

FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA ORAL (SPEAKING) EN LENGUA
EXTRANJERA A TRAVÉS DEL RESCATE DE LA COSMOGONÍA MUISCA DE LA ZONA
CUNDIBOYACENSE EN ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO (9º) DE LA IEM
TÉCNICA COMERCIAL SANTA RITA

Jaime Alfonso Romero Garzón

Adriana Verónica Salamanca Aldana



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Maestría En Educación, Facultad de Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2022

**Fortalecimiento de la competencia oral (speaking) en lengua extranjera a través del rescate
de la Cosmogonía Muisca de la zona cundiboyacense en estudiantes de noveno grado (9°)
de la IEM Técnica Comercial Santa Rita**

Jaime Alfonso Romero Garzón

Adriana Verónica Salamanca Aldana

**Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magíster En
Educación**

Asesora Diana Carolina Guevara



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Maestría en Educación, Facultad de Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2022

FORTALECIMIENTO DEL INGLÉS A TRAVÉS DE LA COSMOGONÍA MUISCA

Dedicatoria

A los señores Jaime Alfonso Romero Huertas y José Alberto Salamanca Algecira.

FORTALECIMIENTO DEL INGLÉS A TRAVÉS DE LA COSMOGONÍA MUISCA

Agradecimientos

En primer lugar, agradecemos a Dios por permitirnos desarrollar a través de esta investigación nuestro papel de docentes investigadores, conscientes del rigor y la vocación que conlleva ser formadores del mañana. Agradecemos, además, la labor de acompañamiento brindada por la tutora Diana Carolina Guevara, quien nos invitó en todo momento a considerar nuevas perspectivas en la labor investigativa. A nuestras respectivas familias, por su paciencia. A la IEM Técnica Comercial Santa Rita, que nos brindó el espacio para realizar la presente investigación. Y finalmente, a nuestras estudiantes, razón de ser de nuestro quehacer pedagógico.

FORTALECIMIENTO DEL INGLÉS A TRAVÉS DE LA COSMOGONÍA MUISCA

Tabla de contenido

Resumen.....	9
Abstract.....	10
Introducción	11
Objetivos	13
Objetivo General.....	13
Objetivos Específicos.....	13
Capítulo I.....	14
1. Planteamiento del Problema y Pregunta Problematicadora	14
2. Justificación del problema de investigación	16
Capítulo II.....	18
1. Antecedentes	18
Capítulo III.....	24
2. Marco conceptual.....	24
1.1 Inglés como lengua extranjera	24
1.2 Competencia oral	25
1.3 Cosmogonía Indígena	25
1.4.1 Mito.....	27
1.4.2 Leyenda.....	28
1.5 Cultura chibcha-muisca	29
Capítulo IV	30
1. Marco Teórico	30

FORTALECIMIENTO DEL INGLÉS A TRAVÉS DE LA COSMOGONÍA MUISCA 6

1.1 Competencia comunicativa en inglés.....	30
1.2 Desarrollo de la habilidad de speaking (habla)	32
1.3 Producción oral en inglés	33
1.4 Razones para enseñar habilidad de habla (speaking).....	33
1.5 Tipos de actividades para desarrollar la competencia de habla	34
1.6 Evaluar la Habilidad de habla en inglés.....	35
<u>1.7 Modelo Pedagógico Aprendizaje Basado en Proyectos.....</u>	37
Capítulo V	40
1. Aspectos Metodológicos.....	40
1.1 Alcance de la investigación	40
1.2 Diseño de la investigación	41
1.3 Herramientas de recolección de datos.....	41
Capítulo VI	44
1. Resultados y análisis de resultados.....	45
1.1 Prueba de hipótesis a nivel estadístico.....	48
1.2 Análisis de la campana de Gauss de la presente investigación.....	51
1.3 Mejora en la pronunciación	53
1.4 Aprendizaje de nuevo vocabulario.....	53
1.5 Incremento en el nivel de confianza para la producción oral en inglés	54
Conclusiones	56
Anexos	61

Lista de Figuras

Figura 1 Evaluar el rendimiento oral en inglés.....	37
Figura 2 Resultados obtenidos en el pre-test y post-test.....	47
Figura 3 El diagrama de barras provee un resumen de los datos tabulados en la tabla 5.	48
Figura 4 Distribución normal o campana de Gauss de la presente investigación.....	51

Lista de Tablas

Tabla 1 Evaluar el rendimiento oral en inglés	37
Tabla 2 Valoraciones dadas a las estudiantes para cada ítem del pre-test y el post-test por el evaluador 1.....	45
Tabla 3 Valoraciones dadas a las estudiantes para cada ítem del pre-test y el post-test por el evaluador 2.....	46
Tabla 4 Calificación definitiva de cada estudiante, la cual se obtuvo al promediar la nota final de los dos evaluadores tanto en el pre-test como en el post-test	46
Tabla 5 Estadística descriptiva para cada variable de estudio.....	46
Tabla 6 Diferencia entre las notas definitivas de cada una de las estudiantes	47
Tabla 7 Resultados obtenidos en la prueba t - student mediante el análisis de datos de Excel.	51

Resumen

Es innegable la importancia de la producción oral al interior del aula para el buen desarrollo del proceso de adquisición de una lengua extranjera. Debido a diversos factores, dicha producción puede verse afectada, por lo que la aplicación de estrategias y temas que le permitan a los estudiantes un mejor acercamiento a las actividades de producción oral, resulta particularmente importante. Todo esto teniendo en cuenta aspectos formales como el aprendizaje de nuevo vocabulario, la pronunciación y la gramática. Lo anterior sin olvidar el conocimiento previo de las estudiantes, al igual que su contexto a nivel local, regional y nacional.

La presente investigación buscó profundizar en el mejoramiento de la producción oral de las estudiantes de grado 9º de la IEM Técnica Comercial Santa Rita, ubicada en el municipio de Facatativá, en el departamento de Cundinamarca, Colombia. Dicho mejoramiento se hizo a través de los mitos y leyendas de los Muisca, habitantes en épocas prehispánicas de la región Cundiboyacense de Colombia. Mediante el uso de un tema conocido para las estudiantes, así como la aplicación de la estrategia de aprendizaje basada en proyectos, las estudiantes lograron un mejoramiento notorio en su producción oral en lengua inglesa, lo cual es corroborable a través de los resultados obtenidos en la presente investigación, enmarcados dentro del método mixto, lo que permite concluir como las actividades significativas que involucren el conocimiento previo fomentan el desarrollo de la competencia de habla y la producción oral.

Palabras clave: Competencia oral, Producción oral, mitos muisca, Aprendizaje Basado en Proyectos

Abstract

The importance of oral production in the classroom for the proper development of the foreign language acquisition process is undeniable. Due to several factors, this production can be affected, so the application of strategies and topics that allow students a better approach to oral production activities is particularly important. All this taking into account formal aspects such as learning new vocabulary, pronunciation and grammar. The above without forgetting the students' previous knowledge, as well as their local, regional and national context.

The present research sought to deepen the improvement of the speech production of 9th grade students of the IEM Técnica Comercial Santa Rita, located in the municipality of Facatativá, in the department of Cundinamarca, Colombia. This improvement was made with the mediation of the myths and legends of the Muisca, inhabitants in pre-Hispanic times of the Cundinamarca region of Colombia. Through the use of a topic known to the students, as well as the application of the project-based learning strategy, the students achieved a noticeable improvement in their oral production in English language, which is corroborated through the results obtained in the present research, framed within the mixed method, which allows concluding how meaningful activities involving prior knowledge foster the development of speaking competence and oral production.

Key words: Oral competence, Oral production, Muisca myths, Project Based Learning.

Introducción

Los educadores identifican cuatro habilidades básicas para la comprensión y la producción en el aprendizaje de la lengua extranjera: escucha, habla, lectura y escritura. Estas cuatro habilidades son, en teoría, desarrolladas de manera equitativa al interior del ambiente de aprendizaje; no obstante, la realidad muestra que en repetidas ocasiones se le da mayor importancia a las dos últimas, ya que responden a la necesidad de preparación por parte de los estudiantes para diversas pruebas, tanto internas como externas, que no evalúan ni la comprensión auditiva ni la producción oral.

El presente trabajo de investigación busca reconocer la importancia que tiene el desarrollo de la habilidad de habla al interior del aula, ya que, a pesar de no recibir la atención adecuada por la razón arriba expuesta, es el *speaking* una parte fundamental de la adquisición de la lengua extranjera, en este caso el inglés. Aprender un idioma no se puede reducir a prepararse para un examen escrito, ya que la lengua es como un ser vivo, que evoluciona de manera orgánica a través de sus hablantes.

Otro punto para considerar es la necesidad de tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, ya que todos ellos llegan al aula con sus propias concepciones. Si el docente tiene en cuenta los intereses, saberes y objetivos de quienes tiene en frente, puede lograrse una conexión más real entre quien enseña y quien aprende. Esto no solo incluye los temas que los medios de comunicación y las redes sociales promuevan durante el tiempo en que se imparte una clase, sino que también hace referencia al saber cultural de los estudiantes, no solo a nivel general, sino también a un proceso de empoderamiento de la herencia cultural particular, local, regional y nacional.

FORTALECIMIENTO DEL INGLÉS A TRAVÉS DE LA COSMOGONÍA MUISCA 12

Esto nos conduce al siguiente elemento en consideración, que es el uso de material de origen local para la enseñanza de la lengua extranjera. Es común el uso de narraciones extraídas de las tradiciones de los países de habla inglesa para la enseñanza de dicha lengua, lo que brinda un contexto cultural valioso. No obstante, en el afán de buscar material de origen auténtico, se pierde parte de la conexión que se pueda establecer con los estudiantes, ya que las historias pueden no ser realmente significativas para quien aprende. Si se tiene en cuenta, además, el movimiento global de rescate de las tradiciones locales, regionales y nacionales, podemos afirmar que el uso de narraciones pertenecientes a la tradición indígena puede ser benéfico para el aprendizaje de la lengua inglesa.

Teniendo en cuenta que la presente investigación se llevó a cabo en la IEM Técnica Comercial Santa Rita, ubicada en el municipio de Facatativá, departamento de Cundinamarca, Colombia, se consideró la narrativa de los habitantes originarios de la región conocida como el altiplano Cundiboyacense, el pueblo Muisca, como un material de origen valioso, que al ser reescrito en la lengua inglesa y adaptado al nivel de enseñanza propuesto, brinda a las estudiantes la oportunidad de acercarse a unos conceptos conocidos con anticipación, aumentando su nivel de confianza para expresarse en la lengua extranjera y a la vez resignificando elementos de su propia identidad local y regional.

La presente investigación indaga sobre el mejoramiento de la producción oral en las estudiantes de grado 9° de la IEM Técnica Comercial Santa Rita, a través de los mitos y leyendas del pueblo Muisca. Después de la lectura, reescritura en la lengua extranjera y adaptación de las narraciones escogidas, se realizó una intervención usando la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos, o ABP, cuyos resultados se analizaron a través del método mixto, con unos hallazgos notorios en cuanto al mejoramiento de la producción oral de las estudiantes.

Objetivos

Objetivo General

Desarrollar una estrategia didáctica que favorezca la producción oral en lengua extranjera a partir de los elementos de las narraciones orales Muisca en las estudiantes de grado noveno (9°) de la IEM Técnica Comercial Santa Rita

Objetivos Específicos

- Identificar las narraciones orales de la cultura Muisca de la región cundiboyacense a partir de las cuales se fortalecerá la competencia oral en inglés.
- Desarrollar un proyecto de aprendizaje colaborativo para el fortalecimiento de la competencia de habla (*speaking*) a partir de las tradiciones orales de la región cundiboyacense.
- Presentar un producto final (video) que refleje el desarrollo de la competencia de habla a partir de tradiciones orales.

Capítulo I

1. Planteamiento del Problema y Pregunta Problematicadora

Cuando se habla de la adquisición de una nueva lengua, la mayoría de las estudiantes de la IEM Técnica Comercial Santa Rita presentan una clara disposición hacia dicho aprendizaje, demostrando incluso curiosidad o fascinación. No obstante, al reflexionar sobre su proceso de adquisición del inglés encontramos un problema: muchas de ellas sienten temor a la hora de usar la lengua extranjera como medio para expresarse, por lo que se evidencia que no hay una comunicación fluida a nivel oral en inglés por parte de las estudiantes, lo cual se ve reflejado en un bajo desempeño en esta habilidad. Dicha situación fue constatada a través de una encuesta acerca de los objetivos de aprendizaje de las estudiantes aplicada a una muestra de 42 niñas del grado noveno (9°) de la IEM Técnica Comercial Santa Rita.

Estos resultados muestran en primer lugar que 69% de las estudiantes encuestadas quieren aprender la lengua extranjera, que son conscientes de la importancia del inglés y que además forma parte de su proyecto de vida. En segundo lugar, se evidencia que con un 42.9% la habilidad de habla es para las estudiantes un medio más sencillo que la traducción gramática a la hora de aprender la lengua extranjera. En tercer lugar, las narraciones, cuentos y poesías con un 45.2% ocupan un lugar de predilección entre los temas a estudiar al igual que el deseo de ver vídeos y escuchar podcasts los cuales cuentan con un 21% y 38.1% respectivamente. En cuarto lugar, los resultados muestran que las estudiantes con un 45.2% están interesadas en la realización de lecturas y actividades interactivas, lo que contrasta con su bajo deseo de realizar trabajos escritos de manera tradicional pues 54.8% de las estudiantes afirmaron que no les gusta

esta actividad. Finalmente, el 61% de las estudiantes le brindan una gran importancia y consideran como una profunda necesidad el desarrollo de la habilidad de habla (Speaking).

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario animar a las estudiantes a realizar actividades de tipo oral, que les permitan ganar confianza en sus intervenciones comunicativas, les ayuden a superar la inseguridad al hablar y les posibiliten desenvolverse de una manera más natural en la lengua extranjera a la hora de expresar sus pensamientos y opiniones.

De acuerdo con las razones planteadas anteriormente surge el siguiente interrogante:

¿Cuál puede ser una estrategia didáctica para mejorar la competencia de habla en lengua extranjera basada en el rescate de la cosmogonía Muisca de la zona Cundiboyacense en estudiantes de noveno grado (9°) de la IEM Técnica Comercial Santa Rita?

2. Justificación del problema de investigación

En la búsqueda de un replanteamiento de la enseñanza de la lengua extranjera que tienda al mejoramiento y al progreso de las estudiantes, donde los docentes asuman con responsabilidad su papel en el proceso educativo, resulta pertinente buscar estrategias y alternativas que orienten el pensamiento, la creatividad, el sentir y hacer de cada una de las estudiantes. Estrategias donde la adquisición y desarrollo de la lengua extranjera sea el hilo conductor, en particular, en el uso comunicativo de la misma.

Dentro de la tendencia global, nacional y regional que busca rescatar los saberes y tradiciones de los territorios y de las culturas autóctonas, vale destacar la iniciativa denominada Cátedra de Facatativá, aprobada mediante resolución No. 277 de 25 de febrero de 2015, la cual promueve el rescate de la identidad del municipio en las instituciones educativas públicas y privadas, entre otras, y es liderada por la Secretaría de Cultura y Juventud de este municipio que pretende “incentivar en los estudiantes y habitantes de cualquier edad, el conocimiento y aproximación a la historia local de manera divertida y cómoda”. Por ende, el presente trabajo busca resignificar las narraciones del pueblo muisca, de la familia lingüística Chibcha, que habitó el altiplano cundiboyacense, dentro del cual está localizada la IEM Técnica Comercial Santa Rita.

Así, diversos modelos educativos basados en el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en tareas, nos impulsan a motivar a los estudiantes a mejorar su habilidad de habla teniendo en cuenta elementos como las historias y narraciones orales que ayudan a reflexionar sobre el saber propio y son, además, un recurso agradable para las estudiantes. Por ello, con esta investigación las estudiantes se apropiarán de la cultura de su

territorio e irán desarrollando la habilidad de habla en inglés, a la vez que se pondrá en práctica el trabajo colaborativo y se potenciarán las cualidades y habilidades que poseen.

De la misma manera, con este trabajo se pretende fortalecer el impacto del docente que incita a la participación de los estudiantes, así como de la persona que dedica tiempo a reflexionar sobre el aprendizaje y el valor de adquirir una lengua extranjera. También se permitirá que los estudiantes sean protagonistas de su propio proceso de adquisición de la lengua extranjera a la vez que vivencian tareas auténticas y experiencias significativas de aprendizaje.

Siguiendo esta línea de pensamiento, se hace evidente la necesidad de que los maestros diseñen estrategias encaminadas a superar la falta de producción oral y que permitan a los estudiantes desarrollar su identidad cultural, para así poder entablar una genuina relación de intercambio con la cultura anglosajona (en este caso en particular) y de paso, convertirse en parte activa de toda la comunidad escolar.

Con esta investigación además se diseñará una estrategia didáctica basada en mitos y leyendas de la cultura Muisca de la zona Cundiboyacense. Con esta se intenta que las estudiantes de grado noveno de la IEM Técnica Comercial Santa Rita desarrollen confianza para expresarse en la lengua extranjera, mejoren la pronunciación, generen autonomía y confianza, lo cual les permitirá fortalecer la competencia oral y generar un discurso adecuado que conduzca a una comunicación asertiva en lengua inglesa, además de avanzar hacia una mejor comprensión de un conocimiento local y global.

Capítulo II

1. Antecedentes

El desarrollo de la competencia oral en inglés se aborda mediante el uso de diversas metodologías y teniendo en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje de cada individuo. Para el presente caso se han de observar algunas investigaciones realizadas en el marco del desarrollo de dicha competencia a partir de leyendas, mitos o tradiciones orales. Por tal razón se tomarán algunos antecedentes relacionados con estos trabajos y se ahondará en ellos para ver el desarrollo y conveniencia de este tipo de investigaciones a nivel local, nacional e internacional.

Dentro de los antecedentes locales se encuentra lo hecho por Hernández, M. L. (2015) quién desarrolló una investigación que buscó principalmente el desarrollo del pensamiento reflexivo de los estudiantes de la lengua extranjera inglés, utilizando el enfoque de transacciones entre lecturas. De esta manera las clases con énfasis gramatical quedaron en el pasado, ya que nuevas actitudes positivas hacia la lectura fueron observadas por el investigador al tomar como base algunas leyendas urbanas. Durante el estudio se realizó la narración de historias con un componente cultural destacable. El hallazgo más relevante para la presente investigación fue el hecho de que los estudiantes se convirtieron en examinadores, expresando sus opiniones en la lengua extranjera.

Un trabajo en el ámbito nacional fue el de Suaza (2014), quien buscó contribuir al desarrollo de la producción oral en inglés, mediante un estudio de las prácticas de enseñanza en un grupo de estudiantes del grado noveno de educación básica secundaria en la Institución Educativa El Chairá José María Córdoba del municipio de Cartagena del Chairá, en el departamento de Caquetá. La investigación es cualitativa y los instrumentos implementados para el diagnóstico, análisis de datos y elaboración de la propuesta didáctica fueron la entrevista no estructurada, la

matriz de análisis del modelo SPEAKING y el modelo de interacción. Este trabajo se realizó con 35 estudiantes del grado noveno de Educación Básica Secundaria entre los 13 y los 15 años, de los estratos 1 y 2. A partir del diagnóstico y análisis se evidenció que, aunque hay motivación del docente por la enseñanza del inglés, existen dificultades para desarrollar la producción oral en los estudiantes. Entre los resultados obtenidos se destaca la alternativa brindada para superar las complicaciones de la adquisición del inglés compuesta por una propuesta de instrucción basada en el modelo de habla, el enfoque comunicativo y el enfoque de Presentación, Práctica y Producción.

Ahora bien, en el ámbito internacional Diez (2010) se centró en la motivación y la socialización que ejerce la literatura autóctona anglosajona al interior del salón de clase. El uso de narraciones populares como las rimas, las leyendas, los cuentos infantiles entre otras, con un enorme peso cultural, contribuyen al aprendizaje de la lengua extranjera de una manera más original. Y además se puede concluir que el estudiante adquiere una mayor confianza para aventurarse en el uso de nuevas palabras, y en rasgos de la cultura de la lengua objeto de estudio. (p. 243- 250).

Otro trabajo investigativo acerca del desarrollo de la competencia oral fue el desarrollado por Mauri, et. al. (2019). Esta investigación analizó los resultados de una experiencia que buscaba desarrollar las habilidades de la lengua inglesa mediante la metodología basada en tareas y el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) en un grupo de estudiantes de un segundo medio pertenecientes a una escuela pública de la ciudad de Valparaíso, Chile. Se recogieron datos sobre la experiencia a través de pruebas en donde se desarrollaban las habilidades de comprensión lectora y auditiva y a través de la observación del trabajo de los educandos. El análisis de los datos generó un hallazgo principal: el aprendizaje basado en tareas con herramientas TIC ayudó a los estudiantes a tener un mejor desarrollo de sus habilidades

receptivas en el idioma. Además, el material de origen autóctono utilizado en esta investigación contribuyó al desarrollo de las habilidades en lengua extranjera.

Se observó a lo largo de esta investigación que los estudiantes trabajaron de manera más consistente y con una mejor motivación al conocer la temática del material propuesto. Además, este trabajo deja abierta la puerta para continuar en la reflexión alrededor del interrogante de si se logra un aprendizaje significativo de la lengua extranjera a partir de un material generado desde la cultura angloparlante, o si dicho aprendizaje puede ser significativo desde un material adaptado desde el saber autóctono del estudiante.

Ahora bien, es posible asegurar que propósito del trabajo llamado de Firdaus & Amaniarsih (2018), fue mejorar la habilidad de habla a través de la narración de historias; se llevó a cabo con estudiantes de grado décimo del colegio Senior High School Harapan- I Medan en Indonesia. El tipo de investigación fue Acción participativa y con ella se buscó mejorar la habilidad del habla en inglés. A través de este trabajo se logró que los estudiantes estuvieran más entusiasmados, incrementando su respuesta y mostrando coraje a la hora de hablar en inglés.

En el siguiente trabajo, donde Spicer & Escalante (2015) abordan el desarrollo de la habilidad oral a través de la narración de historias personales, se rescata el elemento narrativo como facilitador de la producción oral. Las coincidencias en las narraciones de índole personal bilingüe, de un grupo de estudiantes de nivel de enseñanza media en Utah, Estados Unidos son importantes al momento de contar una historia de manera oral o escrita. Los resultados apoyan investigaciones previas y sugieren la existencia de diferencias notables en la estructura narrativa de los estudiantes bilingües a nivel del discurso oral y escrito. (p. 18).

La anterior investigación tiene relación con el presente trabajo en tanto que se usa la narración de historias como estrategia de fortalecimiento de la competencia oral, ya sea a nivel de historias personales o historias de carácter mitológico como en el presente trabajo.

El estudio de Ismail (2019), pretende exponer la contribución de la revista *English Gossip* como recurso de actividades de material de aprendizaje para aumentar la motivación de los estudiantes en la habilidad de hablar en las clases de ELE (inglés como lengua extranjera). Este estudio se llevó a cabo en dos grupos -experimental y de control- cada uno de los cuales contó con 15 estudiantes. Los alumnos eran estudiantes de la clase preliminar del Departamento de Educación de Inglés en STKIP Muhammadiyah Enrekang, Indonesia. Antes de la implementación del recurso didáctico, se administró una prueba previa a ambos grupos. Los resultados de la prueba previa demostraron que no había diferencia significativa entre el grupo de control y el experimental. A lo largo del estudio, al grupo experimental se le enseñó a hablar a través de materiales de la revista **English Gossip Magazine** extraídos de revistas web, y al grupo de control se le enseñó a través de un método convencional. El resultado indica que el uso de diferentes historias como recurso de material didáctico, podría contribuir significativamente a aumentar el entusiasmo y el desempeño a nivel oral de los estudiantes en la habilidad de hablar en las clases de ELE. p. (5-18)

En la investigación de Iamsaard & Kerdpol (2015) que tuvo como objetivo principal el reexaminar la habilidad comunicativa real de EFL en una escuela secundaria de Tailandia, fue llevado a cabo debido a la entrada en la ASEAN (Asociación de Naciones del Sudeste Asiático) a finales del año 2015 del país antes mencionado. Los estudiantes tailandeses necesitan estar bien preparados para trabajar en el futuro, ya que el inglés se utiliza como lengua de trabajo en la ASEAN. Los objetivos de este trabajo fueron estudiar el efecto de las actividades dramáticas en

el mejoramiento de la capacidad comunicativa en inglés de los participantes del 11° curso y examinar las opiniones de los estudiantes sobre el uso de actividades dramáticas en su clase de conversación. Los instrumentos de investigación fueron los planes de clase con actividades dramáticas, la prueba de comunicación oral en inglés y un cuestionario que medía las opiniones de los estudiantes sobre las actividades ejecutadas durante la investigación. Los resultados fueron que la habilidad comunicativa en inglés de los estudiantes de 11° grado después de asistir a la clase de enseñanza con actividades dramáticas fue significativamente mayor que antes de asistir a la enseñanza y las opiniones de los estudiantes hacia las actividades dramáticas en el habla fueron altamente positivas. (p. 69- 78) Para el presente trabajo se retoma la idea de un cuestionario que muestre las percepciones de los estudiantes con respecto a la intervención.

En la investigación realizada por Gill (2013) se trabajó la Comunicación oral en inglés a través de Improvisaciones, Dramaturgia y Ensayos, y se propone que las actividades basadas en una variedad de técnicas relacionadas con la improvisación y el teatro podrían ser valiosas para brindar a los estudiantes asiáticos (China, Japón, Corea) de lengua extranjera oportunidades para usar el inglés oralmente con confianza y sin restricciones durante su tiempo en países de habla inglesa. Estos estudiantes a menudo se observan ansiosos cuando se encuentran en situaciones en las que se les exige que hablen en inglés. Además, los problemas culturales relacionados con la proyección de la voz y el lenguaje corporal pueden dificultar la interacción oral en inglés y obstaculizar su motivación para hablar. Se observó que la recreación de situaciones permite a los estudiantes una mejor producción oral, libres del temor de la corrección constante, en un ambiente relajado y agradable centrado en el alumno lo cual ayuda a disminuir su ansiedad e inhibiciones. Como resultado, su motivación para hablar aumenta, lo que lleva a una producción

de voz extendida. (p. 34-41) La recreación de situaciones y la improvisación son elementos que favorecen la producción oral y que se retoman en la presente investigación.

En el estudio publicado por Gyeltshen, D. (2018) se usaron videos como herramienta para reducir la ansiedad de los estudiantes en la producción oral. Además, esta investigación incluyó una pre-encuesta y una post-encuesta, para recolectar información que permitiera el análisis de los resultados. El estudio concluyó que el uso de material audiovisual redujo de manera notoria la ansiedad de los estudiantes y generó en ellos una respuesta positiva hacia el uso del material antes mencionado. Tanto el uso de una pre-encuesta y una post-encuesta, al igual que la realización de un video como proyecto final, son los elementos que se retoman en el presente trabajo.

De acuerdo con los trabajos expuestos es posible inferir en primer lugar que, a partir de tradiciones orales como leyendas, mitos, cuentos y/o poemas es posible el diseño de materiales y recursos que favorezcan el desarrollo de la habilidad de habla en la lengua extranjera. En segundo lugar, es importante hacer un rescate de las tradiciones autóctonas tal como lo muestra el trabajo de las culturas originarias de Chile y las narraciones propias de la tradición anglosajona. Finalmente, tras haber realizado la revisión de estos antecedentes, se intuye que a partir de diversos conjuntos de narraciones se pueden construir herramientas y desarrollar proyectos que formen parte de una estrategia válida para el fortalecimiento de la competencia de habla.

Capítulo III

2. Marco conceptual

En el presente capítulo se abordarán los diversos conceptos a tener en cuenta para la correcta interpretación del presente trabajo. Los conceptos aquí presentados confluyen desde el quehacer propio del docente en la búsqueda de temáticas que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, y principalmente, el mejoramiento de la producción oral.

1.1 Inglés como lengua extranjera

Cuando se habla de aprender otra lengua, en este caso el inglés, en el contexto colombiano se aprende como una lengua extranjera, lo que se refiere a aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación. Una lengua extranjera se puede aprender principalmente en el aula y, por lo general, el estudiante está expuesto al idioma durante períodos controlados. A pesar de no ser usada en circunstancias diferentes a las académicas, los estudiantes de una lengua extranjera pueden alcanzar altos niveles de desempeño para ser comunicadores eficientes cuando así lo requieran. (Ministerio de Educación Nacional, [MEN] 2006, p.5)

De la misma forma para Manga (2008), la lengua extranjera carece de funciones sociales e institucionales debido al contexto en que es adquirida. (p.146) Por esto mismo, en Colombia se enseña el inglés como una lengua extranjera y así como lo afirma Ayala Zárata (2012), es entendible la importancia gubernamental que se le brinda al inglés, como *lingua franca* de la sociedad actual, globalizada e hiperconectada. (p. 146)

Así mismo, los estudiantes aprenden inglés como EFL (English as a Foreign Language o inglés como lengua extranjera) pensando en usarlo como un vehículo para comunicarse con personas de

cualquier parte del mundo durante sus viajes. El deseo es que los estudiantes usen el inglés en un contexto global, no obstante, como afirma Harmer (2007) el contexto en el que se aprende el idioma (a qué comunidad quieren pertenecer) sigue siendo muy importante para el tipo de inglés que querrán y necesitarán estudiar, y las habilidades que necesitarán adquirir (p. 12). Para este caso se fortalece la competencia de habla, la cual brindará más oportunidades a los estudiantes a la hora de desenvolverse en el mundo actual.

1.2 Competencia oral

De acuerdo con Villarroel (2018) el interlocutor debe hacer uso de todo su conocimiento para llevar a cabo una comunicación asertiva y crítica con quienes le escuchan, para poder afirmarse que es competente a nivel oral en una lengua extranjera. Tanto la preparación previa como la identificación del contexto en el cual se desarrolla el acto de habla, son elementos indispensables para que dicha competencia sea efectiva.

Ahora bien, en los Planes y Programas se señalan diversos objetivos de aprendizaje relacionados con cada uno de los ejes, teniendo en cuenta las habilidades a desarrollar. Uno de los elementos a considerar es el papel secundario que se le otorga a la comunicación oral, que a pesar de necesitar una mayor práctica al interior de la clase, no recibe la atención que en verdad requiere. (p.12)

1.3 Cosmogonía Indígena

La cosmogonía es una narración mitológica sobre la cual se pretende establecer el origen del mundo, el ser humano y el universo. La cosmogonía también se refiere a la ciencia y las teorías que tratan de explicar el origen y evolución del universo.

La cosmovisión de los pueblos indígenas abarca una forma de pensar y concebir el mundo (cuyo origen es la creación) así como su relación constante con la naturaleza, la cual es vista no como un ente al que se le da un valor económico sino, como una Madre. El término cosmogonía se refiere a los diferentes mitos que dan explicaciones al origen de la vida y del mundo. Cada una de estas cosmogonías tienen como origen común el caos, cuyos elementos luego se agrupan y se ordenan gracias a la intervención de fuerzas sobrenaturales o de divinidades. (Aleph, 2021)

Como lo señala González (1989) la esencia misma del ser humano está imbuida en la construcción de las cosmogonías, ya que refleja la visión del universo de los hombres y/o mujeres que la construyen, más allá de los límites espacio- temporales. Así, a través de las narraciones autóctonas de los pueblos, los objetos de culto sobreviven a sus adoradores. (p.4)

De acuerdo a lo anterior se puede decir que para la cultura muisca el comienzo era oscuridad que luego fue convertida en luz, ellos le rindieron culto a las aguas, a las plantas y a todo lo bello de la naturaleza, igualmente, tenían sus propias constelaciones, las cuales servían de guía para hacer sus cultivos y diversas actividades que les permitieron sobrevivir y poblar el mundo; de acuerdo con su cosmogonía ellos recibieron todo de sus dioses y de allí viene un gran aporte a la cultura a través de la mitología y leyendas que nos permiten conocerlos y rescatar lo mejor en pro del mundo de hoy.

1.4 Mitología

Una de las definiciones de mitología propuesta por Korstanje (2011) dice que se comprende a la mitología o al mito como una historia fabulada situada en un contexto atemporal (siempre mejor al presente) por medio de la cual narran (sic) los orígenes del mundo y las prácticas de los primeros hombres cuyas hazañas los hacen seres extraordinarios condicionando las prácticas sociales hasta el tiempo presente (Eliade, 2006). Además, también

como afirma Solá (2004), se considera que cada pueblo puede ser estudiado y sus comportamientos explicados, por medio de un correcto análisis de su mitología. (p.1266)

De la misma manera Cardona et al (2015) refieren que el recuento fabulado y sagrado de los orígenes y finales del cosmos, de la humanidad y de los pueblos, puede ser llamado mitología, y que permite el estudio y la explicación de la idiosincrasia de los diversos grupos humanos. (p.698)

1.4.1 Mito

Para Cardona et al (2015) Los mitos son guías que ayudan a entender el mundo y las incongruencias de un entorno muchas veces poco amigable. Todo mito encierra un terror arcaico (Campbell, 1997, p. 698) y le da respuesta. Proveniente de la palabra *mythos* que significa fantasía, el mito fue originalmente asociado a grupos tribales no europeos pero los pueblos industrializados también poseen sus propios mitos.

Según Cristóbal (2000) el mito es una narración emanada de las tradiciones, que, aunque respetada no puede ser corroborada. (p.32)

Para Gutiérrez & Molpeceres (s.f) aquellos discursos que son el reflejo de la idiosincrasia de una sociedad y que la reflejan en múltiples niveles, tanto del quehacer diario como en sus creaciones culturales, pueden ser llamados mitos. (p.1). Además, Roland Barthes (1958) afirma que el mito es la actualización constante del acto de habla. Murolo (2015) complementa diciendo que el mito es legitimado por la creencia y sirve como depósito axiológico de la cultura en que es creado. (p. 681)

Los mitos de la cultura muisca son narraciones presentadas para reflexionar acerca de nuestra procedencia, cultura y costumbres. Tanto el rescate de los mitos como su apropiación por parte

de los educandos, se ve beneficiado por la mediación de la lengua extranjera. En este trabajo se emplean este tipo de historias para favorecer el acercamiento de las estudiantes a unos elementos narrativos que varias de ellas conocen con anticipación. Esto último es de vital importancia si se tiene en cuenta que, como habitantes del altiplano cundiboyacense, son nuestros estudiantes los llamados a redescubrir y valorar estas narraciones como parte de su legado cultural y su identidad.

1.4.2 Leyenda

Las leyendas narran hechos, bien sea reales o fantásticos, que se pueden presentar en forma oral principalmente o escrita y son además narraciones que han pasado de generación en generación. A partir de diferentes autores se observará cuáles son las diferentes concepciones sobre este tipo particular de historias.

Este tipo de narración, la leyenda, de tradición primordialmente oral, con algunos elementos creíbles, es definida por el folclorista Tangherlini (1990) como una historia nacida de la tradición, episódica, relacionada con el entorno que refleja creencias populares y juicios de valor de la cultura en la que se produjo, y que funciona como vehículo de transmisión de ciertos valores inherentes a la sociedad que narra (citado por Manrique 2013, p.13).

La definición de Bustos (2017) añade la importancia de la comprensión de las leyendas para un verdadero acercamiento a Latinoamérica y a sus pueblos nativos. (p.101)

Con respecto a la definición de las leyendas, Ocampo (2006) explica que son historias que combinan realidad y fantasía, que toman como punto de inicio un evento real y se amalgama con situaciones sobrenaturales. Aunque se desconozca su autor, cada narrador las apropia y las expande, expandiéndolas y brindándoles nuevos elementos.

1.5 Cultura chibcha-muisca

Los Chibchas también llamados muisca, habitaron América desde mucho antes de la llegada de los españoles. Para tener claridad acerca de la definición precisa de ¿qué es esta cultura? se remitió a diversos autores.

Para Rubio (2004) “los Chibchas o Muisca son los habitantes de los valles inter cordilleranos del extremo septentrional de los Andes que los conquistadores conocieron con el nombre de muisca”. (p.16)

Según el cronista Simón, “Chibcha se llamaba la confederación de Bacatá y la lengua más común en las confederaciones. Sin embargo, no hay acuerdo entre los cronistas en cuanto al nombre común que se les pudiera dar a todos los pueblos que habitaban las altiplanicies de Cundinamarca, Boyacá y Sur de Santander. Los españoles los llamaron muisca o mosca y más tarde Chibcha. Simón considera la lengua Chibcha como “la más universal de estas tierras”. El nombre chibcha, y no muisca, parece ser el más conocido y aceptado. Por ello se usa indistintamente en este texto para nombrar tanto a Chibchas como a muisca”. (Ruiz,1983, p.19)

Se puede afirmar que la cultura Muisca fueron los habitantes de la zona que hoy se conoce como Cundinamarca y Boyacá, no hay certeza de cuántos fueron sus pobladores, pero se cree que fue un gran número. Así mismo se conoce que ellos tenían muy bien definida su organización social, política y costumbres que los hicieron únicos. A partir de sus prácticas surgieron tradiciones, ritos, diversas formas y estrecha relación con la naturaleza o madre tierra lo cual condujo al surgimiento de mitos, leyendas los cuales aportan a las tradiciones orales de los pueblos.

Capítulo IV

1. Marco Teórico

En el presente capítulo se dará cuenta de algunas de las concepciones y teorías que se tuvieron en cuenta al momento de estructurar la presente investigación. Dichas concepciones están enmarcadas dentro de los constructos teóricos de diversos autores.

1.1 Competencia comunicativa en inglés

Lingüistas como Noam Chomsky, uno de los primeros en usar el término competencia comunicativa, hizo la distinción entre *competence* (competencia) y *performance* (actuación) y definió a la primera como el saber sobre la lengua y su gramática por parte de un usuario nativo, lo que quiere decir que el dominio de la gramática permite la creación de nuevos giros idiomáticos comprensibles para otro usuario. Añade Chomsky que, esto hace referencia al uso práctico del idioma, que permite valorar los nuevos actos de habla. De lo expuesto anteriormente, surge lo que se conoce como competencia lingüística (1957 y 1965) se refiere al procesamiento ilimitado de actos de habla que puede realizar un hablante ideal y su interlocutor. Con el avance de los estudios etno-comunicativos la definición dada por el lingüista nacido en Pensilvania, EE UU, quedó reducida a un espectro limitado para describir la interacción comunicativa, más allá de sus aspectos biológicos, ya que según lo señalado por (Tuson, 1997) los individuos se expresan teniendo en cuenta su contexto y su propia construcción de la lengua. De acuerdo con Kagan (2020) "Las capacidades de comunicación oral son el conjunto de habilidades que permiten a un individuo ser un orador seguro y competente. Ayuda a los estudiantes a comprender, criticar y analizar eficazmente la información, y a comunicarse con claridad en una situación determinada". (p.27)

La enseñanza de idiomas, desarrollada por primera vez en América y Europa en 1970 (Kwangswat, 2006), inició un proceso que continuó a lo largo de la década, donde se destaca lo hecho por Hymes (1978) quien instituyó la enseñanza de idiomas, en especial la competencia comunicativa, basado en la interacción social, aunque el éxito de la enseñanza comunicativa de la lengua depende de muchos otros factores como el papel del alumno, el papel del profesor, el papel del material de instrucción (Richards, & Rogers, 1995) y las actividades de instrucción (Nunan, & Lamb, 1996, citado en Iamsaard & Kerdpol, 2015)

Por su parte, Finocchiaro y Brumfit (1983) afirman que hablar es la reacción relacionada con el mensaje, la situación, la articulación, utilizando adecuadamente el lenguaje, las reglas gramaticales, el significado y la cultura. El orador envía el mensaje utilizando el acento, la entonación, la expresión facial y los gestos adecuados para ayudar a transmitir los significados a los oyentes. A veces el discurso puede carecer de la terminación o la gramática inadecuada; sin embargo, el habla se produce entre dos personas utilizando la lengua como medio de comunicación. En la enseñanza de la competencia de habla se introducen muchas técnicas, como diálogos, ejercicios, preguntas y respuestas, juegos lingüísticos, debates, cuestionarios y pruebas, actividades de resolución de problemas, actividades teatrales, entre otros (según lo señalado por Iamsaard & Kerdpol, 2015).

Hablar es una habilidad que normalmente se desarrolla mediante el uso regular y activo. Según Kagan (1995) "los alumnos aprenden en gran medida a hablar hablando" (p. 3). Al igual que con cualquier otra habilidad, la práctica frecuente conduce al desarrollo con el tiempo. Los estudiantes pueden llegar a mostrar una mayor confianza y motivación cuando se les permite hablar libremente, en claro contraste con el estrés y la ansiedad asociados a las lecciones dictadas por la corrección lingüística y la claridad del discurso, y su disposición para hablar aumenta y

buscan participar en todas las oportunidades que se presentan, en otras palabras, cuanto más hablan, mayor es la espontaneidad y la confianza en su producción oral.

Así mismo, Suaza (2014) explica que no basta con dominar los elementos estructurales de una lengua, ya que, para comunicarse en un idioma diferente al nativo, se requiere conocer tanto el contexto como la cultura en que dicha lengua es usada.

1.2 Desarrollo de la habilidad de speaking (habla)

La capacidad de hablar una lengua extranjera brinda la oportunidad de participar en diversas situaciones comunicativas que favorece el intercambio de conocimiento. Más aún, esta es una actividad biunívoca de habla y escucha, que permite el fortalecimiento del nivel de adquisición del idioma en sí. “Aprender a hablar una lengua extranjera requiere más que un conocimiento de sus reglas gramaticales y semánticas” (Shumin, 2002), ya que existen otros aspectos, especialmente cinco que requieren ser resaltados:

- a) **Recordar** las palabras adecuadas
- b) **Organizaciones** de palabras en unidades
- c) **Movimiento** de los labios y la lengua para formar sonidos
- d) **Control del sonido** y corrección si es necesario
- e) **Conocimiento** de las convenciones culturales

Además, es importante saber cuál es el momento apropiado para hablar, en qué momento interrumpir o hacer una pregunta y negociar significados. Finalmente, se debe hablar con pronunciación clara y seleccionar la gramática y el vocabulario apropiado de acuerdo con el contexto donde se desarrolle la situación comunicativa.

1.3 Producción oral en inglés

De acuerdo con Suaza (2014), dos de las habilidades más comunes en el uso diario de una lengua son la escucha y el habla. Éstas deben ser entrenadas de forma constante, a pesar de ser puestas en práctica desde una temprana edad

La interacción del estudiante en la lengua extranjera incluye por parte de éste la distinción efectiva entre oír y escuchar de manera asertiva. Una escucha activa permite el uso de elementos culturales relevantes, que favorecen los procesos de interacción, entre los cuales se pueden señalar:

- a. La complejidad de la comprensión oral
- b. La identificación de señales de habla desde la mínima parte de la producción de sonidos.
- c. La secuencia del habla en palabras.
- d. La interpretación de la sintaxis de las oraciones (en la escucha internacional) y la formulación de respuestas apropiadas.

La escucha activa incluye, aparte del dominio de la gramática de una lengua, unos elementos que yacen más allá de la esfera de lo lingüístico, que involucran saberes sociales y culturales, conocidos con antelación por el usuario de la lengua. (Suaza, 2014)

1.4 Razones para enseñar habilidad de habla (speaking)

Existen varias razones para trabajar y desarrollar la habilidad de habla en inglés, además del aprendizaje y la comunicación Khudhair, S. M. (2019). Como primera medida ésta les brindará más oportunidades a los estudiantes para practicar simulando situaciones de la vida real en el salón de clase. Como segunda medida con las actividades de habla se tiene la oportunidad de realizar una retroalimentación que permite una mejora para los actores del proceso de enseñanza-

aprendizaje. Finalmente, la mayoría de los estudiantes tiene la oportunidad de activar elementos del lenguaje guardados en su cerebro, esto significa que los educandos son capaces de usar palabras de manera fluida sin ser muy conscientes de ello. (p. 334-340)

1.5 Tipos de actividades para desarrollar la competencia de habla

De acuerdo con Harmer (2007) las siguientes actividades son útiles para que los alumnos practiquen la "expresión oral como habilidad". Aunque no son específicas de un nivel, y el docente tiene libertad para utilizarlas teniendo en cuenta la conveniencia para sus estudiantes:

1. **Actividades para toma de decisiones:** se puede realizar una competencia con fotografías, con este tipo de actividad los estudiantes pueden trabajar en grupo y deben tener el criterio para escoger la mejor fotografía de acuerdo con una temática propuesta.
2. **Role-play (Juego de roles):** Con el juego de roles los estudiantes pueden ser partícipes en situaciones simuladas de la vida real, por ejemplo, pueden simular una entrevista de trabajo, un encuentro con un amigo, el registro en el aeropuerto, la presentación de una conferencia, una cena en un restaurante, entre otras situaciones de la vida real.
3. **Entrevistas:** A partir de un retrato o una imagen los estudiantes empiezan a hacer preguntas y/o dar respuestas.
4. **Discusión:** Los alumnos pueden empezar a hablar acerca de un tema de manera espontánea o un tema propuesto previamente por el docente. Ellos pueden tener información en tarjetas lo cual le sirve de base a los estudiantes para exponer sus argumentos y fomentar la conversación.

Además de las anteriores actividades para fomentar la habilidad de habla también se puede apelar a las siguientes:

- Contar historias

- Hablar del objeto favorito
- Encuestas
- Hablar de personajes famosos/ preferidos
- Presentaciones sobre temas específicos seleccionados por los estudiantes.
- Dilemas morales
- Preguntas y respuestas

Con ayuda de las anteriores actividades los docentes deben conducir a los estudiantes al éxito en cada una de las acciones propuestas a la hora de desarrollar la habilidad de habla en lengua extranjera. Además, cada uno de estos ejercicios deben propender para que cada alumno se motive y se involucre de tal manera que fluya de la manera más natural su habilidad. Igualmente, el docente debe ser el guía, quien ayude a sus estudiantes y al final de cada actividad brinde una retroalimentación tanto de los aciertos como de los aspectos a mejorar y de esa manera fortalecer la competencia de habla (Harmer 2007).

1.6 Evaluar la Habilidad de habla en inglés

De acuerdo con el artículo de Verner (s.f) titulado *Cómo evaluar hablar*, esta habilidad se debe evaluar utilizando una rúbrica en donde se pueden tener en cuenta aspectos que el docente piense son relevantes y con diferentes criterios y una escala de calificación. Dentro de la rúbrica se pueden tener en cuenta aspectos como los siguientes:

- **Manejo del discurso**

¿Qué tan cómodos se sienten cuando hablan? ¿Con qué facilidad salen las palabras? ¿Hay grandes pausas y lagunas en el habla del estudiante? Si los hay, entonces su estudiante tiene dificultades con el manejo del discurso.

- **Pronunciación**

La pronunciación es una cualidad básica del aprendizaje de idiomas, aunque la mayoría de los estudiantes de un segundo idioma nunca tendrán la pronunciación de un hablante nativo. Cuando evalúe la pronunciación de sus estudiantes, escuche palabras claramente articuladas, pronunciaciones apropiadas de ortografías inusuales y asimilación y contracciones en lugares adecuados.

- **Vocabulario**

Se debe animar a los alumnos a tener un amplio vocabulario de producción y un vocabulario de reconocimiento aún mayor. Por esta razón, es útil evaluar a los estudiantes de acuerdo al nivel de vocabulario que puedan producir.

- **Gramática**

La gramática siempre ha sido y siempre será un tema importante en el estudio de lenguas extranjeras. Sin embargo, escribir oraciones correctamente en un examen no es lo mismo que una gramática oral precisa. Mientras sus alumnos hablan, escuche las estructuras gramaticales y las herramientas que les ha enseñado. ¿Son capaces de usar múltiples tiempos verbales? ¿Tienen acuerdo? ¿Es correcto el orden de las palabras en la oración? Todos estos y más son problemas gramaticales importantes, y un orador eficaz los incluirá con éxito en su idioma.

Una verdadera evaluación tomará en consideración varios elementos los cuales han de ser escogidos por el docente. Se debe escuchar a los estudiantes durante todo el proceso e ir observando cómo ellos van mejorando en esa habilidad. Igualmente es importante animarlos y seguramente los beneficios y los resultados se evidenciarán.

De acuerdo con los argumentos anteriores se ha tomado y adaptado la rejilla de evaluación de Cambridge llamada B1 Evaluación Preliminar del Rendimiento oral (B1 Preliminary Assessing

Speaking Performance) la cual cuenta con una escala y los correspondientes descriptores a tener en cuenta en el momento de realizar la evaluación.

Figura 1 Evaluar el rendimiento oral en inglés

B1	Grammar and Vocabulary	Discourse Management	Pronunciation
5	<ul style="list-style-type: none"> Shows a good degree of control of simple grammatical forms, and attempts some complex grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on familiar topics. 	<ul style="list-style-type: none"> Produces extended stretches of language despite some hesitation. Contributions are relevant despite some repetition. Uses a range of cohesive devices. 	<ul style="list-style-type: none"> Is intelligible. Intonation is generally appropriate. Sentence and word stress is generally accurately placed. Individual sounds are generally articulated clearly.
4	<i>Performance shares features of Bands 3 and 5.</i>		
3	<ul style="list-style-type: none"> Shows a good degree of control of simple grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary when talking about familiar topics. 	<ul style="list-style-type: none"> Produces responses which are extended beyond short phrases, despite hesitation. Contributions are mostly relevant, but there may be some repetition. Uses basic cohesive devices. 	<ul style="list-style-type: none"> Is mostly intelligible, and has some control of phonological features at both utterance and word levels.
2	<i>Performance shares features of Bands 1 and 3.</i>		
1	<ul style="list-style-type: none"> Shows sufficient control of simple grammatical forms. Uses a limited range of appropriate vocabulary to talk about familiar topics. 	<ul style="list-style-type: none"> Produces responses which are characterised by short phrases and frequent hesitation. Repeats information or digresses from the topic. 	<ul style="list-style-type: none"> Is mostly intelligible, despite limited control of phonological features.
0	<i>Performance below Band 1.</i>		

Nota. Tomado de Cambridge (2019) English Qualifications *Performance – level B1*. B1 Preliminar Evaluar el Rendimiento oral en inglés por UCLES.Copyright

Basados en la figura 1, que representa la rejilla de evaluación, se adaptó e implementó la siguiente rejilla de evaluación que conserva algunos elementos de la rejilla de origen, a la vez que se suprimen otros, como por ejemplo la fluidez, ya que para realizar esa medición se requiere de un software especializado que permita analizar la velocidad del discurso, la duración de las pausas y la cantidad de palabras. La tabla 1 representa el instrumento para evaluar el pre-test y el pos-test:

Tabla 1 Evaluar el rendimiento oral en inglés

Nombre estudiantes	Gramática (0- 5)	Vocabulario (0-5)	Pronunciación (0-5)
Estudiante 1			
Estudiante 2			
Estudiante 3			

Nota. Tomado y adaptado de Cambridge (2019) English Qualifications *Performance – level B1*. B1 Preliminar Evaluar el Rendimiento oral en inglés por UCLES.Copyright.

1.7 Modelo Pedagógico Aprendizaje Basado en Proyectos

Existen muchos y variados modelos pedagógicos que, desde diversas perspectivas les permiten a los educadores realizar intervenciones acertadas en los grupos en los cuales lideran el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, cada uno de estos modelos posee una serie de ventajas y limitaciones que al ser evaluadas por los docentes les permite a estos últimos escoger el que mejor se adapte a sus necesidades de investigación. De esta manera, para el presente trabajo se escogió el Modelo Pedagógico denominado Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Según Jonassen (1997), el aprendizaje basado en proyectos es un modelo pedagógico que incluye las fases generales de contextualización, pregunta guía y definición del producto final; la preparación del soporte para estudiantes y el proyecto en sí; la elaboración y presentación del producto y la respuesta a la pregunta guía y la evaluación integral del proyecto. Martín y Martínez (2018) proponen una síntesis de los diferentes modelos de Aprendizaje basados en proyectos, que cuentan con las siguientes fases:

- a) Selección del tema y planteamiento de la pregunta guía.
- b) Formación de los equipos de trabajo.
- c) Definición del producto final.
- d) Planificación e investigación.
- e) Análisis de la información y síntesis.
- f) Elaboración del producto.
- g) Presentación del producto.
- h) Respuesta colectiva a la pregunta guía.
- i) Evaluación y autoevaluación.

Teniendo en cuenta las fases presentadas, es posible afirmar que al terminar el proyecto el estudiante obtendrá actitudes, conocimientos y habilidades a través de una situación similar a aquellas que se vivencian cotidianamente. El propósito del Aprendizaje Basado en proyectos es formar educandos con capacidad de análisis y resolución de los problemas que puede llegar a enfrentar en la vida real, al valorar e integrar saberes que los llevarán a la adquisición y desarrollo de habilidades y competencias significativas (Lane, 2007).

Entre las ventajas que nos brinda el Aprendizaje Basado en Proyectos se encuentra, en primer lugar, el trabajo en equipo, que es una de las habilidades blandas más importantes a fortalecer en el aula de clase. En segundo lugar, la investigación se ve favorecida por el desarrollo de las fases en las que está dividido este modelo, que cada una nos permite evidenciar los avances del proyecto. Finalmente, la presentación de un producto final mantiene el interés de las estudiantes hasta la culminación de la intervención.

Capítulo V

1. Aspectos Metodológicos

La presente investigación, de naturaleza empírica, implementó una estrategia didáctica para el fortalecimiento de producción oral (speaking) en lengua extranjera a través del rescate de la Cosmogonía Muisca de la zona cundiboyacense en estudiantes de grado noveno (9°) de la IEM Técnica Comercial Santa Rita, Institución de Educación Básica y Media de carácter oficial, en el municipio de Facatativá, departamento de Cundinamarca. El estudio contó con 35 estudiantes(mujeres) de grado noveno tres (903), con edades que oscilan entre los 13 y 15 años, quienes han estado estudiando inglés desde grado sexto (6°) con una intensidad horaria de 4 horas semanales. La mayoría de ellas pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2. Las fases de la investigación estuvieron lideradas por dos profesores del área de inglés, y tanto los profesores como los estudiantes participaron de manera voluntaria en dicha investigación.

1.1 Alcance de la investigación

Se utilizó un diseño exploratorio. Se abordó con una perspectiva innovadora que ayudará a identificar nuevos hallazgos y preparará el terreno para nuevas investigaciones. De la misma manera permitió observar y recolectar información respecto al desempeño de las estudiantes en el aula de clase, y se evaluaron hechos, comportamientos de forma directa, así como el avance de las estudiantes en el proceso de desarrollo de la producción oral en lengua extranjera mediante la aplicación de un pre-test y un post-test, (ver anexo 1) para luego llevar a cabo la observación y ejecución de diversas actividades de producción oral, y el análisis de la información recolectada mediante actas, videos y grabaciones.

1.2 Diseño de la investigación

La investigación fue presentada desde el paradigma de los métodos mixtos, los cuales según Hernández- Sampieri et al, (2008) “representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (p.534)

De la misma manera se usó un diseño de ejecución concurrente en donde se aplicaron ambos métodos de manera simultánea, es decir, los datos cuantitativos y cualitativos se recolectaron y se analizaron al mismo tiempo. Así, a través del método mixto se caracterizó el objeto de estudio mediante cifras y conceptos con lo cual se consiguió un amplio rango de evidencia para robustecer y expandir nuestro entendimiento del proceso y proporcionar mayor seguridad y certeza sobre los hallazgos realizados.

1.3 Herramientas de recolección de datos

Para desarrollar la estrategia se escogió 1 grupo de 35 estudiantes en quienes se implementó la estrategia didáctica. En dicho grupo los estudiantes cuentan con el mismo nivel y capacidad de comunicación oral en inglés. Para realizar el pre-test y post-test se realizó una selección sistemática de elementos muestrales. Este procedimiento de selección fue muy útil e implicó elegir dentro de una población un número de elementos a partir de un intervalo. Este intervalo se determinó por el tamaño de la población y el tamaño de la muestra. Es decir, de las 35 estudiantes se escogieron 6. Para ello se le pidió a la totalidad del grupo que se enumerara de 1 a

5, y se escogieron los números 3. Este mismo procedimiento se efectuó para realizar el pre-test y el post-test.

Ahora bien, durante el desarrollo de la investigación se desarrollaron tres fases y la presentación de un producto final (video) tal como se describe a continuación:

Fase 1: La fase diagnóstica tuvo como propósito establecer el estado actual de la competencia comunicativa (speaking) de las estudiantes. Para este diagnóstico se aplicó una prueba llamada pre-test de acuerdo a los criterios propuestos por Verner (s.f) en el trabajo titulado *Cómo evaluar hablar* y la rúbrica de Cambridge: *B1 Preliminary Assessing Speaking Performance* descritos en el marco teórico del presente trabajo. Con esta prueba se recolectaron datos que incluían las variables de gramática y vocabulario, manejo del discurso y pronunciación. Lo anterior fue previo al estímulo o implementación de la estrategia didáctica experimental.

Fase 2: En esta fase se realizó la implementación de la estrategia didáctica donde se aplicó la metodología del aprendizaje basado en proyectos (Project Based Learning), la cual se desarrolló en cuatro sesiones de la siguiente manera:

Sesión 1: Se seleccionó el tema y se dio a conocer la pregunta guía. El tema presentado fue la mitología universal. Así, a través de una serie de actividades, (diseño de caricatura y descripción de personaje(s) favorito(s)), los alumnos reconocieron algunas de las culturas, lugares y dioses más conocidos de las cosmogonías del mundo. También los estudiantes formaron equipos de trabajo y se les dio a conocer el producto final a presentar en la última sesión. Se realizó observación, fotografías y un acta de la clase. (Ver anexo 2)

Sesión 2: En esta sesión, las estudiantes debieron haber investigado previamente acerca de la mitología muisca. El docente realizó el acercamiento a esta cosmogonía en particular. Seguido a

esto los estudiantes procedieron a planificar una serie de actividades para diseñar el producto final (vídeo) y además realizaron el análisis que los llevó al reconocimiento de la cultura, los lugares y los dioses y diosas más importantes de la zona cundiboyacense de Colombia. Se realizó observación, fotografías y un acta de la clase. (Ver anexo 3)

Sesión 3: En esta sesión, se presentó el tema de Mitos del pueblo Muisca de la región Cundiboyacense de Colombia, para que por medio de una serie de actividades (lectura; preguntas y respuestas), los alumnos conocieron las narraciones más importantes acerca de las creencias y la cultura muisca. Además, empezaron la elaboración de los vídeos. Se realizó observación, fotografías y un acta de la clase. (Ver anexo 4)

Sesión 4: Presentación del producto final (juego de roles). Se hizo la presentación de un video por parte de las estudiantes donde se evidenció la apropiación del vocabulario y la producción oral en lengua extranjera a través de la mitología de la zona Cundiboyacense, igualmente los estudiantes respondieron la pregunta que fue formulada en la primera sesión. (Ver anexo 5)

Fase 3: Para finalizar se aplicó un post-test posterior a la aplicación de la estrategia didáctica, el cual involucró las mismas variables del pre-test para contrastar la información y obtener unos resultados que permitieran el análisis y la formulación de conclusiones. También los estudiantes respondieron una entrevista semi estructurada, en español, realizada por un docente observador acerca de sus aprendizajes, percepciones, opiniones y vivencias con respecto a la estrategia didáctica aplicada.

Este diseño (pre-test y post-test) ofrece una ventaja en particular, que radica en que existe un punto de referencia inicial para ver el nivel que tenía el grupo en las variables dependientes antes del estímulo, lo que permitió un seguimiento real del grupo, a nivel cuantitativo; por su parte las

entrevistas brindaron elementos de juicio a nivel cualitativo, y a través del análisis combinado de estos resultados, se hace palpable el método mixto aplicado en esta investigación.

Capítulo VI

1. Resultados y análisis de resultados.

Gracias a la estrategia didáctica de aprendizaje planteada, se encontró que las estudiantes mejoraron su desempeño a nivel de producción oral. Esta mejora en el desempeño se comprueba a través de la prueba t-student sobre las calificaciones de un pre test y un post test. Este análisis demostró que a través de la estrategia didáctica se logró fortalecer la producción oral de las estudiantes.

Teniendo en cuenta que la información recopilada y calculada se expresa numéricamente, se lleva a cabo un análisis descriptivo estadístico para cuantificar el impacto de la estrategia didáctica. La realización de un análisis descriptivo es esencial, debido a que este es el punto de partida para analizar los datos obtenidos.

Para determinar el desempeño verbal de las seis estudiantes de la muestra y medir su nivel de gramática, vocabulario y pronunciación, se llevaron a cabo dos pruebas: una antes (pre-test) de aplicar la estrategia didáctica de enseñanza y una después (post-test) de aplicar dicha estrategia.

Tabla 2 Valoraciones dadas a las estudiantes para cada ítem del pre-test y el post-test por el evaluador 1

Evaluador 1								
Prueba	Pre-test				Post-test			
Estudiante	Gramática	Vocabulario	Pronunciación	Nota Final	Gramática	Vocabulario	Pronunciación	Nota Final
1	20	15	25	20,0	33	25	35	31,0
2	35	35	43	37,7	40	43	46	43,0
3	10	10	10	10,0	30	32	29	30,3
4	10	5	10	8,3	28	15	27	23,3
5	10	5	5	6,7	22	20	18	20,0
6	0	0	0	0,0	10	25	15	16,7

Nota. Calificaciones del primer evaluador. Elaboración propia

Tabla 3 Valoraciones dadas a las estudiantes para cada ítem del pre-test y el post-test por el evaluador 2. La calificación final es el promedio de las tres notas (gramática, vocabulario y pronunciación).

Evaluador 2								
Prueba	Pre-test				Post-test			
Estudiante	Gramática	Vocabulario	Pronunciación	Nota Final	Gramática	Vocabulario	Pronunciación	Nota Final
1	15	10	10	11,7	33	29	30	30,7
2	35	30	40	35,0	40	40	40	40,0
3	10	10	10	10,0	31	35	26	30,7
4	15	10	15	13,3	30	20	28	26,0
5	10	10	10	10,0	25	23	22	23,3
6	5	5	5	5,0	15	20	20	18,3

Nota. Calificaciones del segundo evaluador. Elaboración propia

Tabla 4 Calificación definitiva de cada estudiante, la cual se obtuvo al promediar la nota final de los dos evaluadores tanto en el pre-test como en el post-test

Estudiante	Nota Pre-test	Nota Post-test
1	15,8	30,8
2	36,3	41,5
3	10,0	30,5
4	10,8	24,7
5	8,3	21,7
6	2,5	17,5

Nota. Calificación definitiva por estudiante. Elaboración propia

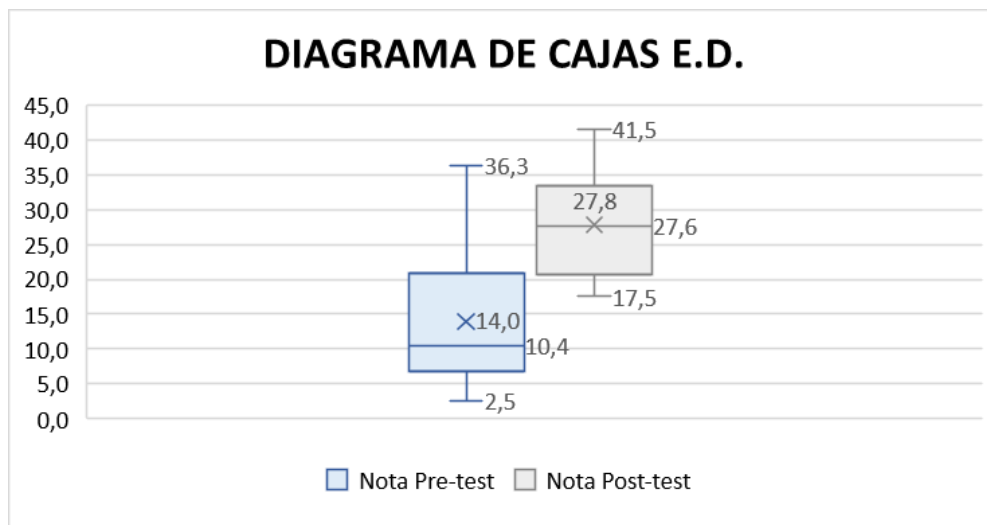
Tabla 5 Estadística descriptiva para cada variable de estudio

Medida	Nota Pre-test	Nota Post-test	Diferencia
Media	13,97	27,78	13,81
Error típico	4,80	3,45	2,02
Mediana	10,42	27,58	14,42
Moda	N/A	N/A	N/A
Desviación estándar	11,77	8,46	4,95
Varianza de la muestra	138,50	71,54	24,50
Rango	33,83	24,00	15,33
Mínimo	2,50	17,50	5,17
Máximo	36,33	41,50	20,50

Nota. Estadística descriptiva mediante el análisis de datos de Excel. Elaboración propia

El diagrama de cajas (ver figura 2) representa de forma resumida los resultados obtenidos en el pre-test y post-test de la presente investigación. Este gráfico facilita la visualización de la simetría y la comparación entre grupos. La equis en el gráfico representa la media, la línea en la mitad es la mediana y los dos segmentos exteriores son los límites (mínimo y máximo). Como se puede observar en el post-test aumenta notablemente la simetría, debido a que la distribución de los datos es más uniforme con respecto al pre-test, por lo que teniendo en cuenta los valores de la media y la mediana, la mayoría de las estudiantes demostró una mejora considerable en sus competencias verbales.

Figura 2 Resultados obtenidos en el pre-test y post-test



Nota. Diagrama de cajas estadística descriptiva (E.D.). Elaboración propia.

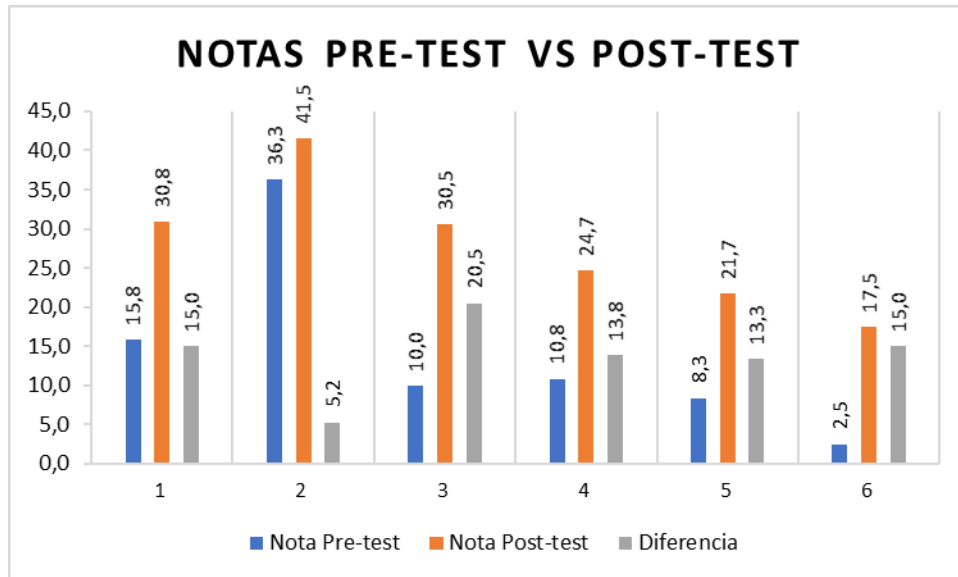
Tabla 6 Diferencia entre las notas definitivas de cada una de las estudiantes

Estudiante	Nota Pre-test	Nota Post-test	Diferencia
1	15,8	30,8	15,0
2	36,3	41,5	5,2
3	10,0	30,5	20,5
4	10,8	24,7	13,8
5	8,3	21,7	13,3
6	2,5	17,5	15,0

Nota. Diferencia de notas entre pre-test y post-test. Elaboración propia.

Figura 3. El diagrama de barras provee un resumen de los datos tabulados en la tabla 5

Se puede observar que en el post-test la mayoría de las estudiantes logró superar su nota anterior.



Nota. Diferencia de notas pre-test contra post-test. Elaboración propia

A continuación, se realiza un análisis deductivo mediante la aplicación de la prueba t-student para muestras relacionadas que se concentra en la comparación de las medias para hallar una diferencia significativa. Esto se debe a la gran importancia que reviste visualizar el valor de t, también llamado estadístico de prueba, ya que es un valor que indica el grado de diferencia entre la media de dos grupos. (Hernández-Sampieri et. al.2006), y en este caso en particular, la diferencia entre los resultados obtenidos en el pre-test y el post-test aplicados a las estudiantes.

1.1 Prueba de hipótesis a nivel estadístico.

La hipótesis por comprobar en la prueba t de student es la siguiente:

H_0 : La estrategia didáctica de enseñanza planteada no es efectiva ya que los resultados de la prueba posterior no son significativamente mayores a los de la prueba previa.

H_1 : La estrategia didáctica de enseñanza planteada es efectiva ya que los resultados de la prueba posterior son significativamente mayores a los de la prueba previa.

El tipo de prueba es **unilateral derecho** o de una cola, debido a que se va a determinar que el puntaje promedio (μ) del post-test es mayor que el puntaje promedio del pre-test, en otras palabras, se va a comprobar que el desempeño de las estudiantes ha mejorado, por lo que el análisis se realiza en un solo sentido.

$$H_0: \mu_{post-test} \leq \mu_{pre-test}$$

$$H_1: \mu_{post-test} > \mu_{pre-test}$$

Se tiene un nivel de confianza del 95%, es decir, se estima que hay un 95% de certeza de que t se encuentre en un determinado rango de valores. Esto representa el grado de confianza que se tiene hacia la hipótesis alternativa. Además, el nivel de significancia (α) del 5% lo que significa que si al realizar la prueba se obtiene $p < \alpha$ (donde α es la probabilidad de error al rechazar H_0) se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1)

- **Estadístico de prueba (t)**

Como ya se mencionó anteriormente, es la diferencia entre la media de dos grupos, es decir, la diferencia entre los resultados obtenidos en el pre-test y el post-test.

$$t = \frac{\bar{d}}{S_d/\sqrt{n}}$$

$$S_d = \sqrt{\frac{\sum(d_i - \bar{d})^2}{n - 1}} = 4,95$$

Donde \bar{d} es el promedio de la diferencia, S_d es la desviación estándar muestral de la diferencia y n es el total de estudiantes.

$$T = \frac{13,81}{4,95/\sqrt{6}} = 6.83$$

- **Valor crítico**

Es un punto que permite determinar si se acepta o rechaza una hipótesis nula.

$$gl = (n - 1) = 5$$

$$t_{(1-\alpha),(gl)}$$

Donde $(1 - \alpha)$ es el nivel de confianza y gl son los grados de libertad, usando la fórmula $INV.T(pro, gl)$ en Excel (donde pro es la probabilidad y gl son los grados de libertad) se obtiene:

$$t_{(95\%),(5)} = 2,015$$

- **Valor de p**

Este valor indica la probabilidad de que la diferencia observada se deba al azar. Utilizando la fórmula $DISTR.T.CD(x, gl)$ en Excel (donde x es el valor del estadístico de prueba y gl los grados de libertad) se obtiene:

$$p_{(t),(gl)} = p_{(6,83),(2,015)} = 0,000512709$$

Entonces, el valor de p nos permite afirmar que los resultados obtenidos en la presente investigación no obedecen a una acción fortuita sino a la intervención realizada por los docentes investigadores.

- **Comprobación**

Para comprobar que los cálculos manuales sean correctos se presenta la siguiente tabla que contiene medidas estadísticas pertinentes a los resultados obtenidos.

Tabla 7 contiene los resultados obtenidos en la prueba t - student mediante el análisis de datos de Excel

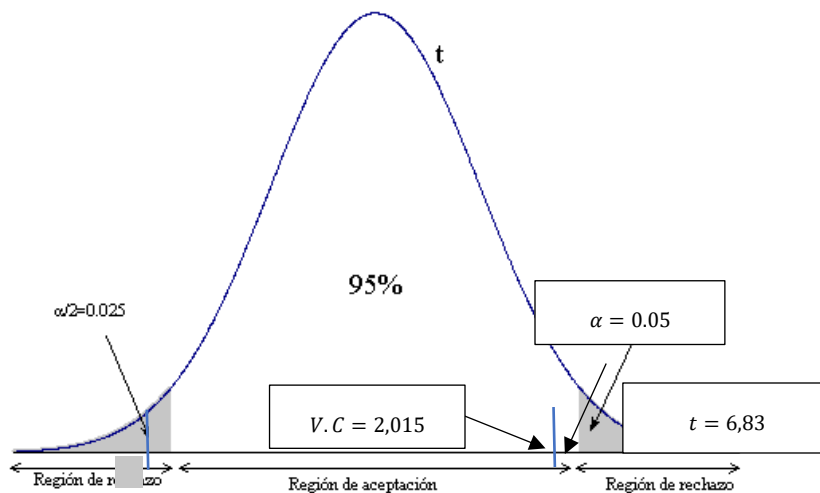
Medida	Nota Pre-test	Nota Post-test
Media	13,97	27,78
Varianza	138,50	71,54
Observaciones	6	6
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	5	
Estadístico t	6,83	
P(T<=t) una cola	0,000512709	
Valor crítico de t (una cola)	2,015	

Nota. Prueba t de student para muestras pareadas mediante el análisis de datos de Excel. Elaboración propia.

1.2 Análisis de la campana de Gauss de la presente investigación.

La figura 4 representa la distribución normal o campana de Gauss de la presente investigación.

El valor crítico es la cantidad que debe superar **t** (estadístico de prueba) para demostrar que hay una diferencia significativa por la cual se pueda rechazar la hipótesis nula.



Nota. Distribución normal o campana de Gauss para los datos de la presente investigación Elaboración Propia..

Se puede observar que el valor de t , en la zona sombreada de la campana de Gauss es mayor que el valor crítico (V.C), es decir, está en la región de rechazo, y se cumple que $p = 0,000512709 < 0.05$, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, ya que p indica la importancia del resultado y representa la probabilidad de que la diferencia observada sea al azar y que cuanto mayor sea el valor de t , mayor es la probabilidad de que exista una diferencia estadísticamente significativa.

A partir de los resultados obtenidos en la prueba t-student se puede afirmar que la estrategia pedagógica logró mejorar significativamente la producción oral de las estudiantes en los tres ítems evaluados.

El valor de p revela que hay veracidad en el estudio, debido a que cuanto menor sea su valor, mayor es la fiabilidad de los resultados. Además, este nos indica la probabilidad de obtener un resultado semejante si se realizara el experimento en las mismas condiciones.

Gracias a la comparación de medias se puede asegurar que en el post-test:

- La media aumentó en un valor mayor a 13 unidades, por lo que la mayoría de los estudiantes duplicó e incluso superó su calificación inicial.
- En el pre-test la mayoría de las estudiantes no obtuvo una nota mayor a 11, mientras que en el post-test la mitad logró aprobar la prueba satisfactoriamente, y la otra mitad logró duplicar y mejorar su nota definitiva.
- Tanto el error típico como la desviación estándar disminuyeron, esto significa que se redujo la distorsión y la dispersión de los datos con respecto a la media muestral.

Después de recoger varios datos de carácter cualitativo a través de entrevistas semi estructuradas aplicadas a una muestra de estudiantes que participaron en la intervención, se realizaron los siguientes hallazgos, que permiten apoyar los resultados identificados gracias al análisis

estadístico descriptivo. Del modelo de entrevista aplicado (ver anexo 6) se desprenden las siguientes categorías.

1.3 Mejora en la pronunciación

Las estudiantes N°1 y N°6 se enfocaron en indicar que no solamente aprendieron nuevas palabras a nivel escrito, sino que percibieron una mejora en su “pronunciación”. Esto es verificable al revisar la mejora en la valoración de la pronunciación por parte de los evaluadores entre el pre-test y el post-test. La estudiante N°1 pasó de una valoración de 25 a 35 para el primer evaluador y de 10 a 30 para el segundo evaluador, por su parte la estudiante N°6 pasó de 0 a 15 para el primer evaluador y de 5 a 20 para el segundo evaluador.

Más aún, ante la pregunta ¿Cuál fue la parte más interesante de la actividad?, la estudiante No. 3 respondió “Pues me ayudó mucho a mejorar mi inglés, mi pronunciación”, lo que resulta evidente al contrastar las notas globales del pre test (10,0) y del post test (30,5) de dicha estudiante. (ver tabla 4). Por su parte la estudiante No. 5 respondió “me faltaba mucho más la pronunciación, y pues poco a poco fui mejorando respecto a esta actividad” lo que es visible teniendo en cuenta las calificaciones obtenidas: 5 en el pre test y 18 en el post test para el primer evaluador y 10 en el pre test y 22 en el post test para el segundo evaluador (ver tabla 2 y 3).

1.4 Aprendizaje de nuevo vocabulario

Cuando se indagó acerca de la mejora en la habilidad de habla, la estudiante N°2 dijo “aprendí nuevas palabras” lo cual se ve reflejado en la calificación obtenida en el post- test que fue de 43 para el primer evaluador y de 40 para el segundo evaluador, en contraste con las valoraciones obtenidas en el pre-test por parte de la misma estudiante que fueron de 35 para el primer evaluador y 30 para el segundo evaluador (ver tabla 2 y tabla 3).

La estudiante N°4 dijo “aprendí más vocabulario” lo que se puede corroborar en el mejoramiento de las valoraciones asignadas por los dos evaluadores pasando de 5 y 10 en el pre-test a 15 y 20 en el post-test (Ver tabla 2 y tabla 3).

La estudiante N°5 afirmó “Aprendí palabras que no conocía”. Esta afirmación se apoya en las valoraciones obtenidas en el post-test, que fueron de 20 para el primer evaluador y 23 para el segundo evaluador, en contraste con las notas obtenidas en el pre-test que fueron de 5 y 10 (ver tabla 2 y tabla 3).

1.5 Incremento en el nivel de confianza para la producción oral en inglés

La última categoría de análisis identificable es la relacionada con el nivel de confianza en la producción oral por parte de las estudiantes. La estudiante No. 1 respondió “si, yo iba aprendiendo a medida que me iba expresando más fácil”. Por su parte, la estudiante No. 6 afirmó: “yo tenía más confianza para hablar sobre el personaje”. Dicha mejora se hace evidente en el incremento de las calificaciones que pasaron de 15,8 en el pre test a 30,8 en el post test (ver tabla 4).

Al hablar del mejoramiento en la producción oral, las estudiantes opinaron que su producción durante la intervención mejoró, al ganar una mayor confianza, encontrando como ejemplo la respuesta de la estudiante N°1 “me expresaba más fácil”. Además, ante la pregunta ¿Cuál fue la parte más interesante de la actividad?, la estudiante No. 2 respondió: “La parte más interesante fue el hecho de equivocarse y después aprender las cosas que tenías que decir” lo que refleja un mejoramiento en la producción oral de la estudiante, así como su nivel de confianza, toda vez que la nota global de la estudiante No. 2 en el pre test fue de 36,3 y en el post test de 41,5 (ver tabla 4)

Así mismo la intervención aumentó en las estudiantes el deseo de expresarse en la lengua extranjera acerca de un tema familiar para ellas. Ante la pregunta ¿Cuál fue la parte más interesante de la actividad? la estudiante N°4 mencionó “aprender sobre nuestra historia, nuestros antepasados” y la estudiante N°5 respondió “aprender más de dónde venimos, por ejemplo, de las Piedras del Tunjo”. Esto nos permite deducir que existe un interés en conocer elementos conectados a la historia del municipio y a saberes previos usando como vehículo la lengua extranjera.

Finalmente, con respecto a la pregunta ¿Cuál fue la parte menos interesante de la actividad?, sobresale la respuesta de las estudiantes N°1, N°2, N°3 y N°4, quienes afirmaron que fue “ninguna”. También se debe mencionar que como parte de la metodología de aprendizaje basado en proyectos las estudiantes realizaron un video como proyecto final. Al hablar acerca de la experiencia de realizar dicho video en inglés basado en los dioses muisca, las seis estudiantes entrevistadas describieron la actividad como “interesante”, “chévere” y que “les ayudó a mejorar”, despertando aún más el interés de las estudiantes por la temática y el aprendizaje de la lengua extranjera.

Conclusiones

Entre las conclusiones más sobresalientes obtenidas de la presente investigación se puede señalar, en primer lugar, que fueron presentadas las narraciones de Bague y Chiminigagua, Bachué, Bochica y el salto del Tequendama y Nencatacoa que son representativas de la cultura muisca de la región Cundiboyacense. Esto permitió el diseño de actividades didácticas colaborativas y significativas, a la vez que les brindó la oportunidad a las estudiantes de reflexionar sobre las tradiciones orales del territorio.

En segundo lugar, el estudio de los elementos de las narraciones orales Muisca, de previo conocimiento de las estudiantes gracias a las políticas municipales del rescate de las tradiciones del territorio, a través de espacios como la Cátedra de Facatativá, permitió la creación de una estrategia didáctica que favoreció la producción oral, la adquisición de nuevo vocabulario, mayor confianza y una percepción de mejora en la pronunciación de la lengua extranjera por parte de las estudiantes de grado 9° de la IEM Técnica Comercial Santa Rita.

En tercer lugar, la elaboración y presentación de un vídeo como producto final que utilizó la lengua extranjera tuvo un impacto positivo entre las estudiantes, que no solo valoraron una actividad relacionada con sus saberes previos, sino que también destacaron la importancia de actividades innovadoras y significativas.

Ahora bien, esta intervención, a pesar de su corta duración, tuvo un gran impacto y aceptación por parte de las estudiantes, lo que se evidencia en la mejora en la producción oral de las estudiantes, que fue visible y medible a través de los resultados obtenidos a nivel cualitativo y

cuantitativo. Además, las diversas actividades que formaron parte de la intervención y que fueron desarrolladas durante las sesiones fortalecieron el nivel de confianza de las estudiantes para realizar su producción oral a pesar de los errores que pudieran cometer.

En cuarto lugar, es posible concluir que resignificar la enseñanza y el fortalecimiento de la habilidad de habla al interior del aula se ha convertido en una verdadera necesidad para el docente que quiere permanecer vigente en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua extranjera (inglés). El presente trabajo nos llevó a concluir que, aparte del fortalecimiento de la competencia oral, las actividades que implican ir más allá de la gramática y la repetición de ejercicios sin significación son las que generan mejores desempeños por parte de las estudiantes.

Finalmente es posible añadir que la presente investigación recogió la importancia de tener en cuenta los saberes previos de las estudiantes y abre la puerta para futuras investigaciones relacionadas con el mejoramiento de la producción oral a través del rescate de las tradiciones culturales propias de los territorios.

Lista de Referencias

- Aleph.org.mx (2021) todos los derechos reservados. Retomado de <https://aleph.org.mx/que-es-cosmogonia-indigena>
- Ayala Zárate, J. (2012). El Programa Nacional de Bilingüismo como fundamento para la política de bilingüismo lasallista. *Revista de la Universidad de la Salle*, 143-162. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1311&context=ruls>
- Bustos, M. B. (2017). Narrar, recitar y cantar literatura folklórica: un aporte a la cultura de la paz. *Praxis Pedagógica*, 17(21), 97-105.
- Cardona, J. R., Criado, M. D. C. A., & Cantallops, A. S. (2015). El mito del paraíso perdido en la definición del destino turístico. *Estudios y perspectivas en turismo*, 24(3), 697-717.
- Cristóbal, V. (2000). Mitología clásica en la literatura española: consideraciones generales y bibliografía. *Cuadernos de filología clásica. Estudios latinos*, 18, 29-76.
- Diez, V. Á. (2010). El valor didáctico de la literatura folclórica para enseñar inglés. *Pedagogía Magna*, (5), 243-250.
- El aprendizaje eficaz: la programación neurolingüística en la enseñanza de l2 (lengua inglés). (s.f.) *Segni e comprensione*, (93), 58-79.
- Firdaus, F., & Amaniarsih, D. S. (2018). Improving the tenth grade students' english speaking ability through storytelling. *English review*, 7(1).
- Freeman, I.S., Goodman, Y. M., & Serra, M. B. Revalorización del estudiante bilingüe.
- Gill, Chamkaur. "Comunicación oral en ESL a través de Improvisaciones, Dramaturgia y Ensayos." *Avances en Lengua y Estudios Literarios* 4.1 (2013): 34-41.
- Gonzalez, F. Los símbolos precolombinos. Ediciones Obelisco, Barcelona, 1989, 263 pp., 20 x 13 cm. (Revista de Espiritualidad, España, N° 50 - 1991).
- Gutiérrez Rodríguez, M. M. Molpeceres Arnáiz, Sara. (s.f.) "Mito persuasivo y mito literario. Bases para un análisis retórico-mítico del discurso". *Amaltea. Revista de mitocrítica*, 8, 53-56.
- Gyeltshen, D. (2018). The Use of Media (Videos) to Reduce ESL Students' Speaking Anxiety: A Case Study of Grade Five Bhutanese Students in Mongar District. *Walailak Journal of Learning Innovations*, 4(2), 77-92.
- Harmer. J. (2007) Cap. 9 Teaching Speaking. En How to teach English. (pp.123-132) Edinburgh Gate, England: Pearson Education Limited.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2006). Análisis de los datos cuantitativos. SA DE CV.

Hernández Sampieri. R., Fernández. C., & Baptista. P., (2014) metodología de la Investigación. Mc Graw Hill Education. (p. 534)

Iamsaard y Kerdpol. "Un estudio del efecto de las actividades dramáticas en la mejora de la habilidad comunicativa de habla inglesa de los estudiantes de grado 11". *Enseñanza del idioma inglés* 8.11 (2015): 69-78.

Ismail, I. (2019). Converting a Story from Students' Own Language in English to Increase Speaking Ability. *MAJESTY JOURNAL*, 1(1), 5-18.

Khudhair, S. M. (2019). Major speaking problems that adult EFL learners face while communicating. *Amazonia Investiga*, 8(21), 334-340

Korstanje, M. E. (2011). Mitología y turismo. La exégesis como interpretación hermenéutica. *Estudios y perspectivas en turismo*, 20(6), 1258-1280.

Manga, A. M. (2008). Lengua segunda (L2) Lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Tonos digital*, 16(0).

Manrique, M. J. G. (2013). El "estigma de Eva" en la leyenda mexicana la llorona. Su representación cinematográfica. *Antropología Experimental*, (13).

Martín, J. G., & Martínez, J. E. P. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: método para el diseño de actividades. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (10), 37-63

Mauri, J. W.; Guerrero, P. M.; Olgún, D. A. *Chilean legends: plataforma educativa para el aprendizaje del inglés a través de leyendas de pueblos originarios*. Ijet 2019, 2, 165-178.

Mena, M. I. S. (2014). Propuesta de enseñanza basada en el modelo speaking: desarrollo de la producción oral. *Amazonia investiga*, 3(4), 145-165. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/665-Article%20Text-1909-1-10-20190918%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/665-Article%20Text-1909-1-10-20190918%20(2).pdf)

Ministerio de Educación Nacional, MEN (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. Formar en lenguas extranjeras.

Ministerio de educación. MEN. (2005) *Revista al tablero*, N° 37, octubre-diciembre. Retomado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97498.html>

Murolo, N. L. (2015). Del mito del Narciso a la selfie. Una arqueología de los cuerpos codificados.

Osorio, J., Barahona, M. H., & Fierro, I. C. (2019). La conexión en el discurso oral de estudiantes secundarios: limitaciones y desafíos. *Enunciación*, 24(2).

Pomaquero Yuquilema, M., Furió Vita, D., & López Izquierdo, M. Á. (2020). Identidad cultural y leyendas latinoamericanas. *Questión*.

Rubio, F. C. (2004). *El sol del poder: simbología y política entre los muisca del norte de los Andes* (Vol. 16). Univ. Nacional de Colombia.

Ruiz, J.F. (1983). Historia de Colombia. 4° Curso de Enseñanza Media.

Santasusana, M. V. (2011). Seis criterios para enseñar lengua oral en la educación obligatoria.

Spicer-Escalante, M. L. (2015). Exploración de las narrativas bilingües orales y escritas en español e inglés. *Zona Próxima*, 23, 18.

Verner, S. (S.F) *Cómo evaluar hablar*, retomado de <https://busyteacher.org/4836-how-to-evaluate-speaking.html>

Villarroel, M. C. (2018). *Investigación acción para 2° año Medio: Estrategias de planificación y empleo de recursos retóricos para la producción de discursos orales* (Doctoral dissertation, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso).

Anexos

Anexo 1: Formato de pre-test y post-test

PRE-TEST AND POS- TEST QUESTIONNAIRE

Student: _____ Course _____

Examiner: _____

Question	Answer
Who is he/she?	
What does she/he look like?	
Where does she/He come from?	
What does she/He do?	
What is she/He wearing?	

Anexo 2: Acta N°1

En la ciudad de Facatativá el día 21 de abril de 2022, siendo las 9: 15 de la mañana se dió inicio a la sesión N°1 denominada, “Introducción a la mitología”. La sesión se dividió en las siguientes etapas:

1. Saludo, bienvenida y motivación a las estudiantes.

2. Presentación de la temática y la pregunta orientadora ¿Cuáles son los dioses más importantes de la cosmogonía muisca y cómo podemos describirlos usando la lengua extranjera (inglés)?, la cual orientará todo el proceso.

3. Presentación del Vídeo denominado “The Greek gods”:

La docente presentó el vídeo para introducir el tema de mitología, las estudiantes estuvieron muy concentradas y les llamó mucho la atención pues en éste se presentaron diversos dioses como Zeus, Apolo, Afrodita entre otros con sus respectivas características, adicionalmente a medida que se presentaba el vídeo la docente iba indagando acerca del conocimiento previo de los estudiantes y su participación fue animada puesto que ellos recordaban quienes eran esos dioses y algunas de sus características.

4. Presentación de la temática por parte de la docente:

Se llevó a cabo la presentación y descripción de algunos dioses de la mitología griega, escandinava, china y egipcia.

5. Los estudiantes conformaron equipos de trabajo, los cuales mantendrán a lo largo del desarrollo de la estrategia y entrega del producto final (vídeo)

6. Creación de caricatura por parte de las estudiantes:

Los estudiantes se dividieron en pequeños grupos (4 estudiantes) y de acuerdo a los personajes presentados por la docente, ellos escogieron uno (personaje favorito) y diseñaron una caricatura y además la presentaron en forma oral dando sus características físicas, procedencia, ocupación y forma de vestir.

7. Conclusiones finales y cierre:

FORTALECIMIENTO DEL INGLÉS A TRAVÉS DE LA COSMOGONÍA MUISCA 63

Los estudiantes estuvieron motivados, participaron de forma activa, además emplearon la mayor parte del vocabulario presentado en clase y trabajaron la competencia oral en forma adecuada.

La sesión terminó a las 11: 05 A. M.

8. Fotografías:



Anexo 3: Acta N°2

En la ciudad de Facatativá el día 17 de mayo de 2022, siendo las 9: 20 de la mañana se dio inicio a la sesión N°2 denominada, “Myths and legends from Colombia (Cundiboyacense zone)”. La sesión se dividió en las siguientes etapas:

1. Saludo, bienvenida y motivación a las estudiantes.
2. Retroalimentación del tema Anterior “Introducción a la mitología”.
3. Indagación acerca de la investigación previamente realizada por parte de los estudiantes sobre la mitología muisca.

4. Presentación de la temática por parte de la docente:

Se llevó a cabo la presentación y descripción de los principales dioses de la mitología de Colombia, específicamente de la zona cundiboyacense.

5. Análisis, síntesis de la información y descripción física de los dioses por parte de las estudiantes:

Los estudiantes estaban ubicados en mesa redonda en el salón de clase, por consiguiente, la docente volvió a presentar cada uno de los dioses y mediante la dinámica de preguntas y respuestas los estudiantes participando de forma activa y de manera oral iban presentando las características físicas, procedencia, ocupación y forma de vestir de los dioses muisca.

6. Conclusiones finales y cierre:

Los estudiantes estuvieron motivados, participaron de forma activa, además emplearon la mayor parte del vocabulario presentado en clase y trabajaron la competencia oral en forma adecuada.

La sesión terminó a las 11: 05 A. M.

9. Fotografías:



Anexo 4: Acta N°3

En la ciudad de Facatativá el día 18 de mayo de 2022, siendo las 10: 10 de la mañana se dio inicio a la sesión N°2 denominada, “Myths and legends from Colombia (Cundiboyacense zone)”.

La sesión se dividió en las siguientes etapas:

1. Saludo, bienvenida y motivación a las estudiantes.
2. Retroalimentación acerca de los dioses y diosas presentados en la clase anterior.

3. Presentación de los mitos y leyendas de Colombia, zona cundiboyacense.
4. Presentación de la temática por parte de la docente:

La docente presentó a los estudiantes cuatro historias muisca:

BAGUE AND CHIMINIGAGUA

In the very beginning, everything was in darkness. Then Bague, The Old grandmother, shouted and made the grandparents appear, she made the light, the plants, the animals, and the Muisca people showed up. Bague ordered the grandparents to start the creation. Chiminigagua was the grandfather that created the light among the darkness. He created two big black birds and sent them to space. Those birds had a special breath that spread the light along the universe, in order to light it up. Chiminigagua also created the sun and named him Sué. Finally, Chiminigagua created the sun's wife, and named her Chía.

BACHUÉ

A Long time ago there were no people on earth. Suddenly, a beautiful woman and her three years old son came out from the Iguaque Lake.

The woman's name was Bachué. The destiny of these two people was to populate the land.

Bachué took care of the child until he became an adult. Then, they got married, and they had a lot of children. Those children are known as the Muisca people. Bachué taught her children how to build huts, grow and to knit. They learned the art of kneading clay and to work with metal.

Bachué's son trained his warriors and taught them life's values. After many years, Bachué and her husband found out that their land was sufficiently populated. They decided to return to the lake where they had settled first. They jumped into the water and transformed themselves into serpents.

After that, they disappeared forever.

BOCHICA AND THE TEQUENDAMA FALLS

After the Universe's creation, and after land's population, Chiminigagua decided to send his messenger. This messenger changed lives of the first people forever. He was a venerable elder. He had a long, white beard. He had blue eyes and pale skin. He had a ribbon with feathers to tie his long hair. He was wearing a big blanket. He was barefoot. He had many names, but the most famous was Bochica, the greatest leader of the Muisca people.

Bochica taught them to respect life, avoid stealing, avoid lying and he encouraged them to help each other. After that, he taught them some very important activities like: building shelter, growing food, working the land, making clay pots, knitting cotton blankets, among others. He taught the adults to wash the newborn babies, to purify them.

Sometime after, a very beautiful woman arrived in the country of the Muisca people. Her name was Huitaca. People did not know that she was a goddess. She was very graceful, but her heart was full of evil.

Huitaca started to corrupt the Muisca people's manners, this made people in the Muisca community changed their hearts and did things totally different from the traditions taught by Bochica. She used her beauty to make men disobey. She taught them to get drunk, chew tobacco, consult fortune tellers, and knot the blankets in wrong ways. As a punishment because of her bad teachings, Bochica decided to transform Huitaca into an owl, so Huitaca lives in the night forever.

However, all these bad actions caught the attention of another god. His name was Chibchacum. He was the grandfather of the rain and the thunder. This god made the decision of punishing the Muisca people because of all those evil actions, by flooding the Bogotá savanna. Then, people started to cry and regret about all what they were doing. So, Bochica felt compassion

toward them, and the god appeared on the rainbow with a golden stick on his hand. Bochica broke a stone and therefore the Tequendama falls were created.

Finally, Bochica and Chibchacum had a confrontation, and the grandfather of the rain and thunder was defeated. Bochica understood that Chibchacum's punishment was too cruel. Chibchacum was sentenced to hold the world on his shoulders. From that time, every time Chibchacum gets tired and changes the weight of the world from one of his shoulders to the other one, the earth shakes. That is the reason for the earthquakes.

NENCATACOA

Nencatacoa was the god of joy, dance, and chicha. He was also the god of painters and blankets knitters. He had another name, too. It was Fo, which means "fox" in the Muisca language because he was so smart.

Nencatacoa was a very happy god. He used to showed up sometimes at night's parties using a fox mask.

One day, the great Zaque ordered that a group of massive rocks that were located in Hunza, were moved to Bacatá. The Muisca people wanted to obey his lord's orders, the great Zaque, but it seemed a hard duty to fulfill.

Therefore, the Muisca people went to the elders, that is to say, the gods. Nencatacoa decided to help them, with only two conditions: His first condition was that there would be always chicha to drink and the second one, that their work had to be completed in one night.

A few days later, the god appeared in Hunza, and he started to pick up some stones. The god Nencatacoa invented a game to avoid getting bored. The game had the goal to throw a stone and then try to hit another one to crash both. It is said it was the invention of the sport called "Tejo". Tejo game was so exciting that the time ran out, and the sunrise was very close. When

time was over Nencatacoa had to go to rest, and he left the stones in a small town called Facatativá, there, those huge rocks are called the Tunjo's stones.

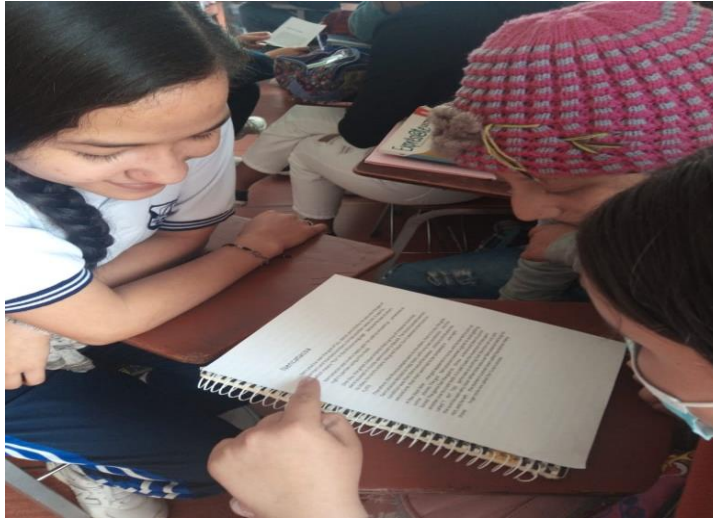
5. Seguido a ello, los estudiantes conformaron sus equipos de trabajo, grupos de aproximadamente 4 integrantes, realizaron la lectura y contestaron algunas preguntas relacionadas con la lectura.
6. Luego se dispusieron a preparar la presentación de un vídeo (juego de roles) a partir de la lectura.
7. Conclusiones finales y cierre:

Los estudiantes se mostraron entusiasmados, participaron de forma activa, además emplearon la mayor parte del vocabulario presentado en clase y al mismo tiempo aprendieron nuevo, igualmente trabajaron en equipo de forma colaborativa y siguieron fortaleciendo la competencia oral en forma adecuada.

La sesión terminó a las 12. M.

10. Fotografías.





Anexo 5: Acta N°4

En la ciudad de Facatativá el día 27 de mayo de 2022, siendo las 6: 00 de la mañana se dio inicio a la sesión N°4 denominada, “Presentación producto final (vídeo) “. La sesión se dividió en las siguientes etapas:

1. Saludo, bienvenida y motivación a las estudiantes.
2. Presentación de los vídeos (Juego de roles) por cada uno de los grupos.

Cada uno de los equipos mostró el producto final desarrollado por ellos y para el disfrute de la clase.

3. Respuesta a la pregunta orientadora

De manera colectiva los estudiantes respondieron la pregunta orientadora presentada en la primera clase.

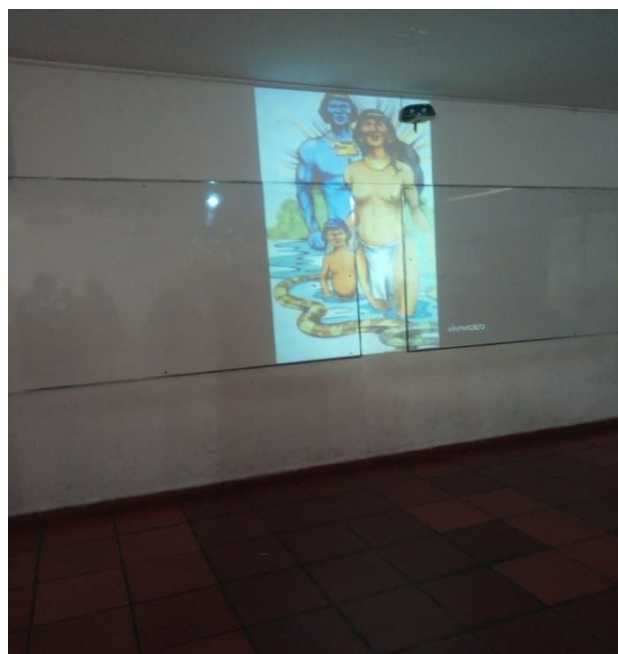
4. Para finalizar se realizó la evaluación del proyecto y la autoevaluación por parte de cada uno de los estudiantes respecto al desarrollo y participación en la propuesta didáctica.
5. Conclusiones finales y cierre:

FORTALECIMIENTO DEL INGLÉS A TRAVÉS DE LA COSMOGONÍA MUISCA 71

Los estudiantes estaban muy felices y motivados al haber participado, realizado las actividades y entregar el producto final del proyecto. Las opiniones, evaluación y autoevaluación fueron muy positivas al haber despertado aún más el interés por aprender y desarrollar su competencia oral en la lengua extranjera (inglés)

La sesión terminó a las 7:50 A. M.

6. Fotografías:



Anexo 6: Modelo de Entrevista Semiestructurada

¿Cuál es su nombre?

¿Cuántos años tiene?

¿A qué curso pertenece?

Después de terminar la actividad en inglés relacionada con los dioses muisca, responda

¿Cuál fue la parte más interesante de toda la actividad?

¿Cuál fue la parte menos interesante de la actividad? ¿Por qué?

¿Cree que su confianza para hablar en inglés mejoró después de la actividad? Si la respuesta es afirmativa, explique el porqué.

¿Cree que su habilidad para hablar en inglés mejoró después de la actividad? Si la respuesta es afirmativa, explique el porqué.

¿Cree que su vocabulario en inglés mejoró después de la actividad? Si la respuesta es afirmativa, explique el porqué.

¿Utilizar el tema de los dioses muisca facilitó el expresarse en inglés? ¿Por qué?

¿Cómo fue la experiencia de realizar un video en inglés basado en los dioses muisca?

De los dioses vistos en la clase, ¿cuál le llamó más la atención?