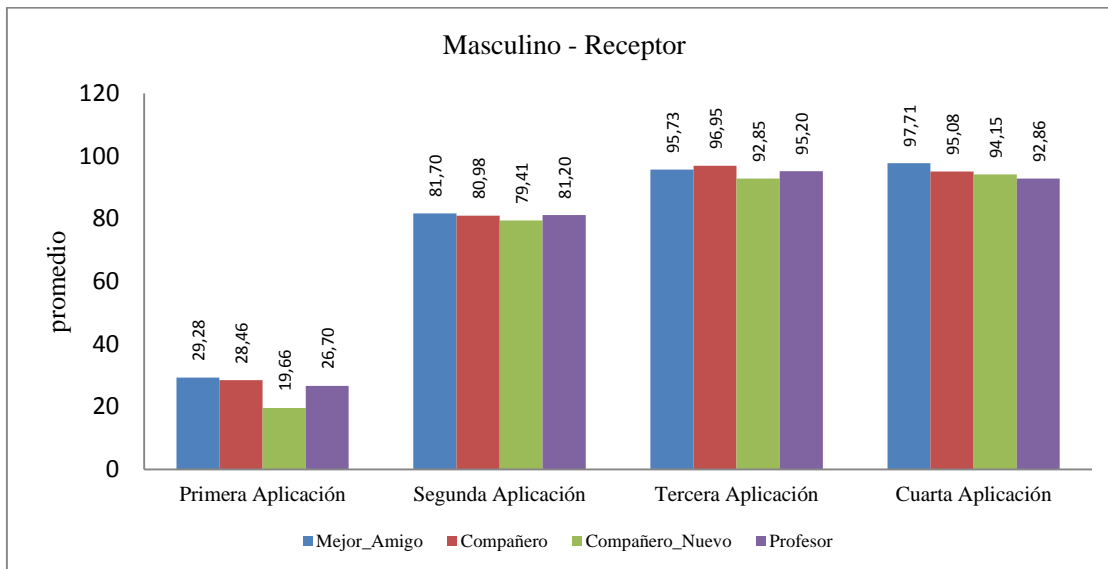


Gráfico N° 7. Resultados obtenidos por el género masculino en la variable receptor.

En la variable receptor el mayor promedio en el género masculino se observa en el ítem mejor amigo (97,71), comparativamente indica que es alto el deseo de comunicación, aunque no se iguale o supere al límite establecido para este caso el cual es de 99,00.

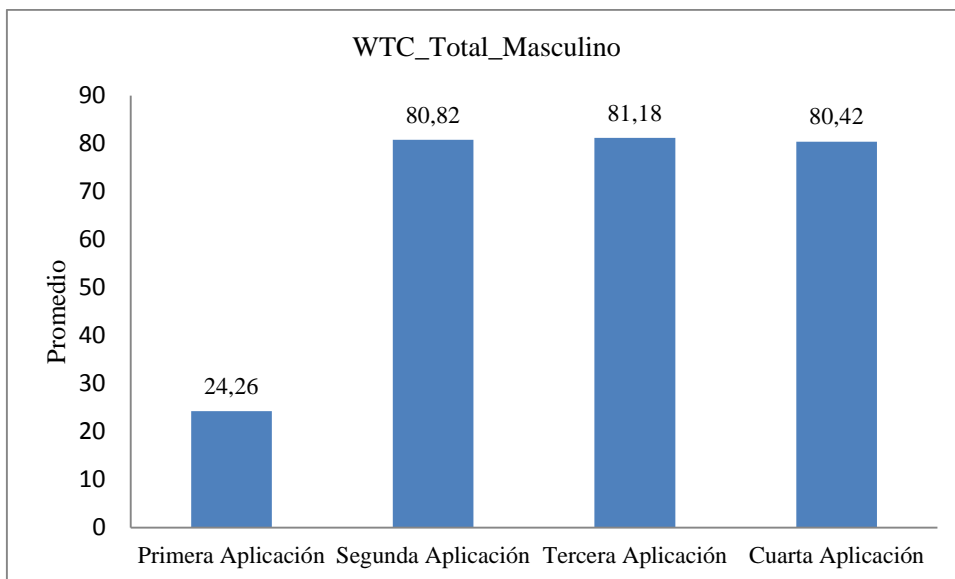


Gráfico N °8. Datos obtenidos con respecto al WTC total, para el género masculino.

Durante las observaciones que se realizaron durante cada una de las clases, al aplicarse el enfoque de aprendizaje basado en tareas, se evidenció que los estudiantes demostraron mayor participación oral ya fuese con los compañeros, con el docente o cualquier otro interlocutor. De hecho se evidenció que los participantes estaban en condiciones de dar sugerencias o consejos cuando se presentaba una situación de salud. Así mismo, se percibió que los estudiantes mostraron mayor deseo para comunicarse, cuando el docente realizaba preguntas acerca de determinada enfermedad y su posible solución. Surgían varias respuestas por parte de los alumnos, aunque develaban en su participación oral, algunos errores en cuanto al léxico, pronunciación o fluidez, no obstante, se constató que este aspecto no se convirtió en un obstáculo para usar la L2 oralmente, primo la disponibilidad para comunicarse.

Con respecto al primer grupo focal, en la entrevista los niños expresaron que las tareas de aprendizaje estaban desarrollando en ellos el deseo para comunicarse, ya fuera con su compañero, estudiante nuevo, docente o mejor amigo, frente a toda la clase, en parejas, grupo de discusión o frente a toda la comunidad educativa. El comentario de Esteban ilustra bien esta apreciación:

*“creo que tengo fluidez para hablar el idioma, por eso cuando usted coloca una tarea de participación o una conversación lo hago bien y por eso me siento bien”.*

El comentario de Juan ilustra claramente que las actividades que se implementaron permitieron desarrollar las competencias orales:

*“Porque cuando tenemos errores el profesor nos corrige para seguir avanzando, mi participación oral en inglés es buena porque hemos contado con el apoyo de usted”.*

De igual forma ellos habían notado que ya podía sostener una conversación un poco más fluida, aunque presentaban errores en cuando a rango, exactitud, interacción y rango, con los receptores y contexto antes mencionado.

De la misma manera, se tiene en cuenta que en el último grupo focal realizado, al finalizar el segundo módulo de la intervención, los estudiantes manifestaron que ya podían entablar conversaciones de manera más fluida, como se nota en el siguiente testimonio en el que se le pregunta a una estudiante respecto a la utilidad de las tareas para promover la participación en la clase de inglés:

*“si porque a través de ellas podemos asociar más con los compañeros, realizar una plática con los compañeros en Ingles, lo cual nos sorprende, pero es gracias a los conocimientos que usted nos ha impartido a nosotros, podemos hablar con ellos en inglés, entonces sí creo que hemos desarrollado las competencias orales”.*

Los estudiantes manifestaron que a través de las estrategias que se habían implementado en la clase de Ingles, sentían mayor deseo para comunicarse oralmente con un estudiante nuevo, con el docente o mejor amigo, frente a toda la clase, en parejas, en un grupo de discusión o frente a toda la comunidad educativa. De igual manera, mencionaron que al comunicarse oralmente en Ingles, sentían confianza al hacerlo: Expresando que las tareas implementadas, habían contribuido significativamente al desarrollo de la participación oral como se evidencia en el comentario de Julián:

*“si porque vamos afianzando nuestros conocimientos y vamos aprendiendo cada día más lo que usted nos ha enseñado”.*

También dieron cuenta que el aprendizaje basado en tareas, permitió que ellos se apropiaran de un léxico y expresiones para participar fluidamente durante una conversación o producción oral, teniendo en cuenta elementos lingüísticos, con el fin de transmitir el mensaje de forma coherente, frente a sus interlocutores.

A lo largo de esta sección se demuestra en las diferentes intervenciones realizadas, y en los análisis realizados a los datos obtenidos después de aplicar la escala WTC en los 4 momentos, que el deseo de comunicarse en la clase de inglés es alto en cada uno de los

contextos de la comunicación. En el grupo focal, los estudiantes expresan que se sienten con confianza para comunicarse oralmente en la clase de inglés y que el docente les había dado las herramientas para hacerlo.

Para el análisis comparativo entre los resultados en los dos momentos posteriores a la aplicación de la escala, se utilizó una prueba de rangos con signo Wilcoxon, esta permitió contrastar las hipótesis asociadas a un parámetro de interés, en este caso, el promedio; con un nivel de significancia del 5 %. Para el caso de esta investigación también permitió contrastar si el puntaje promedio de WTC para cada uno de los individuos registrados en la muestra es igual o difieren estadísticamente. Para determinar si se produjeron los efectos deseados en los estudiantes al aplicar el tratamiento, se realizó una comparación entre el pre-test y el tercer momento (test 4), después de aplicada la escala para medir el deseo de comunicación. Los resultados se muestran en las tablas 18, 19 y 20.

Tabla 18

*Resultados de la prueba Wilcoxon*

| N                | Media | Desviación estándar | Mínimo | Maximo | Percentiles |                |       |
|------------------|-------|---------------------|--------|--------|-------------|----------------|-------|
|                  |       |                     |        |        | 25th        | 50th(Media na) | 75th  |
| <b>Test 1 31</b> | 18.45 | 15.14               | .40    | 52.80  | 6.52        | 14.72          | 32.00 |
| <b>Test 4 31</b> | 80.73 | 3.90                | 73.80  | 93.36  | 78.44       | 80.44          | 82.16 |

Tabla 19.

*Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon*

|   |                  | <b>Rangos</b>   |                |                |
|---|------------------|-----------------|----------------|----------------|
|   |                  | N               | Rango promedio | Suma de rangos |
| Deseo de comunicación al finalizar el tratamiento             | Rangos negativos | 0 <sup>a</sup>  | .00            | .00            |
| Test4 – Deseo de comunicación antes de iniciar el tratamiento | Rangos positivos | 31 <sup>b</sup> | 16.00          | 496.00         |
| Test1   | Empates          | 0 <sup>c</sup>  |                |                |
|   | Total            | 31              |                |                |

- El deseo de comunicación al finalizar el tratamiento < El deseo de comunicación antes de iniciar el tratamiento (Test4 < Test1)
- El deseo de comunicación al finalizar el tratamiento > El deseo de comunicación antes de iniciar el tratamiento (Test4 > Test1)
- El deseo de comunicación al finalizar el tratamiento = El deseo de comunicación antes de iniciar el tratamiento (Test4 = Test1)

Tabla 20.

*Estadísticos de contraste*

| Deseo de comunicación al finalizar el tratamiento - Test4 - Deseo de comunicación antes de iniciar el tratamiento -Test1 |      |
|--|------|
| Asymp. Sig. (2-tailed)   | .000 |

- Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon
- Basado en los rangos negativos

La prueba de rangos con signo Wilcoxon muestra que el tratamiento generó un cambio significativo en los resultados de las pruebas realizadas a los estudiantes ( $p = .00$ ). Elementos adicionales a la anterior y que demuestran el cambio generado, se observa en las medianas de los resultados, estas aumentaron de 14.72 en el primer test a 80.44 en el cuarto test. Similarmente, se puede observar que los 31 estudiantes incrementaron su promedio.

En tal sentido, los datos de la prueba de Wilcoxon evidencian que el enfoque de aprendizaje basado en tareas, promueve el deseo de comunicación en la clase de inglés.

Las pruebas anteriores no resultan ser definitivas por lo que no son inferenciales y están basadas en aspectos teóricos, por tanto se propone un modelo de análisis de varianza de medidas repetidas, en la cual se comprueba la misma hipótesis.

### 6.7 Análisis de Varianza de Medidas Repetidas

A continuación se muestran las estadísticas de resumen para las medidas repetidas en el tiempo por semanas para la aplicación de la escala *WTC*.

Tabla 21

*Medidas descriptivas semana 0*

|                    | Varianza | n  | Media | Desviación estándar | Mediana | Mín. | Máx.  | Rango |
|--------------------|----------|----|-------|---------------------|---------|------|-------|-------|
| <b>Sujetos</b>     | 1        | 31 | 16.00 | 9.09                | 16.0    | 1.0  | 31.00 | 30.00 |
| <b>Condiciones</b> | 2        | 31 | 1.00  | 0.00                | 1.00    | 1.0  | 1.00  | 0.00  |
| <b>WTC</b>         | 3        | 31 | 18.46 | 15.15               | 14.72   | 0.4  | 52.8  | 52.4  |

Tabla 22

*Medidas descriptivas semana 2*

|                    | Varianza | n  | Media | Desviación estándar | Mediana | Mín.  | Máx.  | Rango |
|--------------------|----------|----|-------|---------------------|---------|-------|-------|-------|
| <b>Sujetos</b>     | 1        | 31 | 16.00 | 9.09                | 16.0    | 1.0   | 31.00 | 30.00 |
| <b>Condiciones</b> | 2        | 31 | 2.00  | 0.00                | 2.00    | 2.00  | 2.0   | 0.00  |
| <b>WTC</b>         | 3        | 31 | 80.11 | 2.26                | 80.08   | 74.36 | 85.2  | 10.84 |

Tabla 23

*Medidas descriptivas semana 4*

|                    | Varianza | n  | Media | Desviación estándar | Mediana | Mín. | Máx.  | Rango |
|--------------------|----------|----|-------|---------------------|---------|------|-------|-------|
| <b>Condiciones</b> | 2        | 31 | 3.00  | 0.00                | 3.00    | 3.00 | 3.0   | 0.00  |
| <b>WTC</b>         | 3        | 31 | 81.75 | 3.80                | 81.2    | 75.2 | 91.08 | 15.88 |

Tabla 24

*Medidas descriptivas semana 8*

|                    | Varianza | n  | Media | Desviación estándar | Mediana | Mín. | Máx.  | Rango |
|--------------------|----------|----|-------|---------------------|---------|------|-------|-------|
| <b>Sujetos</b>     | 1        | 31 | 16.00 | 9.09                | 16.0    | 1.0  | 31.00 | 30.00 |
| <b>Condiciones</b> | 2        | 31 | 4.00  | 0.00                | 4.00    | 4.00 | 4.0   | 0.00  |
| <b>WTC</b>         | 3        | 31 | 80.73 | 3.90                | 80.44   | 73.8 | 93.36 | 19.56 |

Como se puede observar los sujetos evaluados son los mismos; en la media WTC de cada una de las medidas descriptivas (sem 0=16.00; sem 2=80.11; sem 4=81.75 y sem 8=80.73), existe variación antes, durante y después de iniciado el tratamiento (semana 0 a 8), en cada uno de los momentos en los que se aplicó la escala WTC. Lo anterior evidencia que el número de semanas en las que se aplicó el tratamiento inside en los resultados de los estudiantes. Esto obedeció a la aplicación de las tareas de aprendizaje durante varias semanas, en consecuencia estas tareas promovieron el deseo de comunicarse en la clase de inglés.

En los siguientes diagramas de cajas se muestra la tendencia de los datos en términos de la diferencia en la media de los resultados de la prueba a través de las semanas de entrenamiento.

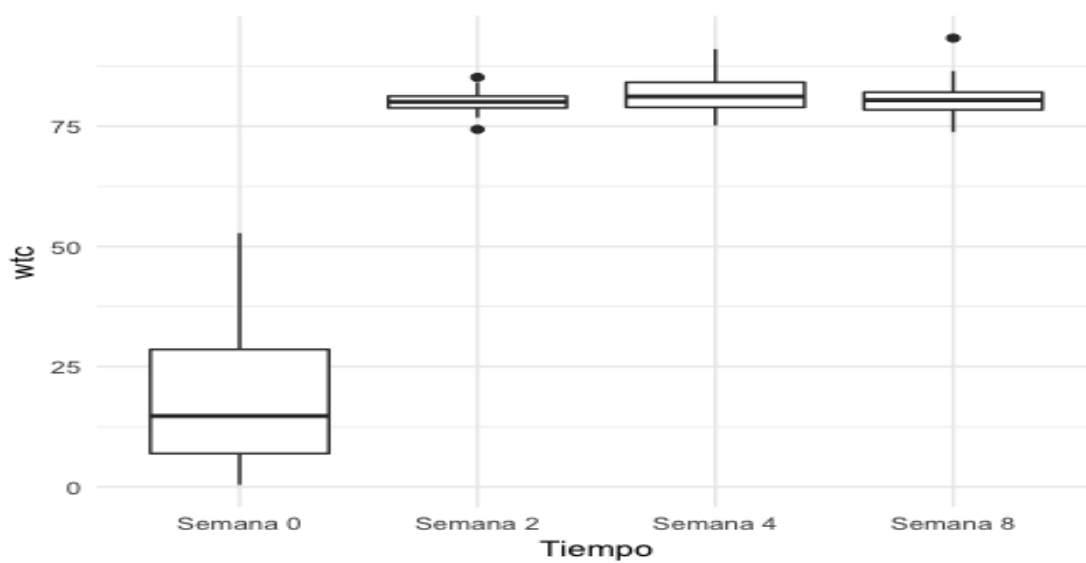


Gráfico N° 9. Diferencia en la media de los resultados.

Otra forma de observar la tendencia a la mejora en los puntajes obtenidos es en las semanas de entrenamiento.

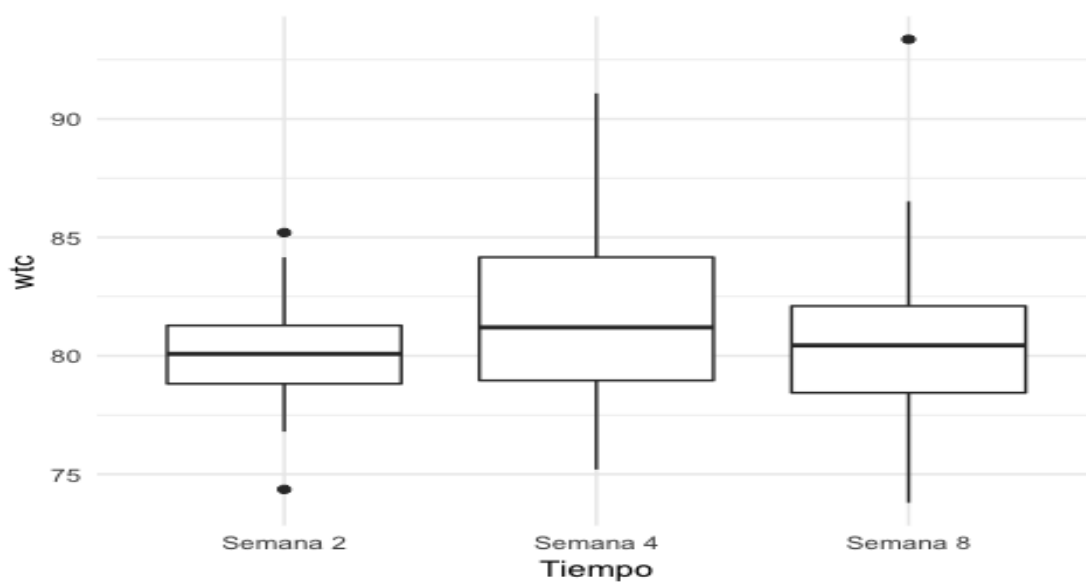


Gráfico N° 10. Puntajes obtenidos después de iniciada y finalizada la intervención al grupo.

### 6.7.1 Prueba de esfericidad

Para observar la homogeneidad, se realiza el test de Mauchly en función de probar dicho supuesto para el ajuste del modelo.

```
Mauchly's test of sphericity      mlm = wtc_test ~ 1
```

```
W = 0.0094158, p-value < 2.2e-16
```

Al ser el *p-valor* menor que el nivel de significancia se sostiene el supuesto de esfericidad.

### 6.7.2 Modelo en medidas repetidas

A continuación se ajusta un modelo anova en medidas repetidas en el tiempo para probar la hipótesis de que el número de semanas de entrenamiento si afecta los puntajes de las pruebas *WTC*.

Tabla 25

*Anova medidas repetidas*

| <b>Fuente de variación</b> | <b>Gl</b> | <b>SC</b> | <b>CM</b> | <b>Fc</b> |
|----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Sujetos</b>             | 31        | 2442      | 81.39     |           |
| <b>Tratamientos</b>        | 3         | 90592     | 30197     | 491.6     |
| <b>EE</b>                  | 90        | 5483      | 61        |           |

El *p-valor* resultante en esta prueba fue de  $2 \times 10^{-6}$ ,  $< 0.05$ . Por tanto las tareas de aprendizaje situado generan deseo para comunicarse en la clase de inglés; además se puede

comprobar que no todos los grupos son simplemente muestras aleatorias de la misma población, sino que el número de semanas de entrenamiento afecta los puntajes de *WTC*.

A continuación vamos a realizar una serie de comparaciones por grupos para determinar que grupos de respuestas son similares y cuáles no. Primero veamos los resultados del procedimiento de Holm y después el de Bonferroni.

Tabla 26

*Resultados del test de Holm*

|          | Semana 0   | Semana 2 | Semana 4 |
|----------|------------|----------|----------|
| Semana 2 | $<2e - 16$ | -        | -        |
| Semana 4 | $<2e - 16$ | 0.17     |          |
| Semana 8 | $<2e - 16$ | 0.43     | 0.42     |

En los resultados anteriores, se observa que la mayoría de las comparaciones son significativas.

Tabla 27

*Resultados del test de Bonferroni*

|          | Semana 0   | Semana 2 | Semana 4 |
|----------|------------|----------|----------|
| Semana 2 | $<2e - 16$ | -        | -        |
| Semana 4 | $<2e - 16$ | 0.35     |          |
| Semana 8 | $<2e - 16$ | 1.00     | 1.00     |

Los resultados del test de Bonferroni son muy similares al anterior, a pesar de que este último es un poco más conservador.

## 6.7 Desempeño Competencias Orales

En la siguiente sección se hace una comparación entre las tareas 1 y 2 por lo que son evaluadas en pareja. (Anexos 7 y 8) y las tareas 3 y 4, las cuales se realizaron de manera individual. (Anexos (9 y10). El análisis de los datos de la rúbrica, permitió constatar que el desarrollo de las competencias orales en los estudiantes presentó avances significativos al comparar los resultados. A continuación se muestran las gráficas de los resultados obtenidos al utilizar la rúbrica para evaluar desarrollo de competencias orales por parte de los evaluadores después de las tareas en pareja e individualmente. Posteriormente se hará una discusión detallada de cada aspecto de la rúbrica y su aplicación en los diferente momentos.

En los gráficos N° 11 y 12 se expresan los resultados obtenidos en las tareas 1 y 2 por las tres parejas en las cuatro categorías en los que se evaluaron las competencias orales.

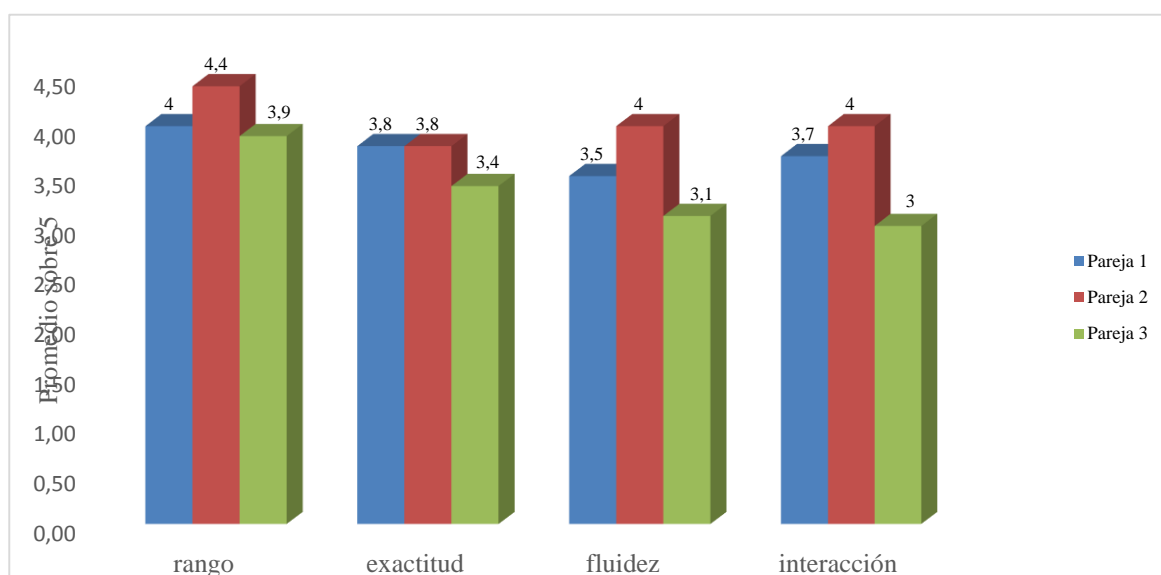


Gráfico N° 11. Rúbrica tarea 1

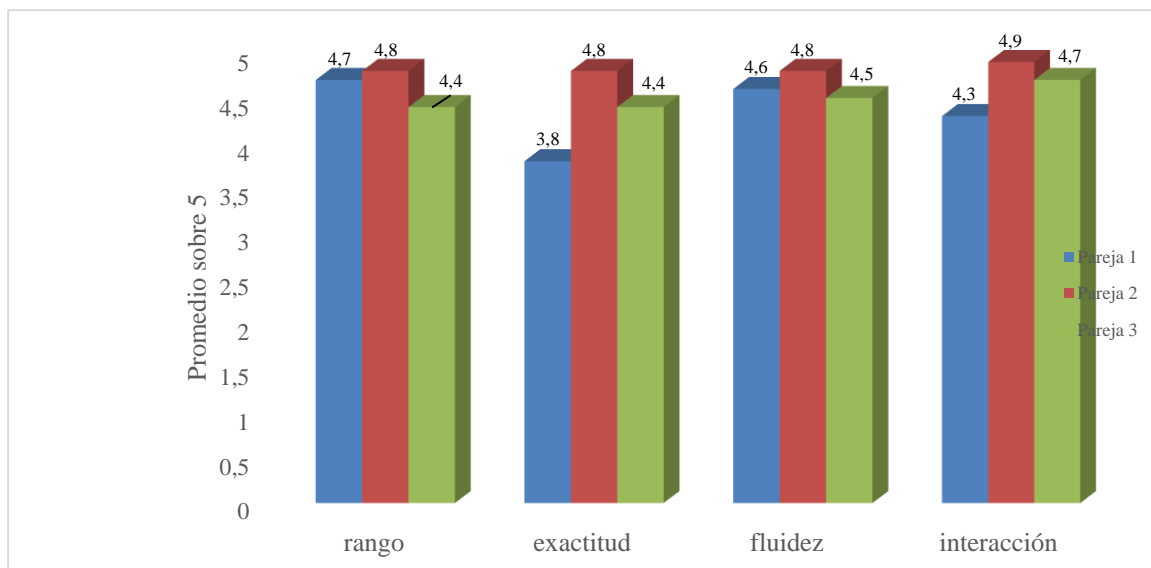


Gráfico N° 10. Rubrica tarea 2.

Al comparar los resultados de las evaluaciones de las tareas 1 y 2, se evidenció que el aumento más representativo estuvo en las categorías de interacción y fluidez; el puntaje promedio de las 3 parejas en ambas categorías pasó de 3,5 a 4,6. En la interacción se encontró mayor claridad y coherencia de las ideas, el mensaje se transmitió de manera eficaz. En la fluidez, fue evidente la mejoría en las habilidades para comunicar las ideas apropiadamente. El uso de las pausas y la integración del vocabulario fueron correctos en todo momento.

Para el caso de la exactitud también se presentó un cambio considerable, se pasó de un promedio de 3,6 a 4,3. Con respecto a esta categoría, para hablar de planes que permiten la prevención de enfermedades, las oraciones fueron estructuradas de acuerdo a la forma gramatical utilizada.

En lo referente a rango, el número de palabras usadas, fue mayor que en la tarea 1, lo que permitió a los estudiantes dar mejores recomendaciones y enriquecer su discurso.

Teniendo en cuenta la rúbrica diligenciada para la primera tarea, como lo muestra el gráfico N° 9 con respecto a las 3 parejas, se observa que para las cuatro categorías evaluadas, los desempeños según la escala de valoración institucional, fueron básicos; ya que se presentaron ciertos esfuerzos para usar los elementos lingüísticos con exactitud, lo que cortó la comunicación en algunos momentos. Las categorías con mayores promedios fueron rango con 4,1 y exactitud con un valor de 3,6; en cambio los aspectos de fluidez e interacción obtuvieron puntajes más bajos, ambos con 3,5 respectivamente. Lo anterior da cuenta que los estudiantes tienen un aceptable desempeño para comunicarse, presentando pausas a la hora de interactuar oralmente, con un poco de manejo en la organización de ideas durante una conversación. Sin embargo, en forma básica manejan un léxico de palabras y usan la gramática de forma inadecuada, como se puede ver en la transcripción 1.

#### Transcripción de tarea N° 1

- |   |         |   |
|---|---------|---|
| 1 | Pedro   | Hello Ana How are you today?  |
| 2 | Antonio | (...) <sup>1</sup> Not so good.   |
| 3 | Pedro   | So What's wrong exactly?  |
| 4 | Antonio | (...) I have a terrible flu   |
| 5 | Pedro   | Ok Ana (...) so <sup>*2</sup> stay in bed, (...) take a rest (...) *<br>should drink lemon, you drink school, (...) must go to<br>work. |
| 6 | Antonio | Ok. Thank you Doctor  |
| 7 | Pedro   | Ok, Ana.  |

---

<sup>1</sup> Pausa prolongada

<sup>2</sup> Error gramatical

Teniendo en cuenta la tarea 1, se evidencia en cuanto a gramática que el uso incorrecto de los modales, por ejemplo, “so\* stay in bed”, afectó la interacción. A pesar de que las ideas fueron expresadas con claridad, en algunos momentos se hace omisión de elementos lingüísticos necesarios en las oraciones, (turno 5). Así mismo, fueron notorias las fluctuaciones y pausas prolongadas durante la conversación (turnos 2, 4 y 5), lo que hace referencia a la fluidez. A pesar de lo anterior, no hubo mayor alteración de la comunicación, aunque las ideas fueron estructuradas de manera inadecuada gramaticalmente. Las constantes pausas afectaron la comunicación y el entendimiento del mensaje. El vocabulario fue usado de manera apropiada para expresar como se sentían y dar recomendaciones médicas. El mensaje principal de la conversación fue transmitido con claridad de ideas.

Continuando con el comparativo, en las diferentes categorías se percibe un gran ascenso en los resultados de la tarea 2. En el de rango se obtuvo el mejor puntaje: 4,6. De igual manera en lo relacionado a la categoría de exactitud se precisó un gran progreso con un puntaje de 4.3, el cual al ser comparado con la tarea 1 se evidencia el avance. Por otra parte, en lo referente a la categoría de fluidez se puede decir que mejoró significativamente y paso de ser la más baja en la tarea uno, para estar en el mismo lugar con rango e interacción en la segunda tarea, con un valor de 4,6. Para finalizar, en cuanto al aspecto de interacción este también muestra una gran evolución al comparar el puntaje de la tarea practica con la final, 4,6.

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia que en cuanto a los cuatro aspectos evaluados como: exactitud, interacción, fluidez y rango, se observa una notoria evolución, ya que los estudiantes agregaron palabras que no fueron usadas en la práctica previa. Lo

que denotó, la adquisición y uso de un nuevo léxico relacionado con el vocabulario de enfermedades y cuidados médicos. De igual manera se evidenció mejoría en el uso de las estructuras gramaticales empleadas en la conversación. La fluidez mostró un progreso, debido a la reducción en el número de pausas empleadas durante la conversación, facilitó el desarrollo y la comprensión de lo que se quería comunicar, la seguridad al hablar, las pausas fueron apropiadas y durante la conversación, esto no interrumpió el proceso comunicativo. Observándose un notable avance en esta categoría al ser comparada con la tarea previa.

En lo relacionado con la interacción, las ideas fueron organizadas de manera coherente y en acuerdo con el uso gramatical de las estructuras señaladas anteriormente. El mensaje fue claramente transmitido. Cabe mencionar, que el progreso en cada uno de los aspectos evaluados en la rúbrica para el desarrollo de la competencia orales, se debió a que para el desempeño de la primera tarea todavía no se había aplicado en su totalidad todas las estrategias metodológicas y didácticas en cuanto al enfoque de aprendizaje basado en tareas, propuesto dentro del currículo sugerido por el Ministerio de Educación Nacional (2016). Durante el desempeño de la tarea 4, ya se habían aplicado una serie de tareas que permitieron el desarrollo de las competencias orales durante la clase, lo cual favoreció a la evolución presentada por los estudiantes al ser evaluada con la rúbrica.

Continuando con el comparativo, en los gráficos 11 y 12 se muestran a continuación los resultados entre la tarea 3 y 4. Como se estipuló anteriormente, estas se hicieron de manera individual.

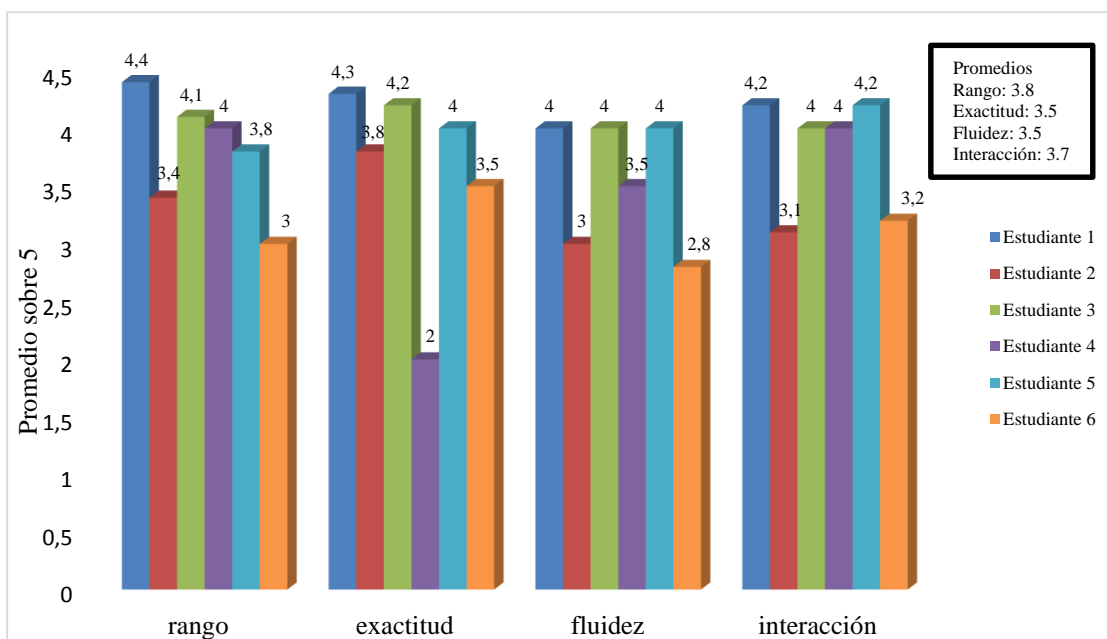


Gráfico N° 13. Rubrica evaluada, tarea 3.

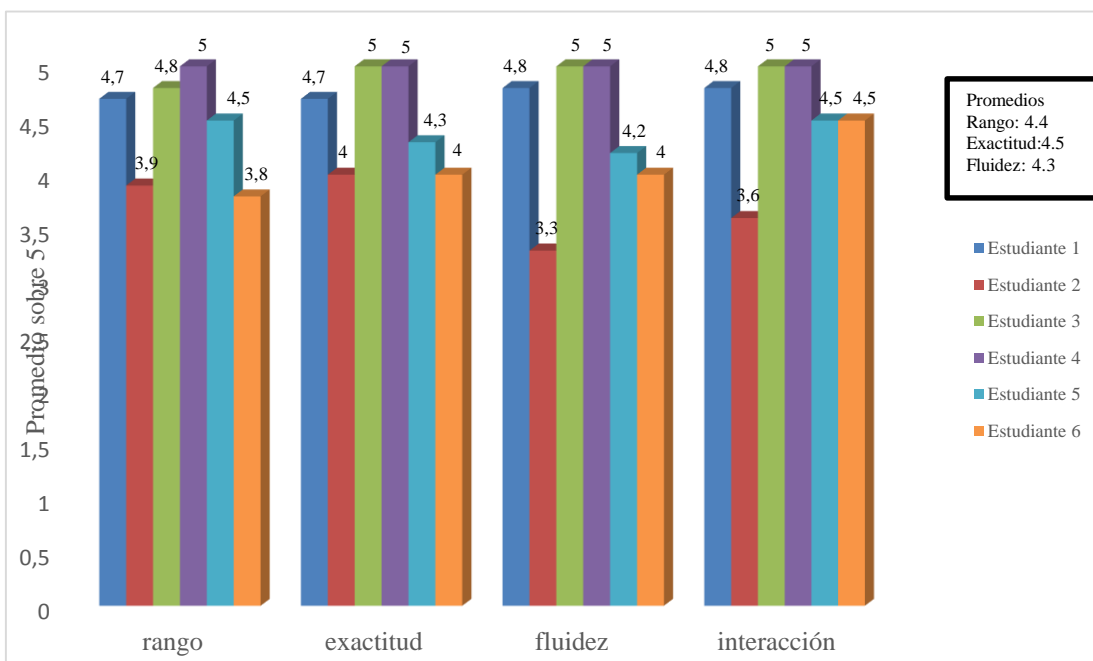


Gráfico N° 14. Rubrica evaluada, tarea 4.

Analizando los resultados de la rúbrica, en cuanto a la tarea 3, se evidencia que a nivel general los 6 estudiantes obtuvieron un desempeño básico, teniendo en cuenta que las categorías más altas fueron rango con un promedio de 3,8, seguido por interacción con promedio de 3,7, luego sigue exactitud con promedio de 3,6, el cual fue el mismo para la tarea 1. Con el menor valor aparece la categoría de fluidez de 3,5 también, con igual puntaje a la práctica de la primera tarea presentada. Lo anterior da cuenta que los estudiantes tienen un desempeño básico para comunicarse en presentaciones orales o monólogos, presentado muchas pausas a la hora de interactuar o transmitir el mensaje, evitando que la comunicación sea clara y concisa. Así mismo emplean cierto número de palabras con muy poca exactitud y en algunos casos presentan cierto esfuerzo para recordar un léxico establecido. Una causa de la obtención de este desempeño en esta tercera tarea es el hecho de que la tarea 3 se utilizó como ensayo para poder desarrollar la tarea 4.

En lo referente a la categoría de rango los estudiantes utilizaron vocabulario oportuno que les permitió expresar las acciones requeridas para prevenir enfermedades y dolencias comunes. Sin embargo, también se observó el uso de un reducido número de palabras para expresarse. Concerniente a fluidez se demostró que las pausas realizadas durante la comunicación del plan de acción de manera oral, fueron realizadas de forma pertinente para la transmisión del mensaje. No obstante, los errores en la pronunciación de determinadas palabras, se tradujeron en confusión al hablar. En lo referente al aspecto de exactitud, aun cuando se usó la estructura gramatical requerida para el plan de acción, esta fue empleada con dificultad al momento de organizar el discurso oral. Terminado con la categoría de interacción, se presentaron dificultades para estructurar el discurso oral de

forma comprensible. En algunos momentos las ideas no se presentaron de manera organizada por lo que ni estas, ni el mensaje, fueron fáciles de comprender.

Como se muestra en el gráfico N° 12, los estudiantes presentaron relevantes avances en el desarrollo de las competencias orales, durante la presentación de la tarea 4 o plan de acción. Todas las cuatro categorías avanzaron en los respectivos puntajes, los aspectos que tuvieron un mayor ascenso fueron exactitud e interacción con promedios de 4,5 respectivamente, Las estructuras gramaticales fueron correctamente formuladas y la claridad de las ideas y el propósito de la actividad estuvieron interconectados en todo momento. Las oraciones fueron organizadas y coherentes con el mensaje principal.

Sin embargo, la fluidez se mantuvo con el promedio menor de 4,3. Para las 4 tareas, se evidenció que esta categoría tenía el menor valor, las pausas se redujeron debido a un mayor uso de vocabulario. También el avance en la pronunciación de algunas palabras ayudo a un discurso más fluido y entendible En lo concerniente al aspecto de rango obtuvo un promedio de 4,4, lo cual demuestra que avanzó significativamente, ya que se observó un uso de vocabulario amplio y apropiado para el ejercicio. Todo lo anterior parece obedecer a la aplicación del enfoque de aprendizaje basado en tareas, que ya se había aplicado en su totalidad para la presentación de la segunda tarea.

Aunque las tareas 1 y 4 no son iguales, haciendo una comparación entre las mismas, se observa un gran avance en el desarrollo de las competencias orales, teniendo en cuenta que las categorías de interacción, fluidez, rango y exactitud aumentaron en sus promedios específicos. En cuanto a exactitud e interacción el puntaje fue de 4,5 respectivamente en la tarea 4; sin embargo la fluidez se mantuvo con el puntaje menor: 4,3, para las tres primeras tareas se evidenció que esta categoría tuvo el menor valor. En lo concerniente al aspecto de

rango, este obtuvo un valor de 4,4, lo que demuestra que se avanzó significativamente.

Todo lo anterior al parecer obedece a la aplicación del enfoque de aprendizaje basado en tareas, ya que se había aplicado en su totalidad para la presentación de la segunda tarea, por ello se evidencia el progreso de los estudiantes en su producción oral. Como se observa en la transcripción de la tarea 4.

#### Transcripción de tarea N° 4

- 1 Juan Hello how are you today?
- 2 Ana I feel terrible
- 3 Juan What is the problem?
- 4 Ana I got fever and flu
- 5 Juan Ok, You should take these pills, you mustn't go to work, you had better drink a lot water, you must had better drink some honey, you mustn't work out.
- 7 Ana Thank you for your recomendation Doctor Batman.

Los resultados anteriores sugieren que, el enfoque de aprendizaje basado en tareas permite que los estudiantes mejoren significativamente el desarrollo de las competencias orales en L2 y la disposición para participar de una forma motivada en el aula de clases, favoreciendo su desempeño para comunicarse de una manera efectiva con los compañeros de clase y con el profesor (Farahani, 2007). Lo anterior nos permite comprobar las hipótesis de este estudio, al constatar que las tareas de aprendizajes desarrollan las competencias orales en los estudiantes y el deseo para comunicarse durante la clase en L2. Es relevante la importancia de este tipo de tareas y es todo un acierto que el currículo sugerido por el MEN, las haya incluido.

A nivel Global, podemos afirmar que los estudiantes presentaron avances relevantes en el desarrollo de las competencias orales, durante la presentación de la segunda tarea, ya

que todas las cuatro categorías avanzaron en los respectivos puntajes. Los aspectos que tuvieron un mayor ascenso fueron exactitud e interacción con 4,5 respectivamente. Sin embargo la fluidez se mantuvo con el menor puntaje, 4,3, siendo el de menor valor; para las tres primeras tareas. La categoría de rango obtuvo un valor de 4,4, lo que demuestra que avanzó significativamente. Todo lo anterior obedece, en nuestra opinión a la aplicación del enfoque de aprendizaje basado en tareas.

Los resultados obtenidos al aplicar el Alpha de Krippendor, a la rúbrica sobre competencias orales, después de valoradas las tareas en parejas y a nivel individual para determinar el acuerdo o desacuerdo entre los evaluadores se observan en las tablas 19 y 20.

Tabla 28

*Alpha de Krippendor para parejas*

| <b>Tarea 1</b> | <b>Valor Alpha</b> | <b>Tarea 2</b> | <b>Valor Alpha</b> |
|----------------|--------------------|----------------|--------------------|
| Pareja 1-1     | -0,278             | Pareja 1-2     | -0,278             |
| Pareja 2-1     | -0,278             | Pareja 2-2     | 1,00               |
| Pareja 3-1     | 1,00               | Pareja 3-2     | -0,278             |

Tabla 29

*Alpha de Krippendor a nivel individual*

| <b>Individuos</b> | <b>Tarea 1</b> | <b>Tarea 2</b> |
|-------------------|----------------|----------------|
| 1                 | 1,00           | -0,278         |
| 2                 | 1,00           | 1,00           |
| 3                 | -0,278         | 1,00           |
| 4                 | -0,278         | 1,00           |
| 5                 | -0,278         | -0,278         |
| 6                 | 1,00           | 1,00           |

De acuerdo con los criterios establecidos por los Landis y Koch (1977), se sigue que para  $K = -0,278$ , el acuerdo entre los evaluadores es pobre, puesto que es menor a cero y cuando  $K = 1,00$ , el acuerdo entre los evaluadores es casi perfecto.

## 7. Discusión

En los resultados del pretest se observa que aunque el deseo de comunicación es bajo, existe un mayor promedio a nivel del receptor, en el aspecto de parejas. Creemos que sigue siendo bastante influenciados por la relación de compañerismo existente en el grupo y por el reducido número de participantes puesto que solo se trata de dos. Esto corroboraría lo planteado por Mahdi (2014) en el sentido de que existe relación entre los tipos de situaciones comunicativas y la relación entre las personas.

Los resultados de esta investigación también corroboran lo encontrado por Tainio (2009); Eddy y Sampson (2015) y Huang (2010). Las tareas fomentan el interés en los estudiantes por participar en ellas, le encuentran significado a lo que aprenden y estas pueden ser útiles en su contexto. De igual manera se demostró que se genera motivación en los estudiantes de séptimo grado, cuando las tareas son divertidas, entretenidas y de importancia de acuerdo a su contexto.

La enseñanza del inglés en Colombia se ha caracterizado por un enfoque didáctico que usualmente genera muy poca motivación para que los estudiantes desarrollen la competencia oral y por ende el deseo de comunicarse, ya que dentro del enfoque didáctico, las tareas que se promueven no son estructuradas con actividades que despierten su interés y en el mayor de los casos no son contextualizadas, para poder relacionarlas con su vida cotidiana (Freiermuth y Huang, 2012). Estos autores también plantean que se desconoce por parte de los docentes de inglés, que existen diferentes factores motivacionales que

inciden en el deseo de comunicarse y que este, es influenciado por el desarrollo de tareas atractivas e innovadoras. De acuerdo a lo anterior y para mejorar esa situación, se requieren acciones que permitan implementar una propuesta curricular como la que se desarrolla en esta investigación; de acuerdo a los resultados obtenidos, se evidencia que la aplicación de las tareas de aprendizaje situado de acuerdo al currículo sugerido, permiten un mejor aprendizaje de una segunda lengua, en este caso el inglés.

Muchas de las investigaciones sobre la enseñanza de la L2 se han centrado en establecer la incidencia de la motivación en el aprendizaje de la misma (Dornyie, 2002). Es reciente el hecho de entender que el constructo Motivación y su incidencia, obedecen a un cúmulo de factores que interactúan constantemente y al cual se le conoce como voluntad situada de comunicarse (WTC). En él influyen aspectos como el psicológico, lingüístico, educativo y comunicativo del lenguaje y que hasta ahora habían sido estudiados de forma desligada (Pawlak y Mystkowska, 2015). Adicional a lo anterior, también existen otros factores que determinan la participación de una persona en una comunicación, en este caso en una segunda lengua: factores como la introversión, la aprehensión de la comunicación, su autoestima y la percepción de la competencia comunicativa, (McCroskey y Richmond, 1991). De acuerdo a los resultados obtenidos, a las observaciones realizadas en clase y a las respuestas obtenidas por los estudiantes en el grupo focal, se evidenció que la aplicación de las tareas de aprendizaje: motivaron, mejoraron la autoestima y permitieron perder el temor a equivocarse. Lo que demuestra que estos factores influyeron en el deseo de comunicarse de los estudiantes de séptimo grado. En consecuencia, se valida lo planteado por McCroskey y Richmond (1991).

Tampoco se puede dejar de lado otro de los elementos que inciden en la disposición de los estudiantes para comunicarse entre sí de forma interactiva y es el de las tareas que se ejecutan en el aula de clases. Estas deben ser divertidas, amenas y contextualizadas para que capten la atención de los estudiantes (Dornyie, 2002). Durante la aplicación de las tareas de aprendizaje, a los estudiantes de esta investigación, se les notaron las ganas y el deseo de participar en las diferentes actividades. Lo anterior corrobora lo planteado por (Dornyie, 2002), quien además sostiene que las estrategias didácticas basadas en las tareas situadas son influenciadas por aspectos motivadores y desmotivadores. Anteriormente se estipuló que los primeros son considerados como un cúmulo, mientras los segundos son considerados como fuerzas externas que amplían o reducen la motivación.

Realizando un recorrido por algunas de las diferentes investigaciones que se han rastreado y los resultados que estas han obtenido, en comparación con la presente investigación y sus resultados, encontramos en cuanto a la variable deseo de comunicarse, la llevada a cabo por Eddy (2015). En esta investigación al igual que en la presente se tiene en cuenta el papel que juega la motivación en la adquisición de una segunda lengua y como esta se ve influenciada por la realización de tareas dinámicas, entretenidas, relevantes y que fomenten el deseo de comunicarse.

En la variable competencias orales se encuentra la llevada a cabo por Huang (2010), tanto en esta investigación como en la presente se demuestra que las actividades en las que se permite interacción continua, permiten el aprendizaje de la L2 y el desarrollo de las competencias comunicativa, también hace aportes a la presente ya que dentro de su aspecto metodológico para la recolección de información, utiliza el grupo focal. En esta misma variable referenciamos la realizada por Qunyang (2011), en esta al igual que en la presente

se pretende desarrollar la competencia comunicativa para que haya una mayor interacción oral y puedan establecerse conversaciones fluidas en la clase de inglés. Al igual que la presente investigación se encontró que la fluidez de las conversaciones obedece a que los elementos utilizados en la misma, son del contexto de los estudiantes. En el aspecto metodológico se asemejan bastante ya que utilizaron técnicas cuantitativas y cualitativas, aunque fueron completamente diferentes las mismas.

Mahdi (2014) encontró y en la presente investigación se evidencia que existe una relación entre la disposición que tiene los estudiantes para comunicarse, las características de la persona y los tipos de situaciones comunicativas con los interlocutores. Esto demuestra que las situaciones comunicativas como reuniones y conversaciones públicas se ve afectada por la personalidad y si en ella participan conocidos o extraños. En estos dos ítems utilizados en esta investigación y que hacen parte del aspecto interlocutor, se observó mayor promedio para el primero y menor para el segundo en el deseo de comunicación. Esto evidencia que la comunicación en la clase de inglés se ve influenciada por el tipo de interlocutor.

En Colombia son escasos los referentes de este tipo y teniendo en cuenta que esta investigación está permeada por tres variables: el deseo para comunicarse, el desarrollo de competencias orales y el enfoque basado en tareas. Sólo en el caso de competencias orales existen referencias al respecto en este país. Entre estas investigaciones está, la llevada a cabo por Castelblanco (2012); los resultados de esta investigación al igual que la presente, demuestran que las tareas de aprendizaje que están relacionadas con la cotidianidad de los estudiantes, fomentan la participación oral. Dichas tareas en esta investigación permitieron

una mayor disposición de los estudiantes de séptimo grado por participar en la clase de inglés.

En correspondencia con lo anterior y teniendo en cuenta los datos obtenidos en los resultados de esta investigación; estos demuestran que la aplicación del enfoque de aprendizaje basado en tareas de aprendizaje del currículo sugerido por el Ministerio de Educación Nacional (2016), promueven el deseo para comunicarse y el desarrollo de la competencia oral en inglés, en los estudiantes de séptimo grado de la institución Educativa San Luis Campo Alegre. En tal sentido se acepta como válida la hipótesis alterna de esta investigación.

Las intervenciones que se implementaron para la enseñanza del inglés como segunda lengua, y que tiene que ver con el enfoque de aprendizaje basado en tareas, demuestran que el deseo de comunicación y el desarrollo de las competencias orales son posibles de alcanzar de manera significativa, si se les proporciona a los estudiantes oportunidades de que estos practiquen a través de las tareas; entendidas estas no como la simple actividad que se le asigna al estudiante en clase o fuera de ella, sino como una estructura didáctica y secuencial con un propósito definido y que tiene relación cercana con su entorno; cuyo propósito es fomentar la utilización de la lengua en diferentes escenarios y mejorar las competencia lingüísticas (Nunan, 2004).

Los resultados demuestran que al implementar en los estudiantes de séptimo grado, las primeras actividades del enfoque de aprendizaje basado en tareas de acuerdo al currículo sugerido, se generó un mayor deseo de comunicación tanto en el receptor como en el interlocutor, sorprende el efecto inmediato que estas producen, y se evidencia en la aplicación de la escala en un primer momento. Se presentaron diferencia notables en cuanto

a los promedios en cada uno de los ítems, con respecto al pretest e incluso en dos de estos ítems; según la escala, el deseo de comunicarse puede considerarse como alto. De acuerdo a lo anterior creemos que se debe implementar un modelo pedagógico que tenga en cuenta la propuesta curricular de las tareas de aprendizaje como actividades situadas, se obtendrían mejores resultados y los estudiantes de Colombia se sentirían más motivados y serían más competentes en la clase de inglés.

En el caso anterior se desconoce el por qué los estudiantes asignan esas altísimas puntuaciones al aplicar en el instrumento después de las primeras intervenciones, ya que si bien se esperaba que estas surtiesen los efectos deseados, no se esperaba que tales efectos fuesen inmediatos. De acuerdo a esto se presume un efecto inmediato en la disposición de los estudiantes de séptimo grado en el aprendizaje del inglés. También podría corroborarse el efecto inmediato de las tareas de aprendizaje como actividades situadas en otras áreas del currículo. Esto también sugiere que a medida que se siga implementando el modelo, la tendencia puede ser más moderada, lo que necesitaría un estudio longitudinal para determinar sus efectos. Por otro lado sugiere la necesidad de mantener siempre la novedad y el desafío, para mantener igualmente un alto deseo de comunicación. Esto presume una búsqueda constante de alternativas, situadas y motivantes, que promuevan el aprendizaje de L2 en las aulas.

Una futura investigación podría demostrar si los motivos que conllevan a los estudiantes a asignar estas puntuaciones son sinceros, si es realmente su voluntad expresarlo de esa manera y si las tareas implementadas fomentan el interés y surten efecto inmediato o si obedecen a asignar puntuaciones sin suficiente rasgo de conciencia, a decisiones tomadas prematuramente o por cualquier otro motivo. En todo caso creemos,

que los motivos obedecen a lo planteado en el inicio del párrafo, ya que se tomaron las precauciones del caso y se hizo control de variables.

En términos generales y de acuerdo a lo observado en los resultados de los datos estadísticos, se observa como en todas las aplicaciones del instrumento se mostró una tendencia hacia un mayor deseo de comunicarse en la clase de inglés en la medida en que se iban implementando las tareas o actividades situadas. Esto ratifica la importancia de la implementación de las tareas situadas, que se encuentran como propuesta dentro del currículo sugerido para Colombia por parte del Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo existieron en el estudio otras situaciones que ameritaban un análisis y que por diversas razones no pudieron ser evaluadas. Entre ellas está el hecho de que al aplicar el tercer cuestionario y realizar el respectivo análisis estadístico, se encontró que el deseo de comunicación disminuyó con respecto a la segunda aplicación del instrumento.

Dentro de las posibles causas planteadas por los investigadores a lo anteriormente expuesto, se encontró que los estudiantes ya se encontraban saturados con la aplicación del instrumento por tercera vez. Por la experiencia que nos ha dado los años de praxis pedagógica, hemos encontrado que cuando a los estudiantes se les repite en más de una ocasión la misma actividad o cuando ya se ven capaces de realizarla, se expresan muchas veces desmotivados o apáticos a realizar estas tareas escolares (Van Lier, 1996).

En consonancia con lo anterior, en esta investigación se encontró, que los estudiantes de séptimo grado, son motivados a activar y usar la lengua con el fin de completar una tarea. Esto confirma lo planteado Nunan (2004), en el sentido de que las tareas contribuyen a usar la lengua en diferentes contextos y a desarrollar las competencias y habilidades de éstas. Por ello el aprendizaje basado en tareas motiva en los estudiantes un

deseo para mejorar sus competencias lingüísticas con propósitos que los conlleven a completar tareas significativas.

Por otra parte, el enfoque basado en tareas propicia el desarrollo de procesos comunicativos en la L2, acercándose a la realidad de los estudiantes, lo que permitió generar mayor interés en los estudiantes sujetos de esta investigación; como quiera que se utilizaron actividades de su cotidianidad, de su contexto. De esta manera también pueden integrar competencias que hayan desarrollado en las otras asignaturas, con el fin de que estas contribuyan en la realización de la tarea (Benítez, 2007).

Lo anterior se evidencia al ir aplicando las diferentes intervenciones y en las respuestas que los estudiantes de séptimo grado, ofrecen al momento de diligenciar el instrumento y su posterior análisis. También se evidencia en la disposición que estos tienen a la hora de entrar a la clase de inglés, ya que antes a algunos se les notaba pocas ganas de participar y poco deseo de intervenir oralmente; esto también se observó en la realización de las diferentes actividades.

Para poder dar soporte a los datos obtenidos después del análisis estadístico, como ya se expresó anteriormente, se implementó una rúbrica constituida por cuatro aspectos (rango, fluidez, exactitud e interacción) para evaluar el desarrollo de las competencias orales en los estudiantes. A medida que se implementaron las tareas, la puntuación obtenida por los estudiantes escogidos para su valoración mejoró significativamente, alcanzando valoraciones por encima de 4,5. Según la escala del Sistema de Evaluación de la institución donde se realizó la investigación, estos desempeños pueden considerarse como altos. Solo con respecto a la exactitud el promedio estuvo por debajo de lo anteriormente escrito, con un 4,3. Esto quizás obedezca a que no exista una apropiación de un léxico preponderante de

parte de los estudiantes, como quiera que ya expresamos algunas de las dificultades que existen en la enseñanza y aprendizaje de esta segunda lengua.

Con la aplicación de la rúbrica para evaluar el desarrollo de las competencias orales, se demuestra en la valoración de la misma, que los chicos de séptimo grado fueron mejorando en la medida que se aplicaban las diferentes actividades y en los momentos en que esta se aplicó. Sería muy apropiado la implementación y seguimiento de estas tareas en los otros grados de la institución y en otras instituciones en las que se ofrece el inglés, con el propósito de ayudar a mejorar el deseo de comunicarse y desarrollo de competencias orales en esta segunda lengua. Además estamos convencidos que esta propuesta curricular, mejoraría los niveles de desempeño de los estudiantes en las pruebas externas que presenta la institución y las demás.

Se sugieren futuras investigaciones en la enseñanza del inglés, en las que se puedan determinar los efectos de las tareas situadas no solo en el deseo de comunicarse y las competencias orales, sino también en el proceso de aprendizaje de vocabulario y de gramática de una segunda lengua. Las tareas situadas pueden replicarse en otros estudios, en otras instituciones y en otros grados, esto como quiera que el Ministerio de Educación Nacional a través del plan de bilingüismo, pretende que en Colombia sea obligatoria la enseñanza y el aprendizaje del inglés. De igual manera, también se podría determinar el impacto que podrían tener las tareas situadas en contextos diferentes y en otras asignaturas.

## 8. Conclusión

El objetivo de este estudio fue determinar la influencia del enfoque basado en tareas, y del currículo sugerido por el MEN, en el deseo para comunicarse y las competencias orales en inglés, de los estudiantes del grado 7°1 de la Institución Educativa San Luis Campo Alegre. Es así que se puede concluir que el enfoque de aprendizaje basado en tareas y el currículo sugerido por el MEN, contribuyó en el desarrollo de las competencias orales de los estudiantes participantes. De igual manera, la consecución de los objetivos específicos se hizo, aplicando las estrategias y las tareas del enfoque de aprendizaje y el currículo sugerido.

Por lo anterior, es relevante implementar el enfoque de aprendizaje y las tareas establecidas en el currículo sugerido, en la clase de inglés, ya que son estrategias que convierten el proceso de aprendizaje en un acto atractivo, motivante para los estudiantes, además permite que los estudiantes desarrollen las competencias comunicativas en L2, como lo contempla el programa de bilingüismo que se implementa en muchas de las Instituciones Educativas del país. Así mismo, el enfoque basado en tareas permite que los docentes de inglés mejoren sus prácticas de aula, aplicando estrategias que favorezcan a cambiar la enseñanza de una L2.

Este estudio permitió que los docentes de inglés de la Institución Educativa San Luis Campo Alegre transformaran su quehacer pedagógico, el cual se habían basado solo en la enseñanza gramatical de esta L2, prescindiendo de una enseñanza que conllevara al

desarrollo de las competencias orales, promovidas por el deseo para comunicarse en la clase de inglés. De igual manera, para nosotros como investigadores esta investigación significó la transformación de nuestro quehacer pedagógico, ya que a través de esta estudio reconocimos que al implementar un enfoque diferente al que usualmente se venían llevando a cabo se logró impactar significativamente el desempeño de los estudiantes en cuanto al desarrollo de competencias orales y deseo para comunicarse, lo cual genera un grado de satisfacción en nosotros, al notar que la puesta en marcha de nuevos modelos motivantes, novedosos y situados favorecen el aprendizaje de L2. Lo anterior nos motiva a continuar buscando alternativas que promuevan el aprendizaje de inglés de forma comunicativa.

Es importante considerar la aplicación de esta estrategia en los diferentes grados de la Institución Educativa, de tal manera que se puedan mejorar las competencias orales de los estudiantes y el deseo para comunicarse en la clase, y de este modo dominar las dificultades identificadas durante las fases de iniciales de la intervención.

Se puede considerar para otros estudios, que no solo se implemente el enfoque de aprendizaje y la tareas sugeridas en el currículo de inglés, para el desarrollo de las competencias orales, sino para las competencias lectoras y de escucha, lo cual también favorece el desarrollo de la participación oral de los participantes. Del mismo modo, para posteriores investigaciones se recomienda que la aplicación de la escala WTC, solo se aplique dos veces o en un horario o lugar diferente a partir de los dos momentos de la aplicación de la WTC, con el fin de evitar lo que sucedió con los estudiantes participantes de este estudio, quienes se mostraron un poco cansados y fatigados por el número reiterativo de la aplicación de esta escala. Lo anterior mencionado, no estaba dentro de los

objetivos de este estudio. Por ello, no nos ocupamos de encontrar las causas, sin embargo creemos que es fundamental buscar esos hallazgos en futuras investigaciones.

De igual modo, es importante implementar este estudio en dos instituciones educativas diferentes, de contexto rural y urbano, una donde se aplique el enfoque de aprendizaje y las tareas sugeridas en el currículo de inglés, y otra donde se implemente metodologías de enseñanza de una L2, meramente tradicionales basadas en un enfoque gramatical, con el fin de realizar un contraste de resultados, analizando los hallazgos de cada Institución donde se aplicó el estudio. Lo anterior, brindará mayor validez y confiabilidad a los resultados arrojados. Así mismo, es importante decir que no fue nuestra intención estudiar las características lingüísticas de la participación oral de los estudiantes, pero este estudio arrojó datos valiosos de acuerdo a la producción oral de los participantes que serviría posteriores investigaciones.

Es necesario recalcar que el currículo sugerido de inglés y las tareas que este propone, no deben ser solo una propuesta de implementación en las Instituciones Educativas de la región y secretarías de Educación, sino que se deben adoptar a los currículos de los establecimientos Educativos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, pretendiendo que los estudiantes logren un nivel de inglés que les permita usar la L2 de manera comunicativa, potenciando sus capacidades humanas e intelectuales.

Justo es decir, que las tareas que brinda el currículo sugerido de inglés, fueron herramientas importantes para desarrollar las competencias orales y el deseo para comunicarse en los estudiantes del grado 7°, quienes mostraron avances en su participación oral y disponibilidad para comunicarse durante la clase de Inglés. No cabe duda, que esta

propuesta curricular es un insumo que favorece la planeación, implementación y ejecución de los currículos institucionales, de tal manera que los estudiantes fortalezcan las habilidades lingüísticas de esta L2 y por consiguiente el uso de la misma.

## 9. Lista de referencias

- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de psicología de la educación*, 251-271. España: Popular.
- Bellido, J.G. (2005). Motivar en el aula. El arte de hacer que hagan. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11(31), 197-199.
- Benítez, M, O. (2007). Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42)5.
- Breen, M. (1987). Learner contributions to task design. In C. Candlin & D. Murphy (Eds.), *Language learning tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cao, Y., & Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: a comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34(4), 480e493.
- Cao, Y. (2013). Exploring dynamism in willingness to communicate: a longitudinal case study. *ARAL* (36)2 160-176. DOI 10.1075/arial.36.2.03
- Castelblanco, Y. (2012).” *Modelo de promoción, fortalecimiento y evaluación de la producción oral en estudiantes adultos de inglés como lengua extranjera (ILE) basado en factores de aprendizaje de mayor impacto en un estudio de caso*” (Tesis de maestría).Universidad Nacional De Colombia Bogotá D.C, Colombia.
- Chan, B., & McCroskey, J. (1987). The WTC scale as a predictor of classroom participation. *Communication Reports*, 4, 47-50.
- Collins, J. (2013) .Willingness to Communicate and International Posture in the L2 classroom: An exploratory study into the predictive value of Willingness to

- Communicate (WTC) and International Posture questionnaires, and the situational factors that influence WTC. *Polyglossia*, 25, 1-81.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). Derechos básicos de aprendizajes grados 6° a 11°.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). Orientaciones y principios pedagógicos currículo sugerido de ingles grados de 6° a 11°.English for diversity and equity.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). Esquema curricular sugerido grados de 6° a 11°.English for diversity and equity.
- Dornyei, z. (2001). The motivational basis of language learning tasks. 1-12 .University of Nottingham.
- Eddy, M. (2015).Motivation for participation and non-participation in group tasks: a dynamic system model of task-situated willingness to communicate. *Elsevier*, (50), 43-55. Doi.org/10.1016/j.system.2015.03
- Egbert, J. (2003). A Study of Flow Theory in the Foreign Language Classroom. *The modern language journal*, (87). 499-518. Doi: 10.1111/1540-4781.00204
- Ellis, R. (2005). *Planning and task performance in a second language* .Philadelphia, USA: John Benjamins Publishing Company.
- Freiermuth, M. (2006).Willingness to communicate: can online chat help? *International journal of applied linguistics*, (16), 1-26.
- Freiermuth, M. & Jarrell, D. (2006). Willingness to communicate: can online chat help. *International Journal off applied linguistics*, (16). 189-21 Doi: 10.1111/j.1473-4192.2006.00113.x
- Freiermuth, M. R., & Huang, H. C. (2012). Bringing Japan and Taiwan closer electronically: A look at an intercultural online synchronic chat task and its effect on motivation. *Languaje Teaching Reserach*, 16(1). 61-88. Doi: 10.1177/13621688114223341
- Farahani, A. (2007). A Study of Task-based Approach: The Effects of Task- based Techniques, Gender, and Different Levels of Language Proficiency on Speaking Development. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 49, 23-41.

- Firth, A. & Wagner, J. (2007) second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA. *The modern language journal*, (91), 800-819. Doi: 10.1111/j.1540-4781.2007.00670
- Fishman, J. 1970. *Sociolinguistics: A brief introduction*. Mass.: Newbury House.
- García, B. y Doménech F. (1997). Motivación, aprendizaje rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, vol. 1(0).
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972). Motivational variables in second language acquisition. In R.C. Gardner & W. Lambert (eds.) *Attitudes and motivation in second language learning*. (pp. 119-216). Rowley, MA: Newbury House.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Good, T. y Brophy, J. (1990). *Psicología educacional*. México: Interamericana.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln, (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: the Japanese ESL context. *Second Language Studies*, VOL 20(2), 29-70.
- Harmer, J. (2007). *“How to teach English”*, England: new edition. Pearson Education limited Edinburgh Gate Harlow Essex CM20 2JE England and Associated companies.
- Herazo, J. (2010). Authentic Oral Interaction in the EFL Class: What It Means, What It Does not. *Revistas. unal.edu.co*, 12(1), 47-61
- Hernández, R. Fernández, C & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Recuperado de [https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006\\_ocr.pdf](https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf)
- Hernández, R. Fernández, C & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México. D.F. (5ª ed.). Mc Graw Hill.

- Huang, J. & Andrews, S. (2010) Situated development and use of language learner strategies: voices from EFL students, *The Language Learning Journal*, 38:1, 19-35. DOI: 1080/09571730902717430
- Jin, L. & Cortazzi, M. (1998). The culture the learner brings: A bridge or a barrier?, In *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (pp. 98-118). Cambridge: Cambridge University Press. viii Op cit
- Kuehl, R. (2001). *Diseño de experimentos*. México. D.F. (2ª ed.). Thomson Learning.
- Landis R., & Koch, G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, (33),159-174. Doi.org/10.2307/2529310
- Littlewood, W. (2003). Task-based language teaching: Theory and practice. *ACELT Journal* 7.1, 3–13
- Macintyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Conrod, S. (2001) Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 369-388.
- Macintyre, P. D., Clément, R., Dornyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.
- Mahdi, A. (2014). Willingness to Communicate in English: A Case Study of EFL Students at King Khalid University. *English Language Teaching*, (7), No. 7.1-9. Doi:10.5539/elt.v7n7p17
- Maquilón, J. y Hernández, P. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *REIFOP*, 14 (1), 81-100.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1991). Willingness to communicate: a cognitive view. In M. Booth-Butterfield (Ed.), *Communication, cognition, and anxiety* (pp. 19e37). Newbury Park, CA: Sage.
- McCroskey, J. C. (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, 40, 16-25.
- McCroskey, J. C., & Richmond. (2005) “Reliability and validity of willingness to communicate scale” Pennsylvania state University.

- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (2013). Willingness To Communicate (WTC). Measurement Instrument Database for the Social Science. Retrieved from [www.midss.ie](http://www.midss.ie)
- Martínez, J. (2001). La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica Lengua y Literatura*, (13), 235-261
- Mohammad, A. (2008). A Study of Reading Strategies Using Task-Based Strategy Assessment. *Journal of English Language Teaching and Learning Year 53 No. 217*
- Moreira, M. (2000). *El aprendizaje significativo como un concepto subyacente a subsumidores, esquemas de asimilación, internalización de instrumentos y signos, constructos personales y modelos mentales, compartir significados e integración constructiva de pensamientos, sentimientos y acciones*. Instituto de Física, UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, (33)2, 153-170.
- Neuta, E. (2013). *La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas. Verificación de la efectividad comparativa como mejor estrategia para el aprendizaje del inglés en adultos*. (Tesis de maestría) Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Nunan, D. (2004). *Task based language teaching*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Pawlak, M, & Mystkowska, a (2015). Investigating the dynamic nature of L2 willingness to Communicate. *Elsevier*, (50), 1-9. Doi.org/10.1016/j.system.2015.02.001
- Pérez, C. (2006). Motivación interna y rendimiento académico de los estudiantes de inglés de la ula Táchira. *Acción Pedagógica*, (15), 64-73.
- Peng, J, (2006). Willingness to Communicate in an L2 and Integrative Motivation among College Students in an Intensive English Language Program in China. *University of Sydney Papers in TESOL*, (2), 33-59.

- Pilleux, M. (2000). *Competencia comunicativa y análisis del discurso*. Universidad de Chile facultad de Filosofía y Humanidades Instituto de Lingüística y Literatura, Valdivia Chile.
- Quiroga, J.A. (2011). *Rubrics Speaking*. Bogotá, Colombia: Copyright, Greenwich ELT.
- Qunyang, M. (2011). Understanding Chinese learners' willingness to communicate in a New Zealand ESL classroom: A multiple case study drawing on the theory of planned behavior. *Elsevier*, (41), 740-751. Doi.org/10.1016/j.system.2013.08.001
- Rinaudo, M., Chiecher, A., & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de psicología*, (19)1, 107-119.
- Robson, G. (2015). A Model of Situational Willingness to Communicate (WTC) in the Study Abroad Context. *International Education Studies*, 8, No. 10 .Doi:org/10.5539/ies.v8n10p114
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68 - 78. Doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68.
- Samuda, V. (2007). Tasks, design, and the architecture of pedagogical spaces. *TBLT Conference*, 2nd International TBLT Conference, Hawai'i USA
- Sampson, R. J. (2015). Tracing motivational emergence in a classroom language-learning project. *Elsevier*, (50), 1-20. Doi.org/10.1016/j.system.2015.03.001
- Tainio, S. (2009). Collaborative Game-play as a Site for Participation and Situated Learning of a Second Language. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53, No. 2, 167-183. Doi 10.1080/00313830902757584
- Van Den Branden, K., Van Gorp, K., & Verhelst, M. (2007). *Tasks in action: Task-based language education from a classroom-based perspective*. Cambridge, UK: Cambridge Scholars.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity Applied linguistics and language study*. London, Inglaterra: Longman

Wacha, R. (2016). *Enhancing the cognitive efficacy of recasts: An exploration into the comparative effectiveness of two new forms of recasts*. Unpublished MA thesis, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.

Yashima, T. (2002). Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context. *The modern language journal*, 86. 54-66 Doi: 10.1111/1540-4781.00136

## 10. Anexos

### Anexo 1. Willingness To Communicate (WTC)

Willingness to communicate is the most basic orientation toward communication. Almost anyone is likely to respond to a direct question, but many will not continue or initiate interaction. This instrument measures a person's willingness to *initiate* communication. The face validity of the instrument is strong, and results of extensive research indicate the predictive validity of the instrument. Alpha reliability estimates for this instrument have ranged from .85 to well above .90. Of the 20 items on the instrument, 8 are used to distract attention from the scored items. The twelve remain items generate a total score, 4 context-type scores, and 3 receiver-type scores. The sub-scores generate lower reliability estimates, but generally high enough to be used in research studies. Directions: Below are 20 situations in which a person might choose to communicate or not to communicate. Presume you have completely free choice. Indicate the percentage of times you would choose to communicate in each type of situation. Indicate in the space at the left of the item what percent of the time you would choose to communicate. (0 = Never to 100 = Always)

- \_\_\_\_\_ 1. Talk with a service station attendant.
- \_\_\_\_\_ 2. Talk with a physician.
- \_\_\_\_\_ 3. Present a talk to a group of strangers.
- \_\_\_\_\_ 4. Talk with an acquaintance while standing in line.
- \_\_\_\_\_ 5. Talk with a salesperson in a store.
- \_\_\_\_\_ 6. Talk in a large meeting of friends.

- \_\_\_\_\_ 7. Talk with a police officer.
- \_\_\_\_\_ 8. Talk in a small group of strangers.
- \_\_\_\_\_ 9. Talk with a friend while standing in line.
- \_\_\_\_\_ 10. Talk with a waiter/waitress in a restaurant.
- \_\_\_\_\_ 11. Talk in a large meeting of acquaintances.
- \_\_\_\_\_ 12. Talk with a stranger while standing in line.
- \_\_\_\_\_ 13. Talk with a secretary.
- \_\_\_\_\_ 14. Present a talk to a group of friends.
- \_\_\_\_\_ 15. Talk in a small group of acquaintances.
- \_\_\_\_\_ 16. Talk with a garbage collector.
- \_\_\_\_\_ 17. Talk in a large meeting of strangers.
- \_\_\_\_\_ 18. Talk with a spouse (or girl/boyfriend).
- \_\_\_\_\_ 19. Talk in a small group of friends.
- \_\_\_\_\_ 20. Present a talk to a group of acquaintances.

#### Scoring:

Context-type sub-scores--

Group Discussion: Add scores for items 8, 15, & 19; then divide by 3.

Meetings: Add scores for items 6, 11, 17; then divide by 3.

Interpersonal: Add scores for items 4, 9, 12; then divide by 3.

Public Speaking: Add scores for items 3, 14, 20; then divide by 3.

Receiver-type sub-scores--

Stranger: Add scores for items 3, 8, 12, 17; then divide by 4.

Acquaintance: Add scores for items 4, 11, 15, 20; then divide by 4.

Friend: Add scores for items 6, 9, 14, 19; then divide by 4.

To compute the total WTC score, add the sub scores for stranger, acquaintance, and friend. Then divide by 3.

All scores, total and sub-scores, will fall in the range of 0 to 100

Norms for WTC Scores:

Group discussion >89 High WTC, <57 Low WTC

Meetings >80 High WTC, <39 Low WTC

Interpersonal conversations >94 High WTC, <64 Low WTC

Public Speaking >78 High WTC, <33 Low WTC

Stranger >63 High WTC, <18 Low WTC

Acquaintance >92 High WTC, <57 Low WTC

Friend >99 High WTC, <71 Low WTC

Total WTC >82 High Overall WTC, <52 Low Overall WTC

**ANEXO 2. ESCALA WTC (Pre-test-post test)**  
**INSTITUCION EDUCATIVA SAN LUIS CAMPO ALEGRE**  
**CORREGIMIENTO DE CAMPO ALEGRE**  
**SANTA CRUZ DE LORICA**  
**CORDOBA**

Nombre: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_ fecha \_\_\_\_\_ edad \_\_\_\_\_ sexo: F  
 \_\_\_ M\_

**OBJETIVO:** recolectar información sobre la disponibilidad de los estudiantes para comunicarse en la clase de Ingles, de acuerdo a las tareas realizadas en el aula.

### **INTRODUCCION**

Me gustaría saber que tanta disposición tienes para usar lengua para comunicarte en el aula de clases con tus compañeros o con tu docente. La información que nos brindas es confidencial y será usada para un trabajo de investigación sobre el aprendizaje de Ingles en el aula de clases.

A continuación, encontraras 25 situaciones sobre el uso de inglés en tu aula de clase. Nos gustaría saber tu disposición para usar el inglés en cada una de esas situaciones. Asigna un valor entre 0 y 100, según sea tu caso. Cero quiere decir que prefieres no usar o que no tienes disposición para usar el inglés en esa situación, 100 quiere decir que tienes toda la disposición o deseo para usar el inglés en esa situación.

- \_\_\_ 1. Conversar con tu mejor amigo en inglés, dentro de un grupo de discusión.
- \_\_\_ 2. Hablar en Ingles con un compañero nuevo de clases, dentro de un grupo de discusión.
- \_\_\_ 3. Conversar con tu mejor amigo en inglés.
- \_\_\_ 4. Hablar con un compañero de clases en inglés.
- \_\_\_ 5. Hablar con tu profesor en inglés dentro de un grupo de discusión.
- \_\_\_ 6. Hablar con un estudiante nuevo de clases, en inglés.
- \_\_\_ 7. Conversar con tu compañero en inglés dentro de un grupo de discusión.
- \_\_\_ 8. Hablar con tu profesor en inglés.
- \_\_\_ 9. Conversar con un compañero en inglés sobre las actividades desarrolladas frente a toda la clase.
- \_\_\_ 10. Conversar en inglés con el profesor de educación física en la cafetería

- \_\_\_ 11. Hablar con tu mejor amigo en inglés, sobre las actividades desarrolladas, frente a toda la clase.
- \_\_\_ 12. Conversar con un compañero de clases en inglés, frente a toda la comunidad educativa.
- \_\_\_ 13. Hablar con tu profesor en inglés sobre las actividades desarrolladas, frente a toda la clase.
- \_\_\_ 14. Conversar con el secretario en inglés en la oficina
- \_\_\_ 15. Realizar una presentación oral en inglés con un compañero nuevo de clases, frente a toda la comunidad educativa.
- \_\_\_ 16. Hablar con tu mejor amigo en inglés sobre temas diferentes a los tratados en clase.
- \_\_\_ 17. Conversar en inglés con el rector de tu colegio.
- \_\_\_ 18. Conversar en inglés con el coordinador.
- \_\_\_ 19. Conversar con tu profesor en inglés, frente a toda la comunidad educativa.
- \_\_\_ 20. Realizar un diálogo en inglés, con un compañero nuevo sobre temas diferentes a los tratados en la clase.
- \_\_\_ 21. Realizar una presentación oral en inglés, con tu mejor amigo, frente a toda la comunidad educativa.
- \_\_\_ 22. Hablar con tu compañero en inglés sobre temas diferentes a los tratados en la clase.
- \_\_\_ 23. Conversar con un amigo por celular.
- \_\_\_ 24. Conversar con un estudiante nuevo en inglés frente a toda la clase.
- \_\_\_ 25. Conversar con tu profesor en inglés sobre temas diferentes a los tratados en la clase.

### ANEXO 3. Resultados de la prueba piloto

Los resultados de la prueba piloto realizada a una muestra de seis (6) estudiantes del grupo 7°2, se muestran en la siguiente tabla; en esta se indican los promedios de cada de los ítems del contexto y el receptor.

Tabla N° 29

*Resultados obtenidos (promedios) por los estudiantes en el pretest en cada uno de los ítems.*

| <b>MUESTRA</b>     | <b>S1</b> | <b>S2</b> | <b>S3</b> | <b>S4</b> | <b>S5</b> | <b>S6</b> | <b>TOTAL</b> |
|--------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|
| <b>CONTEXTO</b>    |           |           |           |           |           |           |              |
| GRUPO DE DISCUSION | 25,00     | 10,00     | 60,00     | 9,20      | 7,20      | 8,70      | 20,00        |
| TODA LA CLASE      | 11,00     | 25,00     | 65,00     | 15,00     | 90,7      | 2,50      | 34,80        |
| PAREJAS            | 9,00      | 5,00      | 48,00     | 4,70      | 57,00     | 1,20      | 20,80        |
| ACTIVIDAD PUBLICA  | 20,00     | 6,25      | 82,00     | 7,50      | 35,00     | 1,20      | 25,00        |
| INTERPERSONAL      | 39,00     | 8,50      | 66,00     | 8,50      | 25,5      | 6,20      | 25,30        |
| <b>RECEPTOR</b>    | <b>S1</b> | <b>S2</b> | <b>S3</b> | <b>S4</b> | <b>S5</b> | <b>S6</b> | <b>TOTAL</b> |
| MEJOR AMIGO        | 26,80     | 16,20     | 64,00     | 13,00     | 7,00      | 58,60     | 30,90        |
| COMPAÑERO          | 25,20     | 11,40     | 56,00     | 10,40     | 4,00      | 27,00     | 22,30        |
| ESTUDIANTE NUEVO   | 18,00     | 5,80      | 75,60     | 5,80      | 3,00      | 39,00     | 24,00        |
| PROFESOR           | 13,20     | 12,80     | 61,80     | 6,80      | 3,00      | 46,00     | 43,70        |

Los resultados comparativos en los seis (6) estudiantes tomados como prueba piloto indican que el deseo de comunicarse en cada uno de los contextos y en cada uno de los interlocutores es bajo, salvo en el contexto de toda la clase, la submuestra 5 cuyo promedio es de 90,7; esto indica que es alto el deseo de comunicación. Llama la atención la puntuación obtenida en este caso, ya que es solo la etapa de prueba piloto; es posible de que el estudiante asignó esta puntuación sin tener pleno conocimiento de lo que implica hablar frente a toda la clase en inglés.

A continuación se muestra los resultados de cada submuestra a nivel general en cada contexto y en cada receptor en la prueba piloto.

Tabla N° 30

*Puntuaciones obtenidos por los seis estudiantes a los que se les aplicó el pilotaje.*

| MUESTRA  | S1    | S2    | S3    | S4   | S5    | S6    |
|----------|-------|-------|-------|------|-------|-------|
| CONTEXTO | 20,80 | 10,00 | 64,20 | 8,90 | 43,00 | 43,20 |
| RECEPTOR | 50,00 | 11,50 | 64,30 | 9,00 | 4,20  | 23,50 |
| TOTAL    | 35,40 | 10,70 | 64,20 | 8,90 | 23,60 | 23,50 |

De acuerdo a los referentes de la escala, el deseo de comunicación es bajo tanto en el contexto como en el receptor, ya que todas muestran promedios inferiores a 82,00.

## ANEXO 4. Rubrica para evaluar competencias orales.

## RUBRICA PARA EVALUAR COMPETENCIAS ORALES

| GRADO DE LA ESCALA | DESEMPEÑO BAJO (1-2.9)  | DESEMPEÑO BÁSICO (3-3.9)  | DESEMPEÑO ALTO (4-4.5)  | DESEMPEÑO SUPERIOR (4.6-5)  | VALORACION | COMENTARIOS |
|--------------------|---|---|---|---|------------|-------------|
| <b>RANGO</b>       | Tiene un léxico de palabras insuficiente para expresar de manera oral enfermedades y expresiones usadas en una consulta médica.   | Tiene un léxico de palabras para expresar de manera oral enfermedades y expresiones usadas en una consulta médica.  | Maneja un buen léxico de palabras para expresar de manera oral enfermedades y expresiones usadas en una consulta médica.  | Maneja un excelente vocabulario para expresar de manera oral enfermedades y expresiones usadas en una consulta médica.  |            |             |
| <b>EXACTITUD</b>   | Muestra un control insuficiente de las estructuras gramaticales, para sostener una conversación durante una consulta médica. (Imperativos, verbos modales, presente simple). Demuestra confusión e inexactitud en el uso de las reglas gramaticales, lo cual impide la comunicación | Usa con esfuerzo las estructuras gramaticales, para sostener una conversación durante una consulta médica. (Imperativos, verbos modales, presente simple). Confunde estas estructuras, lo cual causa fallas en la comunicación. | Usa una serie de reglas gramaticales básicas, para sostener una conversación durante una consulta médica. (Imperativos, verbos modales, presente simple). Suele presentar cierta confusión, sin que afecta la comunicación. | Usa las reglas gramaticales básicas, para sostener una conversación durante una consulta médica. (Imperativos, verbos modales, presente simple). El uso apropiado de estas estructuras y patrones, facilitan la comunicación. |            |             |
|                    | Maneja un pequeño listado de palabras,  | Muestra dificultad para expresar enfermedades,  | Expresa de manera oral su estado de   | Expresa de manera oral su estado de salud   |            |             |

|                    |   |  |   |  |  |  |
|--------------------|---|--|---|--|--|--|
| <b>FLUIDEZ</b>     | para expresar enfermedades, sugerencias o expresiones sobre su estado de salud. Realiza pausas muy largas, para buscar expresiones o palabras menos familiares, lo cual trunca el flujo de la comunicación. Su competencia oral no mejora, presentando continuos errores, lo cual impide la comunicación. | sugerencias o expresiones sobre su estado de salud. Presentan muchos errores en el desarrollo de la comunicación. Tiene muchas dudas y pausas, para sostener una conversación, lo cual dificulta su expresión oral. No tiene avances en su competencia oral.   | salud y sugerencias para mejorar el cuidado personal integral. Hace pausas cortas para buscar expresiones, sin afectar la comunicación, demostrando avances en su expresión oral.   | y sugerencias para mejorar el cuidado personal comunicándose efectivamente.  |  |  |
| <b>INTERACCIÓN</b> | No logra organizar sus ideas y enlazar los enunciados durante una conversación durante una consulta médica, con expresiones y actividades relacionadas con el cuidado de la salud. El mensaje es demasiado corto y confuso. El significado no es transmitido.   | Tiene dificultades para expresar hábitos para el cuidado de la salud personal integral. Presenta la información de una manera desorganizada. Algunas veces ni las palabras ni las expresiones están adecuadamente organizadas, expresiones y actividades relacionadas con acciones para mejorar la salud son usadas de manera inapropiada. | Con cierto esfuerzo, se expresa oralmente, brindando información requerida. Las oraciones son organizadas de manera apropiada, aunque en algunos casos se confunde al comentar actividades relacionadas con acciones que mejoren el estado de salud. El significado es transmitido a pesar de los errores presentados | Se expresa correctamente de manera oral. Es capaz de organizar oraciones comentándolas con actividades relacionadas con el cuidado de la salud. El mensaje es claro y concreto |  |  |

|                  |  |   |  |  |  |  |
|------------------|--|---|--|--|--|--|
| <b>RANGO</b>     | Tiene un léxico de palabras insuficiente para Expresar de manera oral un plan de acción sobre hábitos de cuidado personal.   | Tiene un léxico de palabras para expresar de manera oral un plan de acción sobre hábitos de cuidado personal.   | Maneja un buen léxico de palabras para expresar de manera oral un plan de acción, sobre hábitos de cuidado personal.   | Maneja un excelente vocabulario para expresar de manera oral un plan de acción, sobre hábitos de cuidado personal.   |  |  |
| <b>EXACTITUD</b> | Muestra un control insuficiente para expresar de manera oral un plan de acción sobre los hábitos de cuidado personal integral. (Going to, imperativos, verbos modales). Demuestra confusión e inexactitud en el uso de las reglas gramaticales, lo cual impide la comunicación | Usa con esfuerzo las estructuras gramaticales, para expresar de manera oral un plan de acción sobre los hábitos de cuidado personal integral. (Going to, imperativos, verbos modales). Confunde estas estructuras, lo cual causa fallas en la comunicación. | Usa una serie de reglas gramaticales básicas, para expresar de manera oral un plan de acción sobre hábitos de cuidado personal. (Going to, imperativos, verbos modales).Suele presentar cierta confusión, sin que afecta la comunicación | Usa las reglas gramaticales básicas, para expresar de manera oral un plan de acción sobre hábitos de cuidado personal integral. (Going to, imperativos, verbos modales). El uso apropiado de estas estructuras y patronos, facilitan la comunicación |  |  |
|                  | Maneja un pequeño listado de palabras, para expresar de manera oral un plan de acción sobre hábitos de cuidad. Realiza pausas muy largas, para buscar expresiones o palabras menos familiares, lo cual trunca el flujo de  | Muestra dificultad para expresar de manera oral un plan de acción sobre hábitos de cuidado personal. Presentan muchos errores en el desarrollo de la comunicación. Tiene muchas dudas y pausas, para realizar su presentación, lo cual                      | Expresa de manera oral, un plan de acción sobre hábitos de cuidado personal. Hace pausas cortas para buscar expresiones, sin afectar la comunicación, demostrando avances en su expresión oral   | Expresa de manera oral, un plan de acción sobre hábitos de cuidado personal. Presenta pausas y oralmente, comunicándose efectivamente  |  |  |

|                    |   |  |  |  |  |  |
|--------------------|---|--|--|--|--|--|
| <b>FLUIDEZ</b>     | la comunicación. Su competencia oral no mejora, presentando continuos errores, lo cual impide la comunicación   | dificulta su expresión oral. No tiene avances en su competencia oral.  |  |  |  |  |
| <b>INTERACCIÓN</b> | No logra organizar sus ideas para expresar de manera oral un plan de acción sobre los hábitos de cuidado personal. El mensaje es demasiado corto y confuso. El significado no es transmitido. | Tiene dificultades para expresar de manera oral un plan de acción sobre los hábitos de cuidado personal. Presenta la información de una manera desorganizada. Algunas veces ni las palabras ni las expresiones están organizadas, adecuadamente. | Con cierto esfuerzo, expresa de manera oral un plan de acción sobre los hábitos de cuidado personal. Las oraciones son organizadas de manera apropiada, aunque en algunos casos se confunde al expresar actividades relacionadas con los dominios de cuidado personal integral a nivel físico como cuerpo, intelectual, emocional y espiritual. El significado es transmitido a pesar de los errores presentados | Se expresa correctamente al socializar un plan de acción sobre hábitos de cuidado personal. El mensaje es claro y concreto |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|

## ANEXO 5. Transcripción grupo focal

### Entrevista grupo focal.

1. ¿Cómo te has sentido últimamente en la clase de inglés?

S1: creo que tengo fluidez para hablar el idioma, por eso cuando usted coloca una tarea de participación o una conversación lo hago bien y por eso me siento bien.

S2: el docente brinda la confianza para poder participar oral, corrigiéndonos los errores en cuanto a pronunciación, sin hacernos sentir mal y sin enojarse cuando cometemos un error al expresarnos oralmente, con el fin de tener una fluidez verbal.

S3: me he sentido bien me he motivado más a seguir aprendiendo más con mis compañeros y amigos.

S4: bien porque usted nos corrige cuando nos expresamos oralmente, de la mejor manera.

S5: Bien, porque cuando tenemos errores el profesor nos corrige para seguir avanzando, mi participación oral en inglés es buena porque hemos contado con el apoyo de usted.

2. ¿Te han gustado las actividades que se han implementado durante la clase?

S1: Si me han gustado, hemos aprendido hábitos saludables, para mejorar la salud, rutinas y acciones, entonces por eso he aprendido mucho.

S2: también me siento bien, a veces con mis amigos antes no hablaba en inglés por what`sapp pero ahora si he estado platicando mucho en Inglés, gracias a lo que hemos aprendido en las clases con usted, por medio de las tareas que hemos desarrollado en las clases, por lo que usted nos está enseñando, al igual que mis compañeros también lo hacen.

S3: Si, porque..... allí aprendamos a valorar también lo importante que es el Inglés, si queremos aprender, eh... para toda ocasión, eh... en una empresa compañía y a nivel internacional.

3. Crees que las tareas que se han implementado promueven tu participación en la clase de Inglés?

S1: si porque a través de ellas podemos asociar más con los compañeros, realizar una plática con los compañeros en Inglés, lo cual nos sorprende, pero es gracias a los conocimientos que usted nos ha impartido a nosotros, podemos hablar con ellos en inglés, entonces sí creo que hemos desarrollado las competencias orales.

S1: si porque vamos afianzando nuestros conocimientos y vamos aprendiendo cada día mas lo que usted nos ha enseñado.

4. Consideras que las tareas de aprendizaje como la dramatización de la consulta médica, permiten que tu deseo para comunicarse en ingles sea mayor? Por qué?

S1: Si porque..... este...,por ejemplo con la canción, el video vimos en la clase, como esa personas hablan fluidamente Inglés y entonces eso nos motiva más y queremos hablar como ellos hablan, y ponemos más atención a lo que usted nos dice para hacerlo como ellos.

S2: Si, porque queremos hablar inglés con amigos o un compañero de clases y como dice María Eugenia lo que usted nos dice nos motiva a seguir queriendo a aprender a eso deseo para comunicarse.

5. ¿Te has sentido más motivado a participar de manera oral durante la clase Inglés?

S1: Si, porque gracias a los conocimientos que usted nos ha dado me he sentido más motivado entonces cuando nos lleva una canción tenemos el deseo para aprender en la tareas orales

S2: si, porque hemos aprendido más sobre expresiones y más vocabulario hemos aprendido, gracias a las clases y las actividades que se llevan a cabo en la clase de Inglés, desarrollado las competencias orales con más deseo de participar oralmente

S3: Si, a través de las tareas como la consulta médica, hemos podido hablar.... decir, nos sentimos más motivados a conversar.

## ANEXO 6. Plan y diseño de tareas.

Tabla 1

### Lesson plan 1

| LESSON PLAN 1  |                 |
|--|-----------------|
| Grado:7° 1   | TIEMPO: 2 HORAS |
| <b>TAREA GENERAL:</b> realizar un role play acerca de una cita medica.   |                 |
| <b>OBJETIVOS:</b><br>Intercambiar información sobre temas cotidianos a través de preguntas y respuestas<br><br>Identificar estructuras básicas de los tiempos presente y verbos modales.<br>Formular preguntas Yes/No previamente preparadas sobre hábitos de cuidado personal con una pronunciación y entonación adecuadas.   |                 |
| <p><b>ACTIVIDAD INTRODUCTORIA:</b> Se iniciara la clase con la siguiente pregunta: I feel sick, what should I do? Realizando una lluvia de ideas con los estudiantes acerca de las diferentes formas de responder la pregunta. (15 minutos)</p> <p><b>ACTIVIDADES:</b><br/>El docente explicará el uso de should y had better y must, usando diapositivas, teniendo en cuenta la forma afirmativa y negativa de estos verbos modales, así mismo cuál de ellos se usan para dar sugerencias y cual expresen necesidad. (30 minuto)<br/>Los estudiantes se reunirán en parejas para organizar un dialogo en desorden, sobre una cita con el doctor, teniendo en cuenta el uso de should, had better y must, la cual deberán practicar en parejas. (30 minutos).</p> <p><b>PRE TAREA:</b> Los estudiantes se reunirán en grupo de 4 personas, para dar sugerencias y consejos, a partir de imágenes que ilustran diferentes problemas de salud, esta actividad la deberán socializar los estudiantes, ante toda la clase de forma oral. El docente brindar correcciones en cuanto al uso correcto de los verbos modales para expresar sugerencias y necesidades y el vocabulario y pronunciación. (45 minutos).</p> |                 |
| <b>EVALUACION:</b> corresponderá al dialogo que deben ordenar los estudiantes, además se evaluara la forma como brindan consejos o sugerencias a partir de imágenes, a personas que sufren alguna enfermedad.  |                 |
| <b>MATERIALES:</b> Flash cards, power point, video beam.   |                 |

Tabla 2

### Lesson plan 2

| LESSON PLAN 2  |                 |
|--|-----------------|
| Grado:7° 1   | TIEMPO: 2 HORAS |
| <b>TAREA GENERAL:</b> realizar un role play acerca de una cita medica.   |                 |
| <b>OBJETIVOS:</b><br>Identificar expresiones sobre temas cotidianos a partir de textos descriptivos cortos orales y escritos<br>Intercambiar información sobre temas cotidianos a través de preguntas y respuestas |                 |

**ACTIVIDAD INTRODUCTORIA:** Se iniciara la clase con la siguiente pregunta: Do you know how to care your body?, este interrogante los estudiantes deberán discutirlo en parejas, el cual introduce la actividad a realizar la cual es una lectura acerca de algunos consejos que brinda un doctor a un paciente con obesidad (10 minutos)

**ACTIVIDADES:** Los estudiantes después de discutir las preguntas en parejas se reunirán en grupo de 4 personas, para aparear las expresiones y el vocabulario visto, con su respectivo significado, así mismo realizaran la comprensión de una lectura, para ello primero se les dará un pliego de papel periódico, con el fin de que ilustren con dibujos el tema acerca del cual creen ellos que se refiere el texto. (30 minutos)

Luego, comenzaran la comprensión de la lectura tanto en voz alta como en silencioso. Así mismo, al finalizar el texto deberán identificar acciones que contribuyen a mantener un buen estado de salud y las actividades que atentan contra la salud, (30 minutos). El docente realizara monitoreo en cada grupo, brindándole a los estudiantes estrategias de lectura

**PRE TAREA:** Los estudiantes iniciaran la comprensión de lectura del texto, tanto en voz alta como en silencioso. Así mismo, al finalizar el texto deberán identificar acciones que contribuyen a mantener un buen estado de salud y las actividades que atentan contra la salud, (40 minutos). El docente realizara monitoreo en cada grupo, brindándole a los estudiantes estrategias de lectura. Después los alumnos se organizaran en un círculo con toda la clase, y pegaran en la pared los dibujos que realizaron acerca de la lectura, con el fin de que entre toda la clase se verifique si las ilustraciones corresponden a la idea principal del texto. Durante esta actividad los estudiantes mencionaran de manera sencilla acciones que conllevan a mantenerse saludable y también las actividades que dañan la salud. Durante esta actividad los estudiantes recibirán retroalimentación de parte del profesor (30 minutos).

**EVALUACION:** Los estudiantes mencionaran de manera oral las acciones identificadas en el texto, las cuales fueron dadas por un doctor a un paciente, con el fin de mantener un buen estado salud, además darán a conocer la idea principal del texto.

**MATERIALES:** Flash card, texto de la comprensión de lectura.

Tabla 3

*Lesson plan 3*

### LESSON PLAN 3

Grado:7° 1

TIEMPO: 2 HORAS

**TAREA GENERAL:** realizar un role play acerca de una cita medica.

**OBJETIVOS:**

Intercambiar información sobre temas cotidianos a través de preguntas y respuestas

Formula preguntas Yes/No questions previamente preparadas sobre hábitos de cuidado personal con una pronunciación y entonación adecuadas.

**ACTIVIDAD INTRODUCTORIA:** Se iniciara la clase con la siguiente pregunta: what health product do you know? Se realizara una lluvia de ideas con nombres de medicamentos, que conjuntamente mencionaran tanto los estudiantes como el docente. Y la respectiva enfermedad que mejoran. (10 minutos)

**ACTIVIDADES:** Los estudiantes se reunirán en parejas y pensaran acerca de un medicamento que sea efectivo para curar una enfermedad, mencionado de manera oral el nombre, para que sirve, como funciona, la preinscripción, el costo, que ingredientes contiene. Deberán además realizar un dibujo acerca del medicamento. Luego, socializaran oralmente el producto, presentando la ilustración de este. El docente monitoreara la actividad, teniendo en cuenta los errores presentado en cuanto a gramática, uso del vocabulario y pronunciación. (50 minutos).

**PRE TAREA:** El docente le comentara a los estudiantes que deberán imaginarse una situación donde un alumno hará de doctor y el otro de paciente, se le brindara el vocabulario necesario para preparar el role play. Los estudiantes después se reunirán en pareja y pensaran en la posible enfermedad que padecen, con el fin de simular

que están en un consultorio con un doctor, teniendo una cita, expresando la problemática, durante esta actividad se deberán usar expresiones y preguntas como: what´wrong with you?, what´ the matter?, what happened?, how can I help you?, can you give me some advice about...? I´m exhausted, I broke my.... El doctor deberá dar sugerencias al paciente para mejorar la salud. Cabe anotar que esta conversación la deberán practicar cada pareja, antes de realizar la presentación a toda la clase. Para llevar a cabo esta dramatización los estudiantes deberán tener el vestuario apropiado de un médico y preparar el escenario correspondiente a un consultorio.(GRABACION A MANERA DE PRACTICA DE LA TAREA).

**EVALUACION:** Los estudiantes serán evaluados teniendo en cuenta el desempeño presentado durante la dramatización de la cita médica, observando los consejos que brinda, la forma como expresa las enfermedades que padecen, las acciones que recomienda hacer y también las que se deben evitar.

**MATERIALES:** vestuarios, cámara.

Tabla 4

*Lesson plan 4*

| LESSON PLAN 4   |                 |
|---|-----------------|
| Grado: 7° 1   | TIEMPO: 2 HORAS |
| <b>TAREA GENERAL:</b> realizar un role play acerca de una cita medica.  |                 |
| <b>OBJETIVOS:</b><br>Intercambiar información sobre temas cotidianos a través de preguntas y respuestas<br><br>Formula preguntas Yes/No, previamente preparadas sobre hábitos de cuidado personal con una pronunciación y entonación adecuadas.   |                 |
| <p><b>ACTIVIDAD INTRODUCTORIA:</b> se les pedirá a los estudiantes que se reúnan en parejas y que se imaginen que uno de ellos está enfermo y que el otro es el doctor, de manera que simulen que están en un consultorio atendiendo una cita médica.(10 minutos)</p> <p><b>TAREA:</b> El docente les comentara a los estudiantes que deberán imaginarse una situación donde un alumno hará de doctor y el otro de paciente. Se le brindara orientación a los alumnos en lo que respecta al vocabulario, expresiones, gramática, organización del dialogo, coherencia y sentido necesario, además llevara a que los estudiantes reflexionen sobre la preparación del role play, teniendo en cuenta los errores cometidos al dialogar. Los estudiantes después se reunirán en pareja y pensarán en la posible enfermedad que padecen, con el fin de simular que están en un consultorio con un doctor, teniendo una cita, expresando la problemática, durante esta actividad se deberán usar expresiones y preguntas como: what´wrong with you?, what´ the matter?, what happened?, how can I help you?, can you give me some advice about...? I´m exhausted, I broke my.... El doctor deberá dar sugerencias al paciente para mejorar la salud. Cabe anotar que esta conversación la deberán practicar cada pareja, antes de realizar la presentación a toda la clase. Para llevar a cabo esta dramatización los estudiantes deberán tener el vestuario apropiado de un médico y preparar el escenario correspondiente a un consultorio, con fin de presentar el role play a toda la clase de manera oral. (GRABACION DE LA TAREA).</p> |                 |
| <b>EVALUACION:</b> Los estudiantes serán evaluados teniendo en cuenta el desempeño presentado durante la dramatización de la cita médica, observando los consejos que brinda, la forma como expresa las enfermedades que padecen, las acciones que recomienda hacer y también las que se deben evitar(doctor).  |                 |
| <b>MATERIALES:</b> vestuarios, cámara.  |                 |

Tabla 5

*Lesson plan 5*

| LESSON PLAN 5  |                 |
|--|-----------------|
| Grado:7° 1   | TIEMPO: 2 HORAS |
| <b>TAREA GENERAL:</b> Presentar un plan de acción para mejorar los hábitos de cuidado personal.  |                 |
| <b>OBJETIVOS:</b><br>Hacer una descripción oral sencilla y previamente ensayada sobre temas cotidianos.<br>Identificar expresiones sobre temas cotidianos a partir de textos   |                 |
| <p><b>ACTIVIDAD INTRODUCTORIA:</b> para introducir el tema les llevare a los estudiantes una cancion acerca de los habitos de cuidado personal, la cual escucharan y observaran el video de la misma. De igual manera observaran un video donde se mencionan las acciones que se deben llevar a cabo para mantener una buena salud a nivel fisico, intelectual, mental y espiritual. Luego les mostrare una presentacion en power point con el vocabulario de los habitos mostrando la imagen y el nombre de estos.(30 minutos)</p> <p><b>ACTIVIDADES:</b> en salón se ubicaran varios carteles con los diferentes dominios de cuidado personal, a cada estudiante se le dará el nombre en un pedazo de cartulina de varias actividades que se refieren a cada uno de los dominios. Los estudiantes deberán pasar por cada uno de los lugares donde están colocados las categorías como: intelectual, mental, espiritual, físico, para que clasifiquen de manera escrita las palabras que cada uno tiene. (45 minutos)</p> <p><b>PRE TAREA:</b> Luego que los estudiantes hayan finalizado con la actividad un estudiante se colocaran al lado de cada una de la categorías y mencionara de manera oral las palabras acciones que hacen parte de ellas, al mismo tiempo que hace la representación a través de gestos o mímicas de su significado. El docente revisara los errores de pronunciación, dominios de cuidado personal y significado.(45 minutos)</p> |                 |
| <b>EVALUACION:</b> Los estudiantes serán evaluados, de acuerdo a la clasificación que realizaron de cada uno de los dominios de cuidado personal, en cada una de las categorías y la representación gestual que hagan del vocabulario estudiado.   |                 |
| <b>MATERIALES:</b> video beam, videos, canción, papel periódico, marcadores.   |                 |

Tabla 6

*Lesson plan 6*

| LESSON PLAN 6   |                 |
|---|-----------------|
| Grado:7° 1  | TIEMPO: 2 HORAS |
| <b>TAREA GENERAL:</b> Presentar un plan de acción para mejorar los hábitos de cuidado personal.   |                 |
| <b>OBJETIVOS:</b><br>Hacer una descripción oral sencilla y previamente ensayada sobre temas cotidianos.<br>Identificar expresiones sobre temas cotidianos a partir de textos  |                 |
| <b>ACTIVIDAD INTRODUCTORIA:</b> Presentación del contexto: iniciare la clase con la siguiente pregunta: what do you know about healthy habits? Con el fin de introducir el tema de la lectura. Los estudiantes deberán responder a estos interrogantes de manera oral. Antes de los estudiantes iniciar la lectura del texto les daré varias estrategias de lectura como: reading for detail, reading for specific purpose, making connection with the experience, acerca de la |                 |

compression lectora “life styles”

**ACTIVIDADES:** los estudiantes iniciaran la lectura en parejas, leyendo en voz alta, luego responderán 4 preguntas acerca de la lectura, así mismo prepararan un poster donde se encuentren las categorías o dominios de cuidado personal integral, como: physical activities, mental activities y modos, clasificando los verbos encontrados en el texto como: read, ride a bike, play sports,..... Dentro de estas tres columnas.

**PRE TAREA:** Luego que los estudiantes hayan finalizado la lectura y la elaboración del poster, realizarán la socialización en forma oral en el salón de clases, ubicando los carteles en la pared del salón, donde cada uno de los miembros de la clase, pasa y observa la presentación oral de sus compañeros, donde expresaran las actividades que se deben realizar en cada uno de los dominios para el cuidado personal integral. El docente pasa por cada uno de los posters, realizando preguntas miembros de las parejas, al tiempo que brinda correcciones a los errores de pronunciación, escritura y significado de las palabras.

**EVALUACION:** Los estudiantes serán evaluados, de acuerdo a la socialización oral que harán de las actividades que se deben realizar, teniendo en cuenta los dominios de cuidado personal integral como: physical activities, mental activities, estados de ánimo.

**MATERIALES:** textos, papel periódico, marcadores.

Tabla 7

*Lesson plan 7*

#### LESSON PLAN 7

Grado: 7° 1

TIEMPO: 2 HORAS

**TAREA GENERAL:** Presentar un plan de acción para mejorar los hábitos de cuidado personal.

**OBJETIVOS:**

✓ Identificar expresiones sobre temas cotidianos a partir de textos descriptivos cortos orales y escritos.  
Intercambiar información sobre temas cotidianos a través de preguntas y respuestas.

**ACTIVIDAD INTRODUCTORIA:** iniciare la clase con la siguiente pregunta: what can you do to improve your health?, a traves de esta pregunta realizare una lluvia de ideas con los estudiantes, de acuerdo a las acciones que ellos plantean para mantener un buen estado de salud.(15 minutos)

**ACTIVIDADES:** Le presentaré a los estudiantes unas diapositivas acerca de 10 maneras de mantener un buen estado de salud, o plan de acción, para ello, les explicare la forma como brindan esos consejos, los cuales están expresados a manera de imperativos en forma afirmativa y negativa, explicando la función gramatical de esta parte en el caso que sea necesario.(45 minutos)

**PRE TAREA:** les presentare a los estudiantes imágenes de personas padeciendo diferentes enfermedades con el fin de que los alumnos expresen de manera oral las actividades o acciones que conlleven mejorar el estado de salud. Luego que los estudiantes hayan finalizado la tarea de brindar sugerencias o concejos, a manera de un plan de acción, el profesor realizara correcciones en cuanto al uso correcto de los imperativos ya sea en forma afirmativa o negativa o del uso de los modal verbs, el vocabulario relacionado con las enfermedades, rutinas y verbos.

**EVALUACION:** Los estudiantes serán evaluados, de acuerdo a las imágenes o flash cards de enfermedades que observen y las sugerencias que brinden de manera oral, para mejorar cada una de estos padecimientos.

**MATERIALES:** Flash cards, video beam, power point.

Tabla 8

*Lesson plan 8*

| LESSON PLAN 8  |                 |
|--|-----------------|
| Grado:7° 1   | TIEMPO: 2 HORAS |
| <b>TAREA GENERAL:</b> Presentar un plan de acción para mejorar los hábitos de cuidado personal.  |                 |
| <b>OBJETIVOS:</b><br>Distingue los dominios de cuidado personal (físico, intelectual, emocional, social y espiritual).<br>Expresa actividades recreativas a través de oraciones sencillas a partir de un modelo y con el apoyo de fotos e imágenes.  |                 |
| ACTIVIDAD INTRODUCTORIA: iniciare la clase comentadole a los estudiantes la importancia de ejecutar planes de acción que conlleven a mejorar y mantener un buen estado de salud ya sea a nivel fisico, emocional, intelectual, y mental. (20 minutos)<br>ACTIVIDADES: les presentare a los estudiantes un video sobre un plan de acción, donde mencionen las diferentes formas de mantener un buen estado de salud fisico, mental, emocional, intelectual y espiritual, luego que observen el video se realizaran comentarios acerca de este, teniendo en cuenta los ejemplos que se encuentran en el modelo de plan de accion. (40 minutos) |                 |
| <b>PRE TAREA:</b> los estudiantes se reunirán parejas para diseñar un plan de acción que promueva un buen estado de salud físico, mental, intelectual, emocional y espiritual.Esta actividad deberán socializarla de manera oral, teniendo en cuenta el uso de los imperativos de forma afirmativa y negativa, además del uso de los verbos modales como should, must, had better to. Él docente brindara retroalimentación a los estudiantes acerca de la pronunciación, vocabulario, gramática y expresiones. (GRABACION A MANERA DE PRACTICA DE LA TAREA)(50 minutos).  |                 |
| <b>EVALUACION:</b> Los estudiantes serán evaluados, de acuerdo al plan de acción que presenten.  |                 |
| <b>MATERIALES:</b> Flash cards, video beam, power point.   |                 |

Tabla 9

*Lesson plan 9*

| LESSON PLAN 9   |                 |
|---|-----------------|
| Grado:7° 1  | TIEMPO: 2 HORAS |
| <b>TAREA GENERAL:</b> Presentar un plan de acción para mejorar los hábitos de cuidado personal.   |                 |
| <b>OBJETIVOS:</b><br>Distingue los dominios de cuidado personal (físico, intelectual, emocional, social y espiritual).<br>Expresa actividades recreativas a través de oraciones sencillas a partir de un modelo y con el apoyo de fotos e imágenes. |                 |

**ACTIVIDAD INTRODUCTORIA:** iniciare la clase comentadole a los estudiantes que deben pensar en un plan de accion que busque mejorar el estado de salud.

**TAREA:** los estudiantes se reunirán parejas para diseñar un plan de acción que promueva un buen estado de salud físico, mental, intelectual, emocional y espiritual. Esta actividad deberán socializarla de manera oral, teniendo en cuenta el uso de los imperativos de forma afirmativa y negativa, además del uso de los verbos modales como should, must, had better to. Él docente brindara retroalimentación a los estudiantes acerca de la pronunciación, vocabulario, gramática y expresiones.(GRABACION DE LA TAREA).

**EVALUACION:** Los estudiantes serán evaluados, de acuerdo al plan de acción que presenten de manera oral

**MATERIALES:** Flash cards, video beam, power point.

**ANEXO 7. Tarea 1 Rubrica evaluada por docentes egresados del programa licenciatura en Inglés de la Universidad de Cordoba**

**RUBRICA PARA EVALUAR COMPETENCIAS ORALES**

**TAREA 1: Pareja 1: Heydi and Maria Camila**

| <b>GRADO DE LA ESCALA</b> | <b>DESEMPEÑO BAJO (1-2.9)</b>   | <b>DESEMPEÑO BÁSICO (3-3.9)</b>   | <b>DESEMPEÑO ALTO (4-4.5)</b>   | <b>DESEMPEÑO SUPERIOR (4.6-5)</b>   | <b>VALORACION</b> | <b>COMENTARIOS</b>   |
|---------------------------|---|---|---|---|-------------------|--|
| <b>RANGO</b>              | Tiene un léxico de palabras insuficiente para expresar de manera oral enfermedades y expresiones usadas en una consulta médica.   | Tiene un léxico de palabras para expresar de manera oral enfermedades y expresiones usadas en una consulta médica.  | Maneja un buen léxico de palabras para expresar de manera oral enfermedades y expresiones usadas en una consulta médica.  | Maneja un excelente vocabulario para expresar de manera oral enfermedades y expresiones usadas en una consulta médica.  | 4.0               | Manejan el vocabulario de manera apropiada para expresar como se sienten y dar recomendaciones médicas.  |
| <b>EXACTITUD</b>          | Muestra un control insuficiente de las estructuras gramaticales, para sostener una conversación durante una consulta médica. (Imperativos, verbos modales, presente simple). Demuestra confusión e inexactitud en el uso de las reglas gramaticales, lo cual impide la comunicación | Usa con esfuerzo las estructuras gramaticales, para sostener una conversación durante una consulta médica. (Imperativos, verbos modales, presente simple). Confunde estas estructuras, lo cual causa fallas en la comunicación. | Usa una serie de reglas gramaticales básicas, para sostener una conversación durante una consulta médica. (Imperativos, verbos modales, presente simple). Suele presentar cierta confusión, sin que afecta la comunicación. | Usa las reglas gramaticales básicas, para sostener una conversación durante una consulta médica. (Imperativos, verbos modales, presente simple). El uso apropiado de estas estructuras y patrones, facilitan la comunicación. | 3.8               | Los estudiantes hacen uso de ciertas estructuras gramaticales como modales imperativos- sin embargo, el esfuerzo al usarlo es evidente lo cual corta un poco la comunicación |

|                |   |  |  |  |     |   |
|----------------|---|--|--|--|-----|---|
| <b>FLUIDEZ</b> | <p>Maneja un pequeño listado de palabras, para expresar enfermedades, sugerencias o expresiones sobre su estado de salud. Realiza pausas muy largas, para buscar expresiones o palabras menos familiares, lo cual trunca el flujo de la comunicación. Su competencia oral no mejora, presentando continuos errores, lo cual impide la comunicación.</p> | <p>Muestra dificultad para expresar enfermedades, sugerencias o expresiones sobre su estado de salud. Presentan muchos errores en el desarrollo de la comunicación. Tiene muchas dudas y pausas, para sostener una conversación, lo cual dificulta su expresión oral. No tiene avances en su competencia oral.</p> | <p>Expresa de manera oral su estado de salud y sugerencias para mejorar el cuidado personal integral. Hace pausas cortas para buscar expresiones, sin afectar la comunicación, demostrando avances en su expresión oral.</p> | <p>Expresa de manera oral su estado de salud y sugerencias para mejorar el cuidado personal comunicándose efectivamente.</p> | 3,5 | <p>A pesar de que las ideas son estructuradas de manera adecuada, las constantes pausas afectan la comunicación y el entendimiento del mensaje.</p> |
|----------------|---|--|--|--|-----|---|

|                    |   |  |   |  |     |  |
|--------------------|---|--|---|--|-----|--|
| <b>INTERACCIÓN</b> | No logra organizar sus ideas y enlazar los enunciados durante una conversación durante una consulta médica, con expresiones y actividades relacionadas con el cuidado de la salud. El mensaje es demasiado corto y confuso. El significado no es transmitido. | Tiene dificultades para expresar hábitos para el cuidado de la salud personal integral. Presenta la información de una manera desorganizada. Algunas veces ni las palabras ni las expresiones están adecuadamente organizadas, expresiones y actividades relacionadas con acciones para mejorar la salud son usadas de manera inapropiada. | Con cierto esfuerzo, se expresa oralmente, brindando información requerida. Las oraciones son organizadas de manera apropiada, aunque en algunos casos se confunde al comentar actividades relacionadas con acciones que mejoren el estado de salud. El significado es transmitido a pesar de los errores presentados | Se expresa correctamente de manera oral. Es capaz de organizar oraciones comentándolas con actividades relacionadas con el cuidado de la salud. El mensaje es claro y concreto | 3,7 | Aun cuando las ideas fueron expresadas con claridad, en algunos momentos se hace omisión de elementos lingüísticos necesarios en la oraciones por ejemplo: <i>“I’m feel bad, have stomachache”</i> <i>“Θ has better stay in bed”</i> |
|--------------------|---|--|---|--|-----|--|

**ANEXO 8. Tarea 2, rubrica evaluada por docentes egresados del programa Licenciatura en Inglés de la Universidad de Cordoba**

**Pareja 1: Heydi and María Camila**

| <b>GRADO DE LA ESCALA</b> | <b>DESEMPEÑO BAJO (1-2.9)</b>  | <b>DESEMPEÑO BÁSICO (3-3.9)</b>  | <b>DESEMPEÑO ALTO (4-4.5)</b>  | <b>DESEMPEÑO SUPERIOR (4.6-5)</b>  | <b>VALORACION</b> | <b>COMENTARIOS</b>   |
|---------------------------|--|--|--|--|-------------------|--|
|                           | Tiene un léxico de palabras insuficiente para expresar de manera oral enfermedades y expresiones usadas en | Tiene un léxico de palabras para expresar de manera oral enfermedades y expresiones usadas en una consulta médica. | Maneja un buen léxico de palabras para expresar de manera oral enfermedades y expresiones usadas | Maneja un excelente vocabulario para expresar de manera oral enfermedades y expresiones usadas | 4.7               | Los estudiantes agregaron palabras que no fueron usadas en la práctica previa. Lo que denotó, la |

|                  |   |  |   |   |     |   |
|------------------|---|--|---|---|-----|---|
| <b>RANGO</b>     | una consulta médica.  |  | en una consulta médica.   | en una consulta médica.   |     | adquisición y uso de nuevas palabras relacionadas con el vocabulario de enfermedades y cuidados médicos.  |
| <b>EXACTITUD</b> | Muestra un control insuficiente de las estructuras gramaticales, para sostener una conversación durante una consulta médica. (Imperativos, verbos modales, presente simple). Demuestra confusión e inexactitud en el uso de las reglas gramaticales, lo cual impide la comunicación | Usa con esfuerzo las estructuras gramaticales, para sostener una conversación durante una consulta médica. (Imperativos, verbos modales, presente simple). Confunde estas estructuras, lo cual causa fallas en la comunicación.  | Usa una serie de reglas gramaticales básicas, para sostener una conversación durante una consulta médica. (Imperativos, verbos modales, presente simple). Suele presentar cierta confusión, sin que afecta la comunicación. | Usa las reglas gramaticales básicas, para sostener una conversación durante una consulta médica. (Imperativos, verbos modales, presente simple). El uso apropiado de estas estructuras y patronos, facilitan la comunicación. | 3.8 | Aun cuando Haidy evidenció mejoría en el uso de las estructuras gramaticales empleadas en la conversación, su compañera, presentó mayor dificultad que en la práctica puesto que, el número de frases y expresiones gramaticales inadecuadamente usadas, fue mayor. |
|                  | Maneja un pequeño listado de palabras, para expresar enfermedades, sugerencias o expresiones sobre su estado de salud. Realiza pausas muy largas, para buscar expresiones o palabras menos familiares, lo cual trunca el flujo de la  | Muestra dificultad para expresar enfermedades, sugerencias o expresiones sobre su estado de salud. Presentan muchos errores en el desarrollo de la comunicación. Tiene muchas dudas y pausas, para sostener una conversación, lo | Expresa de manera oral su estado de salud y sugerencias para mejorar el cuidado personal integral. Hace pausas cortas para buscar expresiones, sin afectar la comunicación, demostrando avances                             | Expresa de manera oral su estado de salud y sugerencias para mejorar el cuidado personal comunicándose efectivamente.   | 4,6 | La reducción en el número de pausas empleadas durante la conversación, facilitó el desarrollo y la comprensión de lo que se quería comunicar.   |

|                    |   |  |   |  |     |   |
|--------------------|---|--|---|--|-----|---|
| <b>FLUIDEZ</b>     | comunicación. Su competencia oral no mejora, presentando continuos errores, lo cual impide la comunicación.   | cual dificulta su expresión oral. No tiene avances en su competencia oral.   | en su expresión oral.   |  |     |   |
| <b>INTERACCIÓN</b> | No logra organizar sus ideas y enlazar los enunciados durante una conversación durante una consulta médica, con expresiones y actividades relacionadas con el cuidado de la salud. El mensaje es demasiado corto y confuso. El significado no es transmitido. | Tiene dificultades para expresar hábitos para el cuidado de la salud personal integral. Presenta la información de una manera desorganizada. Algunas veces ni las palabras ni las expresiones están adecuadamente organizadas, expresiones y actividades relacionadas con acciones para mejorar la salud son usadas de manera inapropiada. | Con cierto esfuerzo, se expresa oralmente, brindando información requerida. Las oraciones son organizadas de manera apropiada, aunque en algunos casos se confunde al comentar actividades relacionadas con acciones que mejoren el estado de salud. El significado es transmitido a pesar de los errores presentados | Se expresa correctamente de manera oral. Es capaz de organizar oraciones comentándolas con actividades relacionadas con el cuidado de la salud. El mensaje es claro y concreto | 4.3 | A pesar de que en determinados momentos de la conversación María C se confundió al dar recomendaciones para el mejoramiento del estado de salud, de manera general se puede decir que la información fue entendible a pesar de los errores presentados. |

| GRADO DE LA ESCALA | DESEMPEÑO BAJO (1-2.9)  | DESEMPEÑO BÁSICO (3-3.9)  | DESEMPEÑO ALTO (4-4.5)  | DESEMPEÑO SUPERIOR (4.6-5)  | VALORACION | COMENTARIOS  |
|--------------------|---|---|---|---|------------|--|
| <b>RANGO</b>       | Tiene un léxico de palabras insuficiente para expresar de manera oral enfermedades y expresiones usadas en una consulta médica.   | Tiene un léxico de palabras para expresar de manera oral enfermedades y expresiones usadas en una consulta médica.  | Maneja un buen léxico de palabras para expresar de manera oral enfermedades y expresiones usadas en una consulta médica.  | Maneja un excelente vocabulario para expresar de manera oral enfermedades y expresiones usadas en una consulta médica.  | 3.4        | La estudiante usó un reducido número de palabras para expresar el plan de prevención de enfermedades   |
| <b>EXACTITUD</b>   | Muestra un control insuficiente de las estructuras gramaticales, para sostener una conversación durante una consulta médica. (Imperativos, verbos modales, presente simple). Demuestra confusión e inexactitud en el uso de las reglas gramaticales, lo cual impide la comunicación | Usa con esfuerzo las estructuras gramaticales, para sostener una conversación durante una consulta médica. (Imperativos, verbos modales, presente simple). Confunde estas estructuras, lo cual causa fallas en la comunicación. | Usa una serie de reglas gramaticales básicas, para sostener una conversación durante una consulta médica. (Imperativos, verbos modales, presente simple). Suele presentar cierta confusión, sin que afecta la comunicación. | Usa las reglas gramaticales básicas, para sostener una conversación durante una consulta médica. (Imperativos, verbos modales, presente simple). El uso apropiado de estas estructuras y patronos, facilitan la comunicación. | 3.8        | Aun cuando se usó la estructura gramatical requerida para el plan de acción, esta fue empleada con dificultad al momento de organizar el discurso oral.        |
|                    | Maneja un pequeño listado de palabras, para expresar enfermedades, sugerencias o expresiones sobre su estado de salud. Realiza pausas muy largas, para buscar expresiones o palabras menos familiares, lo cual trunca el flujo de la  | Muestra dificultad para expresar enfermedades, sugerencias o expresiones sobre su estado de salud. Presentan muchos errores en el desarrollo de la comunicación. Tiene muchas dudas y pausas, para sostener                     | Expresa de manera oral su estado de salud y sugerencias para mejorar el cuidado personal integral. Hace pausas cortas para buscar expresiones, sin afectar la comunicación,   | Expresa de manera oral su estado de salud y sugerencias para mejorar el cuidado personal comunicándose efectivamente.   | 3.0        | El excesivo uso de pausas generó interferencias en la transición del mensaje. De igual forma, los muchos errores de pronunciación presentados, dificultaron la |

|                           |  |  |  |   |            |  |
|---------------------------|--|--|--|---|------------|--|
| <p><b>FLUIDEZ</b></p>     | <p>comunicación. Su competencia oral no mejora, presentando continuos errores, lo cual impide la comunicación.</p>   | <p>una conversación, lo cual dificulta su expresión oral. No tiene avances en su competencia oral.</p>   | <p>demostrando avances en su expresión oral.</p>   |   |            | <p>comprensión de las ideas del plan de prevención.</p>  |
| <p><b>INTERACCION</b></p> | <p>No logra organizar sus ideas y enlazar los enunciados durante una conversación durante una consulta médica, con expresiones y actividades relacionadas con el cuidado de la salud. El mensaje es demasiado corto y confuso. El significado no es transmitido.</p> | <p>Tiene dificultades para expresar hábitos para el cuidado de la salud personal integral. Presenta la información de una manera desorganizada Algunas veces ni las palabras ni las expresiones están adecuadamente organizadas, expresiones y actividades relacionadas con acciones para mejorar la salud son usadas de manera inapropiada.</p> | <p>Con cierto esfuerzo, se expresa oralmente, brindando información requerida. Las oraciones son organizadas de manera apropiada, aunque en algunos casos se confunde al comentar actividades relacionadas con acciones que mejoren el estado de salud. El significado es transmitido a pesar de los errores presentados</p> | <p>Se expresa correctamente de manera oral. Es capaz de organizar oraciones comentándolas con actividades relacionadas con el cuidado de la salud. El mensaje es claro y concreto</p> | <p>3.1</p> | <p>La estudiante tuvo dificultad para estructurar el discurso oral de forma comprensible. En algunos momentos las ideas no se presentaron de manera organizada por lo que ni estas, ni el mensaje, fueron fáciles de comprender.</p> |

**ANEXO 10 .Tarea 4, rubrica evaluada por docentes egresados del programa Licenciatura en Inglés de la Universidad de Cordoba**

| <b>GRADO DE LA ESCALA</b> | <b>DESEMPEÑO BAJO (1-2.9)</b>   | <b>DESEMPEÑO BÁSICO (3-3.9)</b>   | <b>DESEMPEÑO ALTO (4-4.5)</b>  | <b>DESEMPEÑO SUPERIOR (4.6-5)</b>   | <b>VALORACION</b> | <b>COMENTARIOS</b>  |
|---------------------------|---|---|--|---|-------------------|---|
| <b>RANGO</b>              | Tiene un léxico de palabras insuficiente para expresar de manera oral enfermedades y expresiones usadas en una consulta médica.   | Tiene un léxico de palabras para expresar de manera oral enfermedades y expresiones usadas en una consulta médica.  | Maneja un buen léxico de palabras para expresar de manera oral enfermedades y expresiones usadas en una consulta médica.   | Maneja un excelente vocabulario para expresar de manera oral enfermedades y expresiones usadas en una consulta médica.  | 3.9               | En esta oportunidad, hubo mejoría en cuanto el número de palabras empleados para organizar el plan de acción. A pesar de ello, el vocabulario siguió siendo limitado .                    |
| <b>EXACTITUD</b>          | Muestra un control insuficiente de las estructuras gramaticales, para sostener una conversación durante una consulta médica. (Imperativos, verbos modales, presente simple). Demuestra confusión e inexactitud en el uso de las reglas gramaticales, lo cual impide la comunicación | Usa con esfuerzo las estructuras gramaticales, para sostener una conversación durante una consulta médica. (Imperativos, verbos modales, presente simple). Confunde estas estructuras, lo cual causa fallas en la comunicación. | Usa una serie de reglas gramaticales básicas, para sostener una conversación durante una consulta médica. (Imperativos, verbos modales, presente simple).Suele presentar cierta confusión, sin que afecta la comunicación. | Usa las reglas gramaticales básicas, para sostener una conversación durante una consulta médica. (Imperativos, verbos modales, presente simple). El uso apropiado de estas estructuras y patronos, facilitan la comunicación. | 4.0               | También se evidenció mejoría en cuanto al uso de la forma gramatical empleada. Sin embargo, aún se presentaron pequeñas confusiones que no tuvieron mayor repercusión en la comunicación. |
|                           | Maneja un pequeño listado de palabras, para   | Muestra dificultad para expresar enfermedades,  | Expresa de manera oral su estado de salud  | Expresa de manera oral su estado de salud   |                   | Se evidenció una pequeña mejoría en   |

|                    |  |  |   |  |     |   |
|--------------------|--|--|---|--|-----|---|
| <b>FLUIDEZ</b>     | expresar enfermedades, sugerencias o expresiones sobre su estado de salud. Realiza pausas muy largas, para buscar expresiones o palabras menos familiares, lo cual trunca el flujo de la comunicación. Su competencia oral no mejora, presentando continuos errores, lo cual impide la comunicación. | sugerencias o expresiones sobre su estado de salud. Presentan muchos errores en el desarrollo de la comunicación. Tiene muchas dudas y pausas, para sostener una conversación, lo cual dificulta su expresión oral. No tiene avances en su competencia oral.   | y sugerencias para mejorar el cuidado personal integral. Hace pausas cortas para buscar expresiones, sin afectar la comunicación, demostrando avances en su expresión oral.   | y sugerencias para mejorar el cuidado personal comunicándose efectivamente.  | 3.3 | cuanto la fluidez; un número mayor de idea y palabras fueron pronunciadas adecuadamente. A pesar de eso, el exceso de pausas se mantuvo y en otros momentos, ni las ideas, ni las palabras pudieron comprenderse.   |
| <b>INTERACCIÓN</b> | No logra organizar sus ideas y enlazar los enunciados durante una conversación durante una consulta médica, con expresiones y actividades relacionadas con el cuidado de la salud. El mensaje es demasiado corto y confuso. El significado no es transmitido.  | Tiene dificultades para expresar hábitos para el cuidado de la salud personal integral. Presenta la información de una manera desorganizada. Algunas veces ni las palabras ni las expresiones están adecuadamente organizadas, expresiones y actividades relacionadas con acciones para mejorar la salud son usadas de manera inapropiada. | Con cierto esfuerzo, se expresa oralmente, brindando información requerida. Las oraciones son organizadas de manera apropiada, aunque en algunos casos se confunde al comentar actividades relacionadas con acciones que mejoren el estado de salud. El significado es transmitido a pesar de los errores presentados | Se expresa correctamente de manera oral. Es capaz de organizar oraciones comentándolas con actividades relacionadas con el cuidado de la salud. El mensaje es claro y concreto | 3.6 | A pesar de que en determinados momentos ni la pronunciación de la palabras, ni la transmisión del mensaje fue clara, hubo mejoría con relación a la organización de la ideas y al uso adecuado de la estructura gramatical y el uso de expresiones que permitiesen, elaborar un plan de prevención de enfermedades simples. |

---

i