

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN**



Estrategias de enseñanza para la producción oral en inglés en estudiantes de primer grado de educación secundaria de una institución educativa privada de Lima bajo la modalidad a distancia

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Inglés que presenta:

Renzo Caballero Lozano

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Inglés que presenta:

Cristina Isabella Espejo Chavez

Asesora:

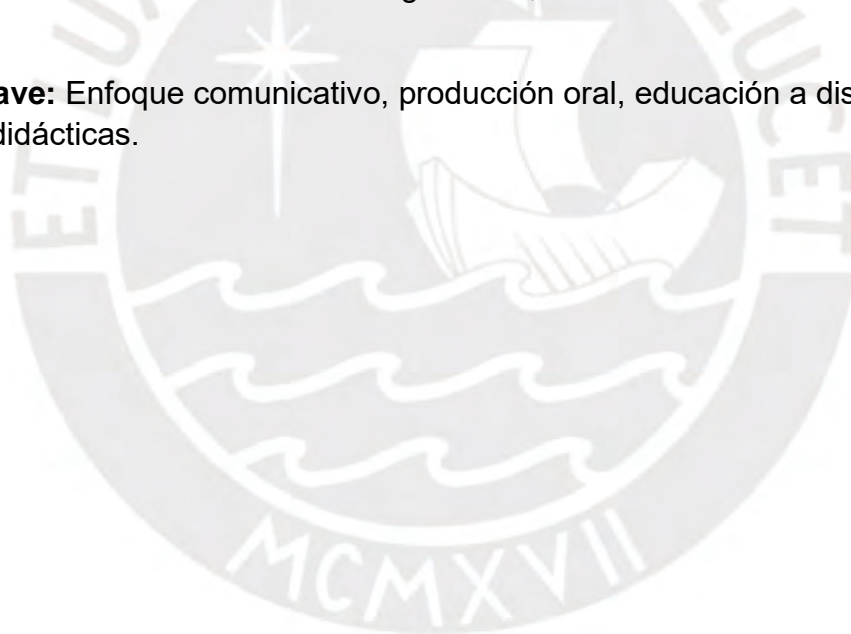
Maria de los Angeles Sanchez Trujillo

Lima, 2022

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo determinar las estrategias didácticas utilizadas por docentes de inglés para desarrollar la producción oral en los estudiantes de primer grado de Educación Secundaria bajo la modalidad a distancia como respuesta a la coyuntura actual por el virus Covid-19. En el Perú, las instituciones educativas se han visto obligadas a adaptarse repentinamente a esta modalidad sin entrenamiento previo, presentando un desafío para la aplicación del enfoque comunicativo en las sesiones en línea de enseñanza de inglés. La metodología de investigación es la del estudio de casos y las técnicas para el recojo de datos utilizadas son la entrevista y el análisis documental. Se encontró una diferencia marcada en el uso de estrategias didácticas para el desarrollo de la producción oral a la luz de los principios del enfoque comunicativo entre las docentes. Además, se observó una diferencia significativa en el dominio teórico de los principios del enfoque comunicativo entre los docentes y que los planes de lección utilizados omiten subcompetencias que conforman la competencia comunicativa. Finalmente, se observó una disonancia clara entre lo propuesto en los planes de lección y las estrategias didácticas utilizadas por las docentes para el desarrollo de la producción oral. Se recomienda a la IE de estudio revisar los planes de lección utilizados y generar otros con mayor especificidad. Además, se recomienda a futuras investigaciones, incluir observaciones de clases.

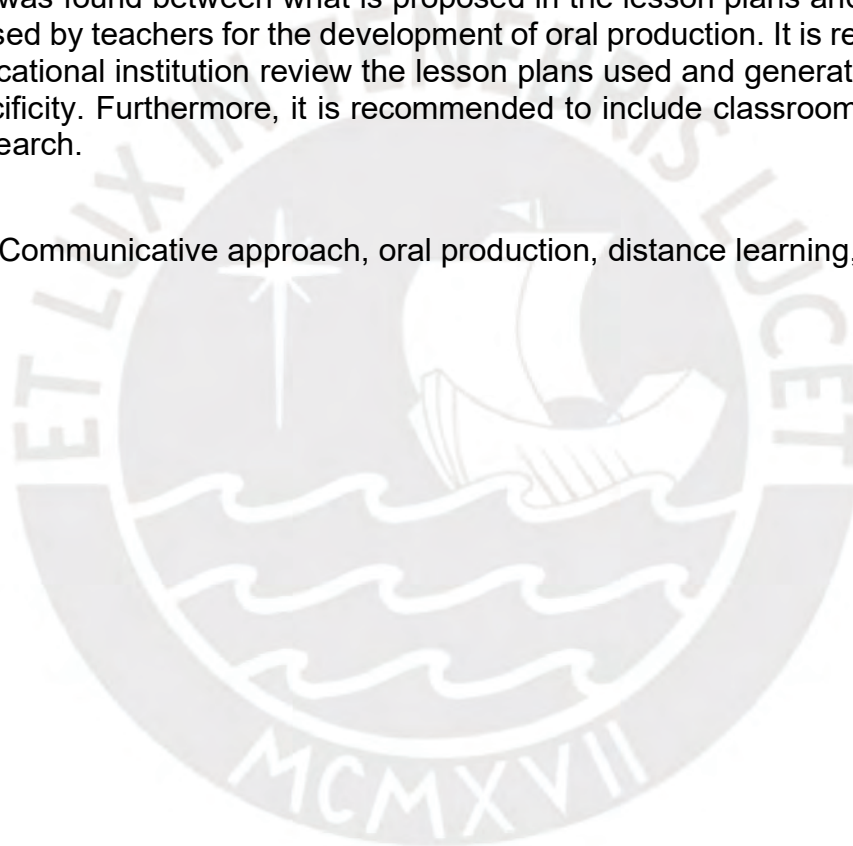
Palabras clave: Enfoque comunicativo, producción oral, educación a distancia, estrategias didácticas.



ABSTRACT

The objective of this research is to determine the didactic strategies used by English teachers to develop oral production in first-grade students of Secondary Education in online classes in response to the current situation due to the Covid-19 virus. In Peru, educational institutions have been forced to suddenly adapt to this modality without prior training, facing a challenge for the application of the communicative approach in online English lessons. The research methodology is the case study approach, and the data collection techniques used are the interview and documentary analysis. A great difference in the use didactic studies for the development of oral production in light of the strategies of the communicative approach was found among teachers. In addition, a significant difference was found in the theoretical mastery of the principles of the communicative approach among teachers and that the lesson plans used omit subcompetences that make up communicative competence. Finally, a clear dissonance was found between what is proposed in the lesson plans and the didactic strategies used by teachers for the development of oral production. It is recommended that the educational institution review the lesson plans used and generate others with greater specificity. Furthermore, it is recommended to include classroom observation in future research.

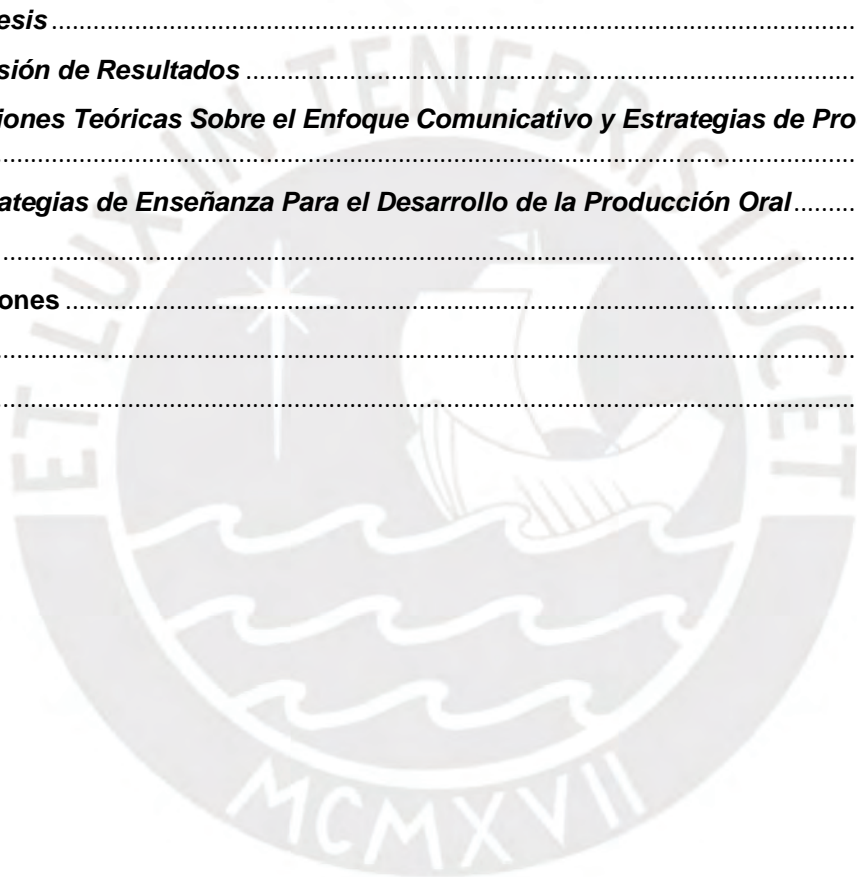
Keywords: Communicative approach, oral production, distance learning, didactic strategies.



ÍNDICE

RESUMEN	1
ABSTRACT	2
ÍNDICE	3
INTRODUCCIÓN	5
Parte I: Marco Teórico	7
Capítulo 1: Tendencias En La Enseñanza De Inglés Como Lengua Extranjera	7
Capítulo 2: Evolución Del Enfoque Comunicativo	7
2.1 Principios Del Enfoque Comunicativo.....	9
2.2 Estrategias Didácticas del Enfoque Comunicativo.....	11
Capítulo 3: Estrategias de Enseñanza Para el Desarrollo de la Producción Oral.....	16
3.1 Estrategias Didácticas Para la Producción Oral en Enseñanza de Modalidad Presencial	18
3.2 Estrategias Didácticas Para la Producción Oral en Enseñanza de Modalidad a Distancia	20
Parte II: Investigación.....	24
Capítulo 4: Diseño de la Investigación	24
4.1 Enfoque, Nivel y Método de Investigación	24
4.2 Objetivos de la Investigación	24
4.3 Informantes	24
4.4 Técnicas de Investigación e Instrumentos.....	24
4.5 Consentimiento Informado	25
Capítulo 5: Análisis y Discusión de Resultados.....	26
5.1 Caracterización de la institución	26
5.2 Informantes	26
5.3 Resultados del análisis documental.....	27
5.3.1 Descriptor: Logro de la Competencia Lingüística Como el Objetivo Principal	29
5.3.2 Descriptor: Manejo Comunicativo de Forma y Errores / Importancia de la Retroalimentación.....	35
5.3.3 Descriptor: Orientación a la Integración de Habilidades / Interacción Entre los Estudiantes y los Diferentes Usos del Lenguaje.....	35
5.3.4 Descriptor: Énfasis en Significado, Contexto y Uso Auténtico del Lenguaje.....	38
5.3.5 Descriptor: Creación de Interacciones Significativas y con un Objetivo Claro	40
5.3.6 Descriptor: Aprendizaje a Través de la Negociación de Significado / Creación Colaborativa de Significado.....	42
5.3.7 Descriptor: Identificación de Patrones de Lenguaje (forma) e Incorporación de Formas Nuevas.....	44
5.3.8 Síntesis	48

5.4 Entrevistas a Docentes	49
5.4.1 Descriptor: Conceptos Teóricos del Enfoque Comunicativo	49
5.4.2 Descriptor: Características del Enfoque Comunicativo	51
5.4.3 Descriptor: Componentes de la Competencia Comunicativa	53
5.4.4 Descriptor: Componentes de la Producción Oral	54
5.4.5 Descriptor: Secuencia Utilizada en las Sesiones de Aprendizaje	55
5.4.6 Descriptor: Estrategias Didácticas Sincrónicas y Asincrónicas Utilizadas para Desarrollar la Producción Oral	57
5.4.7 Descriptor: Retroalimentación	58
5.4.8 Descriptor: Características de las Estrategias Sincrónicas y Asincrónicas Utilizadas para el Desarrollo de la Producción Oral	59
5.4.8 Síntesis	61
5.5 Discusión de Resultados	61
5.5.1 Nociones Teóricas Sobre el Enfoque Comunicativo y Estrategias de Producción Oral	62
5.5.2 Estrategias de Enseñanza Para el Desarrollo de la Producción Oral	63
Conclusiones	75
Recomendaciones	77
Referencias	78
Anexos	86



INTRODUCCIÓN

Es conocido que aprender inglés como lengua extranjera es altamente beneficioso tanto en el campo laboral como educativo. En la actualidad, es necesario complementar las habilidades laborales en un área específica con habilidades de comunicación en inglés para obtener un puesto de trabajo (Meenu & Prabhat, 2014; MINEDU, 2016), acceder a educación superior en universidades extranjeras u obtener grados académicos en el Perú (Ley N° 30220, 2014).

En este contexto, el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras permite desarrollar el inglés de los alumnos de manera más efectiva que otros métodos (Belchamber, 2007). El enfoque comunicativo es una serie de principios bajo los cuales se busca que los estudiantes desarrollen competencia lingüística en una lengua extranjera (Chomsky, 1995), apuntando a que los estudiantes puedan comunicarse en el idioma objetivo mediante la interacción con propósitos concretos, utilizando textos y situaciones reales en las sesiones.

Por otro lado, el desarrollo de los recursos tecnológicos para la educación ha llevado a un aumento en la educación a distancia en los últimos años, particularmente en el campo de enseñanza de idiomas extranjeros (Hockly, 2015). Si bien estos recursos pueden facilitar la aplicación de estrategias didácticas variadas, cuando no son aplicadas correctamente, pueden llevar a una deficiente interacción con los alumnos, incrementando las sesiones centradas en el docente (Stake, 1998). Asimismo, estos recursos han cobrado aún mayor importancia con la coyuntura actual por el virus Covid-19. En el Perú, las instituciones educativas se han visto obligadas a adaptarse repentinamente a esta modalidad sin entrenamiento previo, presentando un desafío para la aplicación del enfoque comunicativo en una sesión en línea de enseñanza de inglés.

Por lo expuesto, la pregunta de investigación que guía el presente proyecto de investigación es la siguiente: ¿Cuáles son las estrategias didácticas utilizadas por docentes de inglés para desarrollar la producción oral en los estudiantes de primer grado de Educación Secundaria de una institución educativa privada de Lima en la modalidad a distancia? El mismo se encuentra inscrito dentro de la línea de

investigación de currículo y didáctica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

La investigación se centra en las estrategias didácticas de enseñanza utilizadas, las cuales, según Díaz y Hernández (1999), son los recursos que el docente utiliza para ayudar a los alumnos a alcanzar una mayor profundidad en el procesamiento de la información. Específicamente, se centra en las estrategias de enseñanza que se desarrollaron para trabajar virtualmente la producción oral del inglés en el contexto de la pandemia Covid-19 ya que, tal como señalan Berge (1997) y Andrews (2019), las sesiones en línea suelen ser centradas en el docente lo cual dificulta la aplicación del enfoque comunicativo. La investigación utiliza el análisis documental y entrevistas semiestructuradas para el levantamiento de información.

El enfoque de investigación es cualitativo no experimental, sincrónico y de tipo descriptivo. La metodología de investigación es la del estudio de casos, ya que se busca documentar la realidad específica de la institución educativa donde laboran los informantes y obedece a un contexto particular, propio e individual (Stake, 1988).

Dado este contexto, la investigación genera información sobre las estrategias utilizadas en la actualidad por los docentes de la institución educativa y permite a la misma tomar decisiones con el fin de adecuar u optimizar procedimientos internos o desarrollar planes de capacitación.

Parte I: Marco Teórico

Capítulo 1: Tendencias En La Enseñanza De Inglés Como Lengua Extranjera

Existen diferentes enfoques de enseñanza del inglés como lengua extranjera desarrollados a través de los años. Algunos de estos enfoques resaltan métodos tradicionales y con énfasis en la producción correcta de gramática. Por ejemplo, el método de traducción gramatical (Karakaş, 2019) consiste en enseñar a los alumnos a establecer patrones gramaticales entre la lengua materna (L1) y segunda lengua (L2) sin dar énfasis en la función en la que se utiliza el lenguaje ni en el contexto comunicativo. También existen métodos basados en la repetición de modelos: tales como el método directo (Tugrul, 2013), en el cual el alumno aprende vocabulario y frases en base a objetos y situaciones simuladas mostradas por el profesor, y el método audiolingual (Alemi, 2016), en el que el alumno además repite frases y completa oraciones incompletas. Asimismo, existen métodos con énfasis en la producción oral y desarrollo de habilidades comunicativas como el método natural (Krashen y Terrel, 1983), según el cual se espera que el alumno aprenda escuchando el idioma, tal como se aprende una lengua materna, y el enfoque comunicativo (Richards, 2006) cuya evolución será profundizada en la siguiente sección. A continuación, se muestra un resumen de los principales enfoques y métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.

Tabla 1

Características de los principales métodos de enseñanza de inglés como lengua extranjera

Método	Características
Traducción gramatical (<i>Grammar Translation</i>)	<ul style="list-style-type: none">• Aprendizaje del idioma se da a través del análisis detallado de sus reglas gramaticales seguido por la aplicación de estas en la traducción de oraciones y textos.• Reduce el proceso de aprendizaje a la memorización de reglas necesarias para la manipulación de la morfología y sintaxis del idioma extranjero.• La lengua materna es mantenida como el sistema de referencia en la adquisición de la lengua extranjera.• La comprensión lectora y la producción escrita son el foco de atención principal. Se presta poca o nula atención a la producción escrita o comprensión auditiva.• La oración es la unidad básica de enseñanza y práctica de lenguaje.• No se encuentra basado en teoría del campo de lingüística, psicología o educación.
Método directo (<i>Direct method</i>)	<ul style="list-style-type: none">• Se basa en la creencia que un idioma extranjero puede ser enseñado sin el uso de la lengua materna del estudiante si el significado es transmitido mediante demostración / acción.• Utiliza la justificación teórica de la asociación directa entre forma y significado en el lenguaje objetivo.• Deja atrás el análisis detallado de la gramática y fomenta el uso directo y espontáneo de la lengua extranjera. Se introdujo el aprendizaje inductivo de la gramática.• Incluye atención a la producción oral y comprensión auditiva a diferencia del método de traducción gramatical.• Se enfoca en la enseñanza de solo lenguaje de uso cotidiano. El mismo es presentado de manera oral.• Distorsionó las similitudes entre el aprendizaje natural de una lengua materna y el aprendizaje de una lengua extranjera en una clase. Además, no tomó en cuenta la realidad práctica de este entorno.

<p>Método Audiolingual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se basa en el enfoque estructural del lenguaje (lenguaje como sistema de elementos estructuralmente relacionados para la codificación de significado) y en la teoría conductista (estímulo-organismo-respuesta y refuerzo). • Se identifica al organismo como el educando, la conducta como la producción oral, el estímulo como lo presentado en el idioma objetivo, la respuesta como la reacción del educando al estímulo y el refuerzo como la aprobación o corrección del docente. • El refuerzo es un elemento vital en el proceso de aprendizaje ya que incrementa la posibilidad que la conducta (producción correcta de lenguaje) ocurra nuevamente y se convierta en un hábito. • Se da énfasis a la producción oral. La producción escrita es relegada a niveles de proficiencia medio. • Se cree que el proceso de aprendizaje de una lengua es un proceso mecánico de formación de hábitos (memorización). Se trata de minimizar la probabilidad de cometer errores al memorizar patrones y conversaciones. • Se promueve el uso de diferentes tipos de repetición (<i>drilling</i>) para la identificación de analogías y generalizaciones. • Se toma el concepto de proficiencia oral como la correcta pronunciación, producción de patrones gramaticales y la habilidad de responder a patrones previamente memorizados. • El rol de los educandos es reactivo y los docentes poseen un rol central.
<p>Total Physical Response (TPR)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se basa en la coordinación del habla y la acción. • Considera que el aprendizaje de la lengua extranjera en adultos debe asemejarse al proceso de aprendizaje de la lengua materna de niños en el cual, las interacciones son, principalmente, comandos ejecutados mediante movimiento. • Resalta la importancia del rol de factores afectivos en el aprendizaje. Considera necesario un ambiente libre de estrés y lúdico para facilitar el aprendizaje. • Utiliza actividades en las cuales se combinan repetición coral y práctica acompañada por actividad motora guiada por el docente. • Enfoque del lenguaje basado en gramática. Sostiene que la mayor parte de la gramática y vocabulario pueden ser aprendidos mediante el uso del imperativo. • Sostiene la existencia de un “bio-programa” innato específico para el aprendizaje de un idioma, la lateralización del cerebro para diferentes funciones en cada hemisferio y la intervención del filtro afectivo en el aprendizaje del idioma. • El rol de los educandos es de oyente y ejecutor de órdenes. El rol de los docentes es activo y directo.

	<ul style="list-style-type: none"> • Se enfatiza que el método solo tiene como objetivo desarrollar pericia básica entendible para hablantes nativos y que debe ser combinado con otros métodos y técnicas.
Suggestopedia	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de la sugestión a pedagogía. Modifica técnicas de alteración de la conciencia y concentración provenientes del yoga. • Basado en la creencia de que los educandos deben ser sugestionados para superar las limitaciones piensan tener. El aprendizaje es facilitado en un ambiente placentero y cómodo. El uso de música de fondo, sillas cómodas y decoración son características del método. • El estado mental de los educandos es crítico en este método. Considera que los estudiantes deben entrar en un estado de pseudo pasividad manteniendo los niveles de estrés bajos y no manipular el contenido. • Comunicación se lleva a cabo en dos planos: mensaje lingüístico (narrativa) y factores que complementan el mensaje lingüístico (actuación del profesor y la música). Cuando hay unidad entre los dos planos, el aprendizaje es optimizado. • Es necesario activar el contenido con actividades variadas que fomenten el juego para evitar repetición. • El método no articula con ninguna teoría de aprendizaje, sugiere un enfoque del lenguaje en el que la lexis es un elemento central y acentúa la traducción léxica sobre la contextualización. • Se basa en seis componentes teóricos principales a través de los cuales opera la sugestión y desugestión: Rol autoritario del docente, infantilización de los educandos, considera que la comunicación se lleva a cabo en dos planos, entonación, ritmo y pseudo pasividad. • El rol central del docente es crear situaciones en las cuales los educandos son más propensos a ser sugestionados y luego presentar el material lingüístico de una forma positiva la cual, se cree, fomentará la retención. • Se propone un patrón de aprendizaje (fijación, reproducción y nueva producción creativa).
Silent Way	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene la premisa de minimizar la interacción oral del docente y maximizar la producción oral de los educandos. • Las hipótesis de aprendizaje en las que se basa el método son las siguientes: el aprendizaje es facilitado si i) el educando descubre o crea en lugar de recordar y repetir el contenido ii) mediante el acompañamiento (mediación) de objetos con los cuales crear asociaciones iii) mediante el uso de actividades que permitan la resolución de problemas incluyendo el lenguaje objetivo.

-
- Se caracteriza por el uso de cuadros de color y regletas de Cuisenaire para facilitar la asociación entre el lenguaje y elementos físicos (mediadores asociativos), así como permitir la interacción no verbal docente-educando.
 - Se basa en un enfoque estructural de la organización del lenguaje y comparte principios con la corriente constructivista.
 - La oración es la unidad básica de enseñanza y el docente se concentra en el significado proposicional en lugar del valor comunicativo. Se presentan patrones estructurales del lenguaje objetivo y se espera que los educandos aprendan las reglas gramaticales inductivamente.
 - Propone un enfoque “artificial” basado en el principio que el aprendizaje exitoso involucra el compromiso de los educandos y el ensayo activo del lenguaje objetivo.
 - El rol del docente es central, sin embargo, el modelamiento y retroalimentación es mínimo. Se espera que los educandos brinden se retroalimentación y sirvan como modelos. El docente solo interviene en caso esto no suceda.

Community
Language
Learning (CLL)

- Se basa en la aplicación de técnicas de consejería psicológica al aprendizaje. El docente toma el rol de consejero y los educandos el de clientes.
 - Reconoce la importancia de tomar en cuenta la persona como un “todo”. Incluye los aspectos emocionales y sentimientos, así como el conocimiento lingüístico.
 - Utiliza la estrategia de “alternancia de lenguas” la cual consiste en que el educando menciona el mensaje que desea transmitir al docente utilizando su lengua materna, el docente reproduce el mensaje en el idioma objetivo y el estudiante lo reproduce para poder interactuar.
 - El método posee un enfoque interaccional del lenguaje. Las interacciones entre los educandos surgen de la necesidad de comunicarse entre ellos (comunidad).
 - La relación docente-educando es fundamental y evoluciona de una relación de dependencia total hacia progresiva independencia una vez el educando desarrolla pericia lingüística.
 - El método considera la competencia lingüística solo en términos sociales, no se trazan objetivos lingüísticos o comunicativos específicos y no utiliza un modelo de sílabo convencional. La progresión del curso es basada en temas y mensajes que desean ser comunicados por los educandos.
-

-
- Las principales actividades utilizadas por este método son: traducción, trabajo en grupo, grabaciones, transcripción, análisis, reflexión y observación, comprensión auditiva y conversación libre.
 - El rol del docente es de consejero por lo que las interacciones con los educandos deben mantenerse libres de juicios. El método admite espacios para consejería por parte del docente a los educandos.
-

Lexical approach

- Al ser un enfoque, brinda lineamientos a seguir, los cuales pueden ser adaptados en métodos específicos.
 - Considera la lexis como los bloques de construcción de el aprendizaje de idiomas y la comunicación.
 - Se basa en la creencia que solo una minoría de las oraciones utilizadas al comunicarse son creaciones originales y que una proporción mayoritaria de las interacciones son conformadas por adaptaciones de “unidades de varias palabras” (“chunks”) o patrones previamente memorizados. Reconoce el rol vital de las colocaciones en comunicación.
 - Las estrategias de enseñanza se basan en optimizar el reconocimiento de patrones o “chunks” y su memorización.
 - Diferentes aproximaciones dentro del enfoque sugieren el reconocimiento y memorización de los patrones a través de: i) lecturas ii) laboratorios de idiomas iii) contrastación de patrones con la lengua materna. Todas las aproximaciones comparten la característica de esperar que los educandos memoricen grandes cantidades de “chunks”.
 - Se basa en los siguientes supuestos acerca del aprendizaje: i) encontrar lexis nueva en varias ocasiones es una condición necesaria para que ocurra el aprendizaje ii) Notar patrones de vocabulario o colocaciones es necesario para asimilar el lenguaje iii) la presentación formal de reglas no ayuda al aprendizaje iv) la adquisición del lenguaje se basa en la acumulación de ejemplos de los cuales los educandos pueden realizar generalizaciones v) la producción del lenguaje es el producto del uso de ejemplos adquiridos previamente.
 - No es posible utilizar un sílabo lineal debido a la naturaleza del enfoque.
 - El rol del docente es crear un ambiente en el que los educandos pueden operar efectivamente y ayudar a los educandos manejar su propio aprendizaje. El rol de los educandos cambia al de “descubridor” del lenguaje.
 - Los materiales utilizados en este método se basan en diferentes versiones de corpus léxicos o softwares que ayuden a los educandos a notar los patrones del lenguaje basados en corpus léxicos.
-

Natural
approach

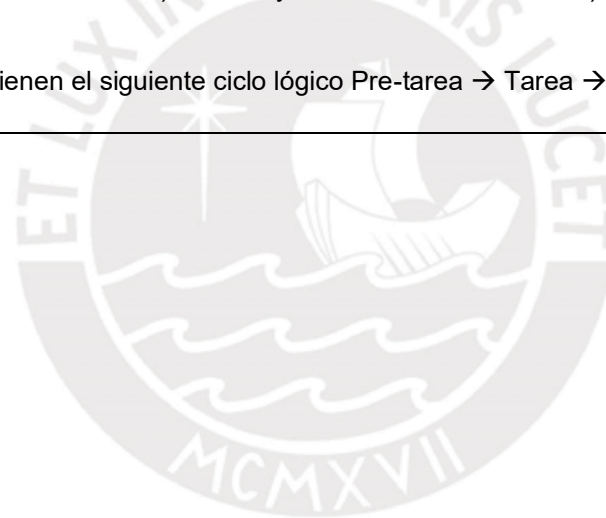
- Basada en el uso del lenguaje en situaciones comunicativas sin recurrir al uso de la lengua materna y sin referencia al análisis gramatical.
- Considera la comunicación como la función primaria del lenguaje. Es considerada un ejemplo del enfoque comunicativo.
- Se brinda énfasis a la importancia del significado sobre la forma. La importancia del vocabulario es resaltada. Se considera que el lenguaje es, esencialmente, su lexis y la gramática solo determina como la lexis es utilizada para producir mensajes.
- Se basa en los siguientes principios: i) hipótesis de adquisición Vs aprendizaje ii) hipótesis monitor iii) hipótesis del orden natural iv) hipótesis de entrada (input) v) hipótesis del filtro afectivo
- Basado en las cinco hipótesis centrales, se derivan los siguientes principios de la enseñanza en este método: i) se debe presentar la mayor cantidad de “input” comprensible posible ii) es necesario priorizar el uso de estrategias que garanticen la comprensión del contenido iii) El foco de la clase debe ser la comprensión auditiva y comprensión lectora ya que la producción oral debe emerger naturalmente iv) para mantener el filtro afectivo bajo, el trabajo de los educandos debe centrarse en comunicación significativa en lugar de forma.
- El rol del educando es visto como “procesador” del input y tienen cuatro responsabilidades básicas: i) proveer información acerca de sus objetivos específicos e intereses ii) Tomar un rol activo en la comprensión del input iii) decidir cuándo comenzar a producir interacciones orales iv) decidir cómo manejar el tiempo destinado al estudio del idioma.
- El docente tiene tres roles principales: i) ser la fuente primaria de input en el lenguaje objetivo ii) crear una atmósfera amigable, idónea para el aprendizaje iii) Diseñar y aplicar una serie de actividades significativas para asegurar la adquisición del lenguaje objetivo.

Task-based
language
teaching

- Es considerado un método dentro de los principios del enfoque comunicativo.
 - Se basa en el uso de tareas (tasks) como la unidad base en la planificación y enseñanza del lenguaje.
 - Se basa en los siguientes supuestos: i) la atención debe basarse en el proceso en lugar del producto ii) los elementos básicos son tareas significativas y útiles que enfatizan la comunicación y significado iii) los educandos aprenden un idioma interactuando comunicativamente y con un propósito claro iv) las actividades deben pueden estar basadas en situaciones de la vida real o tener un objetivo pedagógico en la clase v) la dificultad de las tareas depende de un rango de factores incluyendo la experiencia de los educandos, la complejidad de la tarea y el lenguaje requerido para completarla.
-

-
- Desarrollado en base a los siguientes supuestos sobre la teoría del lenguaje: i) el lenguaje es, principalmente, un medio para expresar significado ii) se toman diferentes enfoques del lenguaje dependiendo del tipo de tarea (estructural o funcional) iii) las unidades léxicas son centrales en el uso y aprendizaje de un idioma iv) la conversación es el enfoque central del lenguaje y la base de la adquisición de este.
 - Desarrollado en base a los siguientes supuestos sobre el aprendizaje de idiomas: i) las tareas proveen el aporte y el proceso de la producción (*input y output processing*) necesario para la adquisición del lenguaje ii) el proceso de las tareas y su logro es motivacional iii) la dificultad de las tareas puede ser ajustada para propósitos pedagógicos particulares.
 - Los educandos tienen los siguientes roles: i) participante de grupos ii) monitor iii) tomador de riesgos e innovador.
 - El docente tiene los siguientes roles: i) selector y secuenciador de tareas ii) preparar a los educandos para las tareas iii) creador de conciencia
 - Las tareas propuestas tienen el siguiente ciclo lógico Pre-tarea → Tarea → Post tarea.
-

Adaptado de Richards y Rodgers (2001)



Capítulo 2: Evolución Del Enfoque Comunicativo

El hablar es nuestro principal medio de comunicación, dado que pasamos gran parte del día conversando, compartiendo experiencias, historias y expresando emociones. Willem (1995) considera que el comunicarse oralmente necesita de la interacción con las personas que nos rodean de forma continua para que podamos expandir nuestro léxico conforme se presenten necesidades de usarlo.

Richards y Rogers (1986) se basaron en las ideas de Chomsky (1965) para afirmar que las teorías clásicas de aprendizaje de segunda lengua basadas exclusivamente en el estudio de estructuras del idioma, en las que se basaban los enfoques clásicos, eran incapaces de explicar por sí solas características fundamentales del idioma como la singularidad de la comunicación de cada individuo y creatividad la comunicación. Luego, Wilkins, en 1972 como se cita en Richards y Rodgers (2001), desarrolló el concepto de la función comunicativa del idioma. Este concepto incluye las características que las teorías clásicas no consideraban y sostiene que la función primordial del idioma y de los educandos es de entender y expresarse. En ese sentido, la base principal de la enseñanza-aprendizaje debería basarse en esta necesidad en lugar de recibir conceptos tradicionales centrados en describir la lengua que no permiten a los educandos utilizarla en situaciones reales y contextualizadas. Estas situaciones deberían basarse en interacciones con objetivos concretos y específicos lo más cercanos a la vida real como interactuar en un aeropuerto, responder a una entrevista, ir de compras, entre otros.

Hymes (1971) fue el primero en referirse al concepto de “competencia comunicativa”, a partir del cual se desarrolló el enfoque comunicativo. Cuestionó el concepto de competencia lingüística clásico el cual se basaba solo en la habilidad de producir interacciones gramaticalmente correctas sin incluir los rasgos socioculturales de la situación. A partir de este concepto, propuso cuatro criterios para describir una comunicación competente: es formalmente posible gramaticalmente; es factible y puede ser emitida, recibida y procesada satisfactoriamente; es apropiada en relación con la situación en la que se utiliza y se da en la realidad; y es efectivamente usada por los miembros de una comunidad. Con base en los criterios propuestos por Hymes (1971), la competencia gramatical, eje de la competencia comunicativa clásica, quedó integrada dentro de un concepto de competencia más amplio.

Posteriormente, Canale (1983) profundizó en el concepto propuesto por Hymes (1971) y describió la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas.

- Competencia lingüística: Conocida como competencia gramatical, hace referencia a la habilidad de producir enunciados gramaticales en una lengua respetando las reglas de gramática en todos sus niveles.
- Competencia sociolingüística: Hace referencia a la habilidad de un hablante para crear y entender adecuadamente expresiones lingüísticas utilizadas en diferentes contextos e identificar las intenciones comunicativas de otros hablantes.
- Competencia discursiva: Hace referencia a la habilidad de un hablante para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua teniendo la capacidad de combinar formas gramaticales y significado para lograr una comunicación efectiva.
- Competencia estratégica: Hace referencia a la habilidad de utilizar recursos verbales y no verbales con el objetivo de favorecer la comunicación, así como compensar errores que se puedan cometer en ella debido a conocimiento limitado de la lengua u otras condiciones que pueden limitar la comunicación.

Luego de la descripción propuesta por Canale (1983), Van Ek (1986) incluyó la competencia sociocultural y la competencia social al concepto de competencia comunicativa.

Bachman (1995) ha sido el último en proponer un concepto de la competencia comunicativa llamándola “habilidad lingüística comunicativa”. Bachman (1995) definió la competencia comunicativa como el conocimiento de la lengua y habilidad para poner en práctica o ejecutarla adecuadamente en una situación contextualizada. Según el autor, se compone de tres elementos claves:

- Elementos psicofisiológicos: Elementos que posibilitan la comunicación
- Competencia estratégica: Capacidades cognitivas que permiten la interacción entre la lengua y otros aspectos como conocimientos, habilidades, etc.

- Competencia comunicativa: Compuesta por competencia organizativa (gramatical y textual) y competencia pragmática (competencia ilocutiva y sociolingüística)

El propósito principal que se busca alcanzar al utilizar estas habilidades es que el aprendiente sea capaz de entender, ser entendido, y lograr transmitir el mensaje en el momento y contexto.

En este contexto, el enfoque comunicativo surgió como un paradigma nuevo en respuesta a la ineficiencia de métodos antiguos de enseñanza de lengua extranjera, como el método de traducción gramatical (Siefert, 2013), el método directo (Cagri, 2013a), y el método audio lingual (Cagri, 2013b), basado en alcanzar la competencia comunicativa en la lengua objetivo. En este capítulo, se definirán los principios del enfoque comunicativo y las estrategias didácticas que este enfoque propone para describir las estrategias utilizadas por los docentes informantes de la investigación.

2.1 Principios Del Enfoque Comunicativo

El enfoque comunicativo es una serie de principios bajo los cuales se busca que los estudiantes logren desarrollar competencia lingüística en una lengua extranjera (Chomsky, 1965). Estos principios se enfocan en los objetivos de la enseñanza de idiomas, cómo los alumnos aprender un nuevo idioma, las actividades que favorecen este aprendizaje, y el rol de los profesores y alumnos en el aula (Richards, 2006). El propósito cambia de la producción precisa de expresiones aisladas a la selección y uso fluido y apropiado de expresiones utilizadas para comunicarse apropiadamente (Glebova, 2005).

Bérard (1995) sostiene que el enfoque comunicativo se originó debido a las críticas de las metodologías utilizadas hasta el momento para la enseñanza de lenguas extranjeras como el método audiolingual. Menciona que el objetivo fundamental del enfoque comunicativo es lograr establecer comunicación tomando en cuenta las habilidades que el alumno desea desarrollar con el uso de material auténtico de la vida cotidiana. El conocimiento será aplicado en situaciones reales respetando los códigos socio-culturales. De esta manera, los educandos son los protagonistas del proceso de aprendizaje y tienen la capacidad de aprender a aprender.

Por otro lado, Oxford (1990) propuso cuatro principios claves del enfoque comunicativo:

- Logro de la competencia lingüística como el objetivo principal
- Manejo comunicativo de forma y errores
- Orientación a la integración de habilidades
- Énfasis en significado, contexto y uso auténtico del lenguaje

En síntesis, el enfoque comunicativo cambia el foco de atención de la enseñanza de lenguas de la forma del lenguaje hacia el objetivo comunicativo que se pretende lograr. Este cambio en el foco de atención hace necesario replantear los contenidos a enseñar, el papel de los educandos y docentes, el tipo de materiales y los procedimientos y técnicas que se utilizan en las clases.

En primer lugar, los objetivos de enseñanza basados en estructuras gramaticales se convierten en objetivos comunicativos: que el educando sea capaz de saludar, comunicarse en un restaurante, escribir un correo, leer un anuncio y entenderlo, entre otros. Una vez el objetivo comunicativo sea definido, el enfoque prevé los siguientes componentes necesarios a ser trabajados como parte del contenido.

- Las situaciones en la cual se utilizará el lenguaje (*p. ej.* En un restaurante)
- Las funciones conectadas a la finalidad del uso (*p. ej.* para ordenar comida)
- Las nociones necesarias para llevar a cabo la interacción. (*p. ej.* set léxico referido a comida)
- Los exponentes lingüísticos de la lengua utilizada. Nivel formal o conocimiento gramatical (*p. ej.* fórmulas utilizadas para pedir una mesa, saludar, verificar reservaciones, ordenar comida, pagar)

Asimismo, el rol del docente es diferente también. En lugar de ser el responsable de proveer frases que provoquen que los estudiantes produzcan una estructura en específico, el docente establece las condiciones para que una comunicación natural se lleve a cabo. En este contexto, el docente asume diferentes roles como el de modelo durante la presentación del lenguaje, monitor, facilitador, proveedor de lenguaje y comunicador (Glebova, 2005; Oxford, 1990). El rol tradicional

de los docentes como única fuente de conocimiento y centro de la clase se disuelve, y el profesor es considerado un elemento clave dentro de la clase el cual tiene como objetivo facilitar la comunicación de los educandos y brindar retroalimentación.

Esto exige que el estudiante adopte un rol activo en las sesiones de aprendizaje, que cree y sea responsable de su propio proyecto de aprendizaje. Ozsevik (2010) menciona que las clases guiadas por el enfoque comunicativo son centradas en los estudiantes y que estos no dependen del docente todo el tiempo. También menciona que los estudiantes participan activamente en la interpretación, expresión y negociación de significado mientras que el docente asume el rol de facilitador y participante. Asimismo, Breen y Candlin (1980) insisten en la necesidad de desarrollar independencia en los estudiantes mediante el reconocimiento de su responsabilidad en el proceso de aprendizaje y compartirla con los otros estudiantes, así como el docente.

En resumen, el proceso de aprendizaje de una segunda lengua según los principios del enfoque comunicativo, tal como señala Richards (2006), tiene las siguientes características:

- Interacción entre los estudiantes y los diferentes usos del lenguaje.
- Creación colaborativa de significados.
- Creación de interacciones significativas y con un objetivo claro.
- Aprendizaje a través de la negociación de significado.
- Importancia de la retroalimentación brindada.
- Identificación de patrones de lenguaje e incorporación de formas nuevas.

Estas características deben tomarse en cuenta en el diseño de sesiones con el objetivo de que los alumnos puedan lograr comunicarse de manera efectiva. Para lograr esto, existen diferentes estrategias que pueden ser utilizadas en el aula las cuales se presentan en la siguiente sección.

2.2 Estrategias Didácticas del Enfoque Comunicativo

La interacción entre estudiantes juega un rol clave en el aprendizaje de la lengua ya que brinda a los estudiantes la oportunidad en poner en práctica sus habilidades comunicativas. Para crear interacciones significativas entre los

educandos, el uso de material y estrategias apropiadas es de vital importancia. Richards (2006) sostiene que los materiales utilizados en clase son un elemento clave en el aprendizaje de una lengua ya sean libros de texto, materiales provistos por una institución o creados por el docente.

Diferentes autores plantean las siguientes estrategias a la luz de los principios del enfoque comunicativo (Rosamond, 1988; Oxford, 1990; Galloway, 1993; Holliday, 1994; Glebova, 2005; Zhen-hui, 2005).

- Conversaciones en parejas y grupos: Los estudiantes discuten y expresan sus opiniones y experiencias acerca de temas relacionados al lenguaje objetivo.
- Brechas de información y el principio de rompecabezas: Diferentes estudiantes reciben partes de la información necesaria para resolver un problema. Deben interactuar entre ellos utilizando el lenguaje objetivo para compartir la información que poseen y tomar decisiones para resolver la situación problemática.
- Actividades en pirámide: Es una actividad que tiene el objetivo de resolver un problema. Los estudiantes deben discutir y tomar decisiones acerca de una lista de posibilidades dentro de una situación problemática.
- Encontrar personas en un grupo con algo en común / Entrevistas: Los estudiantes utilizan el lenguaje de manera natural para recolectar información con la finalidad de encontrar las respuestas a la actividad propuesta.
- Historias en cadena: Un estudiante crea un pasaje de una historia al iniciar. El siguiente estudiante debe retomar el pasaje anterior y continuar la trama de manera coherente y utilizando el lenguaje objetivo.
- Juegos de rol e improvisación: Los estudiantes recrean interacciones en un contexto comunicativo lo más cercano a la vida real tomando en cuenta el lenguaje objetivo además de los requerimientos del lugar y momento.
- Debates: Permiten a los estudiantes el desarrollo de habilidades integradas. Los estudiantes investigan acerca de un tema y expresan su punto de vista brindando argumentos para defenderlo.
- Creación de presentaciones frente a la clase: Los estudiantes escogen un tema de interés, investigan acerca de este y preparan una presentación coherente utilizando la información recolectada.

La gama de estrategias promueve el aprendizaje interactivo y colaborativo (UNED, 2013) y tienen como objetivo promover la interacción contextualizada y con un objetivo claro entre los educandos según los principios del enfoque comunicativo.

Es importante tomar en cuenta que estas estrategias deben ser aplicadas de acuerdo con las características de los alumnos, el contexto del aula, y las habilidades a trabajarse. Asimismo, si bien no existe una sola secuencia metodológica aceptada para la aplicación del enfoque, Glebova (2005) propone aplicar distintas estrategias, como las antes nombradas, dentro de la siguiente secuencia general: Identificación de objetivos, presentación, práctica y transferencia.

- Presentación: El lenguaje necesario para la operación o interacción es analizado de manera contextualizada.
- Práctica: Repetición del lenguaje y práctica controlada de la sintaxis clave y fonología.
- Transferencia: Aplicación del lenguaje en una actividad contextualizada (juego de roles, brechas de información, etc).

Asimismo, Richards (2006) propuso una secuencia de práctica similar a la propuesta por Glebova (2005):

- Práctica mecánica: Hace referencia al tipo de actividad enfocada en la producción correcta del lenguaje objetivo. Este tipo de actividades no necesariamente demuestra entendimiento del lenguaje (e.g. los estudiantes deben completar oraciones incompletas utilizando preposiciones de lugar).
- Práctica significativa: Hace referencia a actividades controladas, pero en las cuales los estudiantes deben tomar decisiones significativas en un contexto claro (e.g. los estudiantes deben describir la localización de diferentes edificios en el mapa de una ciudad).
- Práctica comunicativa: Hace referencia a actividades en las cuales la práctica utilizando el lenguaje objetivo dentro de un objetivo comunicativo claro es el énfasis. Se espera el intercambio de información real y el uso libre del lenguaje objetivo (e.g. los estudiantes dibujan un mapa de su vecindario y luego describen la localización de diferentes lugares).

Como se puede observar, ambos autores describen una secuencia clara de actividades controladas y estructuradas que luego dan paso a otras en las que se coloca énfasis en el uso libre del lenguaje. Estas se dan dentro de un contexto claro en concordancia con los principios del enfoque comunicativo.

Al diseñar esta secuencia de clases, existen diferentes aspectos que se deben considerar. Las sesiones de aprendizaje a la luz de los principios del enfoque comunicativo deben contar con las siguientes características, según lo reportado por Brown, (1994):

- Énfasis en aprender a comunicarse a través de interacciones en el lenguaje objetivo
- Introducción de textos / situaciones auténticas
- Oportunidades para los estudiantes de concentrarse no solo en el lenguaje sino también en el proceso de aprendizaje
- Uso de las experiencias personales de los estudiantes como elementos contribuyentes
- Conexión del lenguaje de la clase con su activación en situaciones de la vida real

Debido a la naturaleza de las actividades y secuencias propuestas por el enfoque comunicativo y la independencia de los educandos al interactuar con el lenguaje objetivo, el uso de estrategias de retroalimentación adecuadas es clave. Se suele creer que, debido a que el objetivo del enfoque comunicativo es mantener la comunicación, la retroalimentación en las clases no tiene lugar debido a que puede interferir con la comunicación. Sin embargo, el uso de estrategias de retroalimentación no invasivas como el *recast*, el cual consiste en hacer notar el error al educando mediante la repetición de este haciendo énfasis en la parte errónea o la reformulación de la misma, es común en las clases comunicativas (Lyster y Ranta, 1997; Havranek, 1999).

Si bien estrategias de retroalimentación como el *recast* son menos invasivas, diferentes autores sostienen que la retroalimentación explícita es, en realidad, más

efectiva, ya que es la que permite al alumno tomar conciencia de lo que debe corregir (Doughty y Varela, 1998; Nicholas, Lightbown, y Spada, 2002).



Capítulo 3: Estrategias de Enseñanza Para el Desarrollo de la Producción Oral

La producción oral es una de las habilidades más importantes al aprender una lengua extranjera, ya que es lo que permite comunicar ideas propias en conversación con otro. Si bien es necesario poder entender información de textos escritos, y también producirlos, el lenguaje oral es fundamental para la interacción cotidiana, y constituye el uso más frecuente que se le da a una lengua. Es por esto que Folse (2006) lo considera sinónimo de saber un idioma, ya que es la base de la comunicación. Ur (1996) también señala que, cuando una persona domina un idioma, se le llama “hablante” de esa lengua, y que la oralidad suele ser el objetivo principal de los estudiantes de una lengua extranjera.

Desarrollar la producción oral en el aula es valioso, además, por tres motivos. En primer lugar, las actividades orales permiten al alumno ensayar dentro del aula la comunicación que podrían tener en un contexto real. Además, ofrecen tanto al alumno como al docente información observable sobre el avance y dificultades del estudiante. Por último, al poder activar los distintos elementos del lenguaje que han adquirido, el alumno podrá alcanzar mayor automaticidad en su uso (Harmer, 2007a).

Antes de comenzar a producir frases u oraciones en un nuevo idioma, un alumno debe comenzar a adquirir lenguaje con el cual expresarse. Krashen (1985) define dos requisitos necesarios para la adquisición de una segunda lengua: el lenguaje comprensible y un filtro afectivo bajo. El primero, el lenguaje comprensible, implica que el lenguaje utilizado en el aula contenga un ‘i + 1’, es decir, que contenga algún componente de lenguaje que el alumno desconoce, pero está listo para aprender. Este ‘i + 1’ implica que el estudiante sea capaz de comprender el mensaje, enfocándose en su significado y no en su forma, o estructura gramatical (Krashen, 2009).

Por esta razón, no es necesario ni recomendable enfocar el ‘i + 1’ de manera deliberada, por ejemplo, con un objetivo gramatical en mente, sino más bien priorizar el éxito de la comunicación. Dos maneras en las que esto se puede lograr son las siguientes: dar contexto situacional en el que los alumnos puedan relacionar el mensaje con objetos y acciones visibles, y simplificar el lenguaje de manera natural para ajustarse a la comprensión del alumno (Ellis & Shintani, 2014).

El segundo requisito para la adquisición del lenguaje planteado por Krashen (1985) es tener un filtro afectivo bajo, es decir, que a nivel afectivo el aprendiz esté abierto y dispuesto a recibir la información que se le provee. Aunque hay muchas variables relacionadas a este filtro afectivo, se pueden agrupar en tres grandes categorías: motivación, autoconfianza y ansiedad. Una alta motivación por aprender, un autoconcepto positivo como aprendiz de segunda lengua, y una baja ansiedad, tanto a nivel personal como con relación al desempeño en el aula, son factores que favorecen la adquisición de una segunda lengua. De lo contrario, en el caso de tener un filtro afectivo alto, se genera un bloqueo que dificulta que los alumnos puedan adquirir nuevo lenguaje, incluso cuando este es comprensible.

En cuanto al lenguaje que el alumno logra producir al estar en el proceso de adquirir un nuevo idioma, Harmer (2007a) distingue entre la producción oral en sí y la práctica oral de estructuras gramaticales o funciones del lenguaje específicas estudiadas en el aula. Si bien estos últimos son valiosos y necesarios para el desarrollo de la oralidad, se consideran parte del estudio del lenguaje, mientras que la producción oral es un ensayo del uso real del idioma, donde el alumno puede y debe utilizar todo el lenguaje a su disposición para “alcanzar algún propósito que no es únicamente lingüístico” (Harmer, 2007a). Esto ocurre, por ejemplo, cuando la actividad provee algún objetivo por alcanzar y el idioma es el medio por el cual lograrlo. Aquí, la expectativa no debe ser comprobar el uso de una estructura o vocabulario específicos, sino la capacidad del alumno para entender al otro y hacerse entender.

Para describir la producción oral exitosa de un alumno de segunda lengua, Harmer (2007b) identifica seis componentes básicos. En primer lugar, un hablante debe poder pronunciar fonemas correctamente, usar una adecuada entonación y hablar en frases conectadas. De esta manera, podrá expresar sus ideas y lograr que su comunicación sea comprendida. Además de esto, debe poder adaptarse a una variedad de géneros y situaciones, utilizar una variedad de estrategias de reparación cuando comete errores, y sobrevivir en conversaciones típicas del día a día. Esto hará que su lenguaje no solamente sea comprensible sino, además, funcional y flexible ante los diversos contextos en los que necesite desenvolverse, tal como espacios sociales, educativos o laborales.

Al continuar desarrollándose en la lengua extranjera, el alumno podrá lograr más variedad en los registros de formalidad que maneja, y hacer mayores distinciones entre su producción escrita y oral (Harmer, 2007a). En el lenguaje oral podrá, por ejemplo, distinguir que puede hacer mayor uso de contracciones, usar oraciones gramaticalmente incompletas de manera comprensible, y elegir vocabulario que el idioma inglés favorece para el lenguaje oral. Asimismo, podrá incorporar con mayor habilidad los elementos paralingüísticos, como el tono de voz, gestos y expresiones para modificar su intención comunicativa.

En esta sección, se detallarán las estrategias didácticas para desarrollar la producción oral tanto en modalidad presencial como a distancia. De esta manera se podrán describir las estrategias utilizadas por los docentes informantes de la investigación.

3.1 Estrategias Didácticas Para la Producción Oral en Enseñanza de Modalidad Presencial

Para trabajar la competencia de producción oral en los alumnos, Ur (1996) identifica cuatro características que debe tener una actividad de desarrollo oral en el aula. En primer lugar, los alumnos deben tener oportunidad de hablar con frecuencia para así practicar expresarse en el nuevo idioma. La segunda característica importante es que esta participación esté distribuida de manera equitativa de modo que todos los alumnos puedan tener un rol activo en varios momentos de la actividad. Asimismo, el tema o tarea debe generar interés para que los alumnos tengan una alta motivación por realizar la actividad y este mantenga su atención. Esto varía según la edad y características de los alumnos, por lo cual es importante que el docente pueda ajustarse a sus necesidades. Por último, el lenguaje de la actividad debe ser de un nivel adecuado para los estudiantes, de modo que los alumnos puedan comprender el contexto y responder a él.

Harmer (2007a) sugiere algunos tipos de actividades que cumplen con las características descritas por Ur (1996):

- Simulaciones o juegos de roles: Son actividades en las que los alumnos reciben una situación determinada para escenificar como si estuviera sucediendo en la

realidad, por ejemplo, una interacción cotidiana, entrevista de trabajo, presentación en una conferencia, etc.

- Entrevistas o encuestas: Actividades en las que los alumnos deben hacer y/o responder preguntas, ya sea a un cuadro o fotografía, o a sus mismos compañeros de aula.
- Discusión: Actividades en las que se les ofrece un tema de debate, ya sea permitiéndoles opinar libremente o más bien, responder a frases que representan distintas posturas sobre el tema.
- Brecha de información: Actividades para trabajo en parejas o grupo donde un alumno tiene más información que los demás y debe utilizar el lenguaje que conoce para ayudar al otro a comprender la información.
- Crear historias: Actividades en que los crean sus propias historias, ya sea a partir de una secuencia de imágenes, utilizando objetos reales, o a partir de otros textos que hayan leído.
- Objetos preferidos: Actividades en las que los alumnos hablan sobre un objeto personal y cuentan detalles sobre el mismo, o que sus compañeros les hagan preguntas.

Ur (1996) señala algunos problemas que surgen al realizar actividades de producción oral en el aula y cómo responder a ellos. Uno de los problemas más comunes ante las actividades orales es que los alumnos puedan sentirse inhibidos, ya sea por timidez de utilizar una lengua extranjera o por temor a equivocarse, o que simplemente expresen que no saben qué decir. Asimismo, también resulta frecuente que la participación dentro del aula sea dispareja y que algunos pocos alumnos dominen la conversación mientras que otros se mantienen en silencio, o, por último, que muchos alumnos recurran al uso de su lengua nativa, sobre todo cuando comparten esta lengua con la mayoría de sus compañeros.

Para resolver estas dificultades, Ur (1996) sugiere realizar actividades en grupo donde haya participación simultánea de una mayor proporción de alumnos, basar las actividades de discusión en lenguaje sencillo, elegir temas motivadores y con propósitos claros, enseñar a los alumnos estrategias de discusión, y motivar a los alumnos a utilizar el idioma del aula, tanto a través del monitoreo de pares, como de la presencia del mismo docente.

3.2 Estrategias Didácticas Para la Producción Oral en Enseñanza de Modalidad a Distancia

Si bien las características descritas por Ur (1996) deben estar presentes en cualquier aula de segunda lengua, la educación a distancia tiene características propias que se deben considerar.

En primer lugar, el docente debe desarrollar una presencia en línea que permita que el aula virtual se sienta menos distante, y crear momentos para que los alumnos compartan sobre sus vidas y se conozcan, generando un ambiente cómodo para el grupo. En cuanto a mantener la atención de los estudiantes durante la sesión, es importante fomentar altos niveles de interacción y participación activa de los estudiantes, o darles roles activos a algunos alumnos, por ejemplo, llevar el conteo del tiempo, mantener la discusión enfocada en el tema, etc. Por último, es necesario que el docente de retroalimentación efectiva para que los alumnos puedan monitorear sus propios avances ya que al estar a distancia, el alumno es aún más responsable de su propio aprendizaje (Compton, 2009 ; Suan Chong, 2020).

En cuanto a las actividades de aprendizaje, en la educación a distancia es necesario distinguir entre las actividades sincrónicas y asincrónicas (Bates, 2005):

- **Actividades sincrónicas:** Ocurren en tiempo real con el maestro y alumnos presentes o conectados virtualmente. Permiten interacción inmediata y espontánea.
- **Actividades asincrónicas:** Incluyen recursos a los que el alumno puede acceder en cualquier momento. Permiten mayor control y flexibilidad por parte de los alumnos.

Algunos ejemplos de actividades sincrónicas son el uso de video llamadas y salas de chat. Con estos recursos, el docente puede dirigir una clase en tiempo real, monitorear el trabajo de los alumnos mientras desarrollan actividades en línea, o conectarse para atender consultas específicas. Al mismo tiempo, la virtualidad presenta sus propios retos, tal como lograr establecer un vínculo con los alumnos a través de la pantalla y poder hacer seguimiento a lo que los estudiantes le están dando su atención.

En cuanto a actividades asincrónicas, estas incluyen los videos tutoriales, foros de discusión, documentos compartidos en línea, y páginas web con textos, videos o juegos interactivos. Estos sirven para que los alumnos trabajen de manera independiente, ya sea para estudiar o practicar, o para realizar una actividad que luego entregarán al docente. Muchos de los recursos asincrónicos también se pueden utilizar de manera sincrónica, según lo que decida el docente.

Aunque es posible trabajar únicamente con actividades de un tipo, lo ideal para la educación a distancia es combinar recursos sincrónicos y asincrónicos (Bates, 2005). Graham (2006) define al *blended learning* como una combinación de instrucción cara a cara con instrucción mediada por computadoras. Por otro lado, Garrison y Kanuka (2004) lo definen como la integración planificada de experiencias de aprendizaje presencial con experiencias de aprendizaje en línea. En ese sentido, es posible afirmar que es un sistema híbrido.

Un ejemplo de esto sería que los alumnos tengan sesiones sincrónicas con el docente dos veces por semana y que además reciban tareas asincrónicas para realizar entre una sesión y otra. De esta manera, existen momentos de clase en tiempo real, y otros en los cuales el alumno debe dirigir su propio aprendizaje y entregar un producto a ser evaluado.

Aunque los docentes acostumbrados a la educación presencial pueden tener dificultad para adaptarse a la educación remota y entonces buscar asemejar su curso a distancia lo más posible a como sería en la escuela, Bonk y Graham (2005) advierten sobre hacer excesivo énfasis en los momentos sincrónicos de la educación a distancia y desvalorizar los componentes asincrónicos. Dado que estos dos aspectos deben ser considerados de igual importancia tanto por profesores como por alumnos, sugieren, en cambio, crear una combinación de actividades de ambos tipos según las necesidades del curso, las características de los estudiantes y los recursos tecnológicos o económicos disponibles.

Un tipo de *blended learning* que ha surgido en los últimos 20 años es el *flipped classroom*, o aula invertida. Esta estrategia pedagógica consiste en enviar material para que los alumnos estudien de manera autónoma previo a la clase sincrónica, para luego utilizar el momento de clase para participar en actividades de práctica o

aplicación. De esta manera se optimiza el uso del tiempo sincrónico para mejorar los resultados de aprendizaje (Boucher et al., 2013). Si bien las investigaciones con respecto al aula invertida para la educación a distancia son relativamente recientes (Bergmann y Sams, 2012), su uso está incrementando.

Si bien no es utilizado exclusivamente en la modalidad a distancia, el *task-based learning* es otra metodología que se adapta bien a este contexto. Las secuencias instruccionales del *task-based learning* se centran en que los alumnos realicen tareas auténticas utilizando el idioma. Aquí, el énfasis no está en la exactitud de las estructuras gramaticales, sino en lograr comunicarse para alcanzar el objetivo de la tarea (Takahashi, 2008). Si bien esta metodología es aplicable al ámbito presencial, se alinea de manera muy efectiva a la educación a distancia, sobre todo cuando se combina con el *blended learning* y los alumnos realizan algunas actividades antes de comenzar la clase. De esta manera los estudiantes revisan el material de manera autónoma y se ahorra tiempo durante la sesión sincrónica.

En este capítulo se ha revisado la importancia del desarrollo de la producción oral, tanto para el aprendizaje del estudiante, como por el rol que esta habilidad tiene en el aula de lengua extranjera. En cuanto a la enseñanza para desarrollar la oralidad, se describieron las cuatro características que Ur (1996) señala que deben estar presentes en el aula: oportunidades de que los alumnos hablen con frecuencia, participación distribuida de manera equitativa, motivación alta generada por interés en la actividad, y lenguaje de nivel adecuado. Luego, se revisaron distintos ejemplos de actividades que responden a estas cuatro características (Harmer, 2007a), posibles problemas que pueden surgir al llevar a cabo estas actividades, y cómo resolverlas (Ur, 1996). En cuanto a la educación a distancia, se explicaron las estrategias que el docente debe usar para lograr generar un aula virtual acogedor y motivador. Por último, se explicó la diferencia entre los dos tipos de actividades de la educación remota: sincrónicas y asincrónicas, y se señaló la importancia de equilibrar estos dos tipos de actividades para lograr una enseñanza a distancia efectiva, tal como las metodologías del *blended learning*, *flipped classroom* y el *task-based learning*.



Parte II: Investigación

Capítulo 4: Diseño de la Investigación

4.1 Enfoque, Nivel y Método de Investigación

El enfoque de investigación es cualitativo no experimental, sincrónico y de tipo descriptivo: cualitativo, porque se orientó a la profundización de los resultados; no experimental, porque no se manipularon las categorías y se observaron dentro del contexto al que pertenecen; sincrónico, debido a que se observaron en un período de tiempo específico; y descriptivo, ya que describió el comportamiento de las categorías sin influir en ellas (Tuckman & Harper, 2012).

4.2 Objetivos de la Investigación

El objetivo general de la investigación fue describir las estrategias didácticas utilizadas por docentes de inglés para desarrollar la producción oral en los estudiantes de primer grado de Educación Secundaria dentro del contexto de la educación a distancia debido a la pandemia Covid-19.

Los objetivos específicos de la investigación fueron dos: a) identificar las nociones teóricas que poseen los docentes de inglés de primer grado de Educación Secundaria acerca del enfoque comunicativo y el desarrollo de la producción oral en los estudiantes; b) describir las estrategias de enseñanza propuestas por los docentes para el desarrollo de la producción oral.

4.3 Informantes

Se entrevistaron a 3 docentes de inglés como lengua extranjera, los cuales fueron elegidos por representar el universo total en la institución educativa privada para primer grado de secundaria y por ser los que aplican directamente el enfoque a evaluar.

4.4 Técnicas de Investigación e Instrumentos

La metodología de investigación es la del estudio de casos, ya que se buscó documentar la realidad específica de la institución educativa donde laboran los

informantes y obedece a un contexto particular, propio e individual (Stake, 1988; Lodico Spaulding & Voegtle, 2010). La categoría de análisis estuvo constituida por las estrategias didácticas para el desarrollo de la producción oral en modalidad a distancia bajo el enfoque comunicativo, con sus respectivas subcategorías: Juego de roles, entrevistas/encuestas, discusión de temas específicos, brechas de información, etc.

Para el recojo de datos, se utilizaron dos técnicas: la entrevista y el análisis documental. Mediante las entrevistas, las cuales fueron individuales y realizadas de manera virtual, se recogieron ideas sobre las nociones de cada docente respecto del desarrollo de la producción oral y la aplicación de estrategias de aula para desarrollarla. La entrevista semi-estructurada permitió buscar cierta homogeneidad en las preguntas que respondan los informantes, mientras que también permitió hacer adaptaciones o repreguntas según lo que surgió en la conversación (Díaz-Bravo et al., 2013). Para ello, se utilizó una guía de entrevista semiestructurada (Anexo 1).

Para procesar la información recogida en el análisis documental, se revisaron las unidades y sesiones de clase y utilizando una guía de análisis documental (Anexo 2). Se siguieron las recomendaciones según lo propuesto por García et al. (2015) para el análisis crítico de un programa de estudio. Se revisaron tres planes de clase de cada docente correspondientes al tercer trimestre y se evaluaron si los contenidos mantenían una coherencia conceptual y metodológica con el enfoque comunicativo. Además, se realizaron transcripciones de las grabaciones de las entrevistas y se categorizaron las respuestas en una matriz de datos, para finalmente analizar e interpretar la información. Este proceso permitió que las categorías surjan a partir de los resultados de las entrevistas, no a partir de categorías a priori (Taylor & Bogdan, 1992).

4.5 Consentimiento Informado

La institución fue informada que la información recolectada sería utilizada para un proyecto de investigación manteniendo su nombre en privado. Se le pidió al coordinador académico del área completar un formato de autorización de uso de información.

Además, los docentes fueron informados que su participación era voluntaria y que, de aceptar, se utilizaría un seudónimo para mantener su identidad anónima. Su consentimiento fue registrado en un formato de consentimiento informado (Anexo 3).

Capítulo 5: Análisis y Discusión de Resultados

5.1 Caracterización de la institución

La institución educativa en la cual se llevó a cabo la investigación es un centro privado, religioso, de nivel socioeconómico medio-alto y de mujeres. Los cursos del currículo son llevados en español e inglés y cuenta con aproximadamente 6 horas pedagógicas semanales de enseñanza de inglés como lengua extranjera. La institución prepara a las alumnas para rendir exámenes internacionales de *Cambridge Main Suite*, llevados a cabo por *Cambridge Language Assessment*.

5.2 Informantes

Se recogió información de tres docentes de primer grado de secundaria por representar el universo total. A continuación, se presentan sus características.

Docente A

- Edad: 40
- Género: Femenino
- Formación profesional: Licenciada en Educación – Especialidad inglés
- Años de experiencia docente: 22 años como docente de inglés
- Grados a cargo: 1° y 2° de secundaria
- Forma de aprender inglés: Asociación Cultural Peruano Británica (BRITÁNICO)
- Otra experiencia relacionada: Docente de español como lengua extranjera por 1 año

Docente B

- Edad: 46

- Género: Femenino
- Formación profesional: Licenciada en traducción e interpretación inglés-francés.
- Años de experiencia docente: 18 años como docente de inglés-
- Grados a cargo: 1° de secundaria
- Forma de aprender inglés: Colegio bilingüe
- Otra experiencia relacionada: Ninguna.

Docente C

- Edad: 62
- Género: Femenino
- Formación profesional: Bachiller en teología. B.A. y M.A. en literatura inglesa.
- Años de experiencia docente: 11 años como docente de inglés y 19 años como docente de otras asignaturas.
- Grados a cargo: 1° de secundaria
- Forma de aprender inglés: Hablante nativa
- Otra experiencia relacionada: Docente de religión, comunicación, matemática, ciencias, arte, música y educación física en estados unidos.
-

5.3 Resultados del análisis documental

Se analizaron los planes de clase provistos por la institución educativa. Se buscó caracterizar las estrategias de enseñanza propuestas por los docentes para el desarrollo de la producción oral en la modalidad a distancia. Se tomaron en cuenta 3 planes de lección de diferentes unidades y se analizaron siguiendo categorías a la luz de los principios del enfoque comunicativo.

Los planes de lección analizados y utilizados por la institución educativa siguen la estructura y distribución mostrada a continuación (Tabla 2)

Tabla 2

Distribución y contenido de los planes de lección de la institución educativa

Sección	Contenido
Información general	Docentes a cargo, Unidad, sesión, horas lectivas, fecha de inicio y fecha de cierre de unidad
Propósito de aprendizaje y situación significativa	Situación significativa base, competencias, habilidades y desempeños específicos
Diseño de evaluación formativa	Aprendizajes esperados, evidencias de aprendizaje, instrumentos de evaluación
Secuencia de enseñanza	Momentos, procesos y actividades
Tareas / Actividades de extensión	Actividades asíncronas
Bibliografía y recursos educativos libres	Recursos externos
Elaboración propia	

Debido a que los planes de lección son preparados de manera conjunta por todos los docentes a cargo del grado y luego validados por coordinación académica, el análisis documental se realizó por categoría mas no por docente.

A continuación, se presenta el análisis de las categorías incluidas en la matriz de análisis documental (Anexo 2).

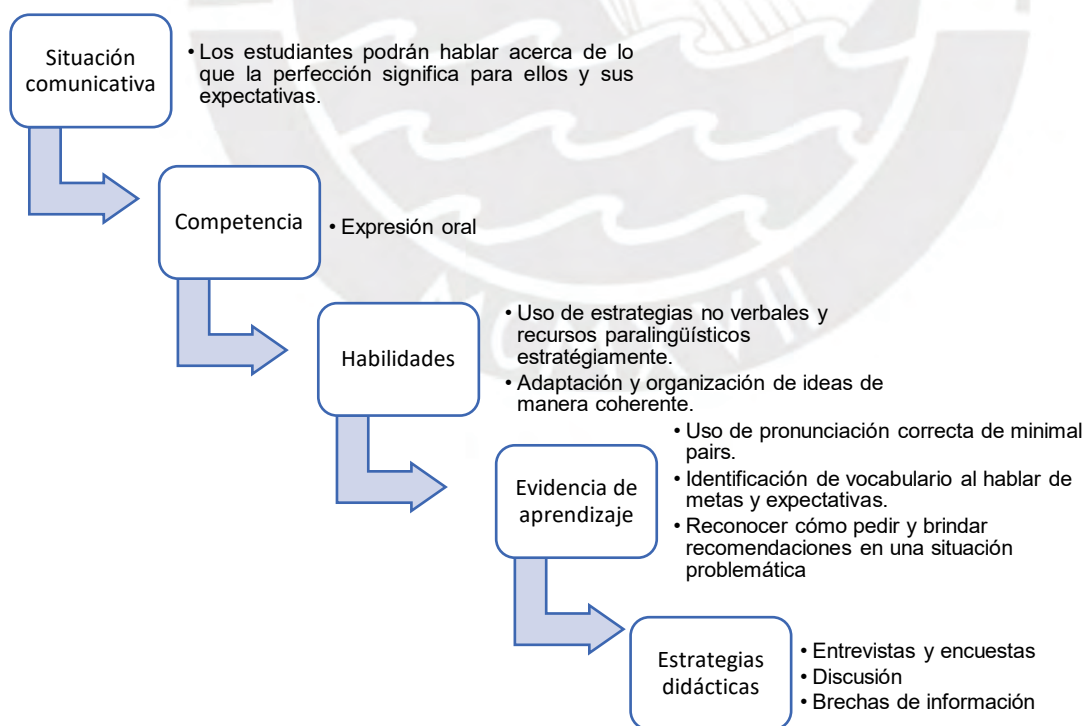
5.3.1 Descriptor: Logro de la Competencia Lingüística Como el Objetivo Principal

Se encontró este descriptor en todos los planes de lección analizados lo cual refleja el entendimiento y la aplicación del principio del enfoque comunicativo en los planes de lección. Estos alinean las estrategias didácticas contempladas en las sesiones de aprendizaje, las evidencias de aprendizaje, instrumentos de evaluación, competencias y habilidades a desarrollar a una situación comunicativa la cual contempla los aspectos de la competencia lingüística.

En la figura 1, se detalla un ejemplo de la secuencia utilizada en los planes de lección en base a una de las unidades de trabajo revisadas. Esta refleja la alineación de los contenidos al logro de la competencia lingüística.

Figura 1

Secuencia del plan de lección en una unidad de trabajo de la IE



Elaboración propia

Es posible observar que la planificación de las sesiones parte del establecimiento de una situación comunicativa de la cual se desprenden las diferentes competencias a desarrollarse. Además, los planes de lección identifican las habilidades y recursos paralingüísticos necesarios para poder lidiar con la situación comunicativa de manera óptima. Por último, se determinan las evidencias de aprendizaje y las estrategias didácticas que serán aplicadas en las sesiones de aprendizaje para llegar al objetivo comunicativo y permitir el desarrollo de habilidades.

Si bien esta secuencia se encuentra en concordancia con el modelo de competencia comunicativa desarrollado por Canale (1983) y complementado por Van Ek (1986), no se identificaron todas las subcompetencias propuestas por el modelo para alcanzar la competencia comunicativa. A continuación, se detallan las subcompetencias mencionadas.

Subcompetencia gramatical

Esta subcompetencia hace referencia a la habilidad de producir enunciados gramaticalmente correctos. Los planes de lección analizados no mencionan específicamente las estructuras gramaticales que se espera los educandos puedan producir para alcanzar el objetivo comunicativo oral previsto en la unidad.

No se hace referencia literal a la gramática esperada para alcanzar el objetivo comunicativo oral presentado, solo se presentan los aspectos fonológicos esperados. Sin embargo, es posible inferir las estructuras gramaticales necesarias en base a los objetivos de aprendizaje las cuales concuerdan con las presentadas en la sección de producción escrita (Zero y first conditional utilizados para hablar sobre objetivos y sueños así como modal verbs para dar consejos). Esto se observa en los siguientes extractos de los planes de lección.

- Expected learning: Talking about perfection goals and dreams & giving advice
- Pronunciation: Minimal pairs”
- Learning evidences: Use correct pronunciation of minimal pairs in sentences
- Identify expressions and vocabulary to talk about goals and expectations
- Recognize how to ask and give advice when dealing with a problematic situation”

Subcompetencia sociolingüística

Esta subcompetencia hace referencia a la habilidad para crear y producir expresiones lingüísticas adecuadas al contexto y poder identificar intenciones comunicativas de otros hablantes. Según lo descrito por Canale (1983), es necesario que los hablantes puedan identificar no solo la forma de las expresiones sino el uso adecuado de las mismas, así como la capacidad de adaptar las mismas según el contexto.

Es posible identificar referencia a esta competencia en los planes de lección evaluados. Se menciona la capacidad de los educandos para poder ajustar y variar el volumen y entonación según el contexto en el que se lleva a cabo la comunicación, así como la habilidad de reconocer cómo utilizar diferentes formas de estructuras gramaticales (*should / ought to / shall*) dependiendo a la persona a la que se dirigen. A continuación, se detallan ejemplos de lo mencionado identificados en los planes de lección.

- Competence: Oral expression
- Specific performance: Adjusts volume and intonation with adequate pronunciation according to the context and or speaker
- Expected learning: Giving advice
- Learning evidences: Recognize how to ask and give advice when dealing with a problematic situation

En ese sentido, los planes de lección cumplen con incluir la competencia sociolingüística en su desarrollo.

Subcompetencia discursiva

Esta subcompetencia hace referencia a la habilidad estructurar el discurso, organizar y ordenar las frases en interacciones coherentes. Por ello, la competencia discursiva puede separarse en cuatro criterios (Bachman, 1995):

- Flexibilidad de la comunicación ante el contexto
- Manejo de turnos de interacción
- Desarrollo temático

- Coherencia y cohesión

Es posible identificar esta competencia dentro de las habilidades esperadas dentro de la competencia “expresión oral”, sin embargo, solo se menciona el componente de coherencia y cohesión de la competencia discursiva como se evidencia en el siguiente extracto del plan de lección.

- Competence: Oral expression
- Skills: Adapts, organizes and develops ideas with coherence and cohesion

Por otro lado, es posible identificar los cuatro criterios de la competencia discursiva en las escalas de participación utilizadas en la evaluación de la producción oral durante las sesiones de aprendizaje. Debido a que la institución educativa imparte preparación para los exámenes *Cambridge Main Suite*, la escala utilizada se encuentra estrechamente relacionada a los descriptores del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (MCERL).

Dicha escala contiene cuatro criterios de los cuales dos se vinculan al desarrollo de la competencia discursiva. Estos se muestran en la tabla 3.

Tabla 3

Criterios de evaluación para la evaluación oral que hacen referencia a la competencia discursiva

Band	Discourse Management	Interactive communication
5	Produces extended stretches of language despite some hesitation Contributions are relevant Uses a range of cohesive devices	Initiates and responds appropriately Maintains and develops the interaction and negotiates towards and outcome with very little support.
4	Performance shares features of bands 3 and 5	
3	Produces responses which are extended beyond short phrases, despite hesitation.	Initiates and responds appropriately

	Contributions are mostly relevant but there may be some repetition. Uses basic cohesive devices.	Keeps the interaction going with very little prompting and support
2	Performance shares features of Bands 1 and 3	
1	Produces responses which are characterized by short phrases and frequent hesitation Repeats information or digresses from the topic	Maintains simple exchanges, despite some difficulty. Requires prompting and support.

Tomado de: Planes de lección de la IE de estudio

En ese sentido, los planes de lección cumplen con incluir la competencia discursiva en su desarrollo en los criterios de evaluación de la participación en clase. Esto sugiere que se espera que los educandos puedan desarrollar los cuatro criterios de la competencia discursiva. Sin embargo, no se detallan las estrategias didácticas ni actividades específicas a ser aplicadas en clase para desarrollarlos.

Subcompetencia estratégica

Esta subcompetencia hace referencia a las capacidades cognitivas que permiten la interacción entre la lengua y otros conocimientos y habilidades. Esta tiene como objetivo principal mejorar los mecanismos de aprendizaje, utilizar recursos no verbales para resolver dificultades o brechas de información y uso de competencias metalingüísticas (Canale, 1983).

Es posible identificar referencia a esta competencia en los planes de lección evaluados. Se menciona el recurso de usos no verbales para resolver dificultades. Sin embargo, no se hace referencia a la mejora de los procesos cognitivos ni competencias metalingüísticas a través de momentos en la sesión de aprendizaje dedicados específicamente a la metacognición. Esto se evidencia en el extracto del plan de lección presentado a continuación.

- Competence: Oral expression
- Skills: Uses nonverbal and paraverbal resources strategically
- Uses gestures, body language and visual contact to emphasize her speech when giving advice or making a point so as to convey nonverbal information appropriately while being empathic

Subcompetencia sociocultural

Esta subcompetencia hace referencia a la capacidad de un hablante para utilizar la lengua en contextos o actividades determinadas dentro de marcos de conocimiento característicos de una comunidad de habla. Estos se dividen en tres categorías: i) referencias culturales, ii) usos convencionales de la lengua y iii) convenciones y comportamientos sociales no verbales (Canale, 1983). Además, Van Ek (1986) adiciona conocimiento de temas geográficos, históricos y económicos.

No se hace referencia a estrategias didácticas ni actividades relacionadas al desarrollo de la competencia sociocultural en las actividades orales planteadas, sin embargo, esto podría deberse a que las mismas no requieren el uso de referencias culturales, conocimientos teóricos o convenciones sociales ya que las mismas se desarrollan dentro de contextos informales o se enfocan en la expresión de ideas personales. A continuación, se detallan ejemplos de objetivos comunicativos con las características mencionadas.

- Talk about your own goals, dreams and ambitions
- Talk about problems and give advice
- Talk about food, drinks and flavor
- Describe a restaurant

De estos objetivos, los que se refieren a la descripción de comida o de un restaurante podrían requerir cierto conocimiento sobre los platos típicos de un país angloparlante o de las costumbres de estos lugares. Sin embargo, esto no se considera de manera explícita en los planes de clase.

5.3.2 Descriptor: Manejo Comunicativo de Forma y Errores / Importancia de la Retroalimentación

Este descriptor hace referencia a las estrategias de corrección utilizadas en la producción oral y al tratamiento del error. El enfoque comunicativo diferencia entre errores y faltas y ambos son tratados de manera diferente en su corrección. Se consideran errores a aquellos que reflejan el estado de la interlengua y que son sistemáticos mientras que las faltas no son sistemáticas y pueden aparecer en la producción de cualquier hablante (Sonsoles, 2000).

No se encontró este descriptor en los planes de lección revisados. Los planes de lección no hacen referencia a las estrategias utilizadas para la corrección de errores ni el enfoque utilizado para las mismas.

5.3.3 Descriptor: Orientación a la Integración de Habilidades / Interacción Entre los Estudiantes y los Diferentes Usos del Lenguaje

El enfoque comunicativo promueve la integración de habilidades (producción oral, producción escrita, comprensión lectora y comprensión auditiva) en el aprendizaje de una lengua extranjera. Además, se procura mantener una relación consistente con lo que sucede en la comunicación en contextos auténticos. Se favorece el uso de estas estrategias de manera conjunta y coordinada alineadas a un propósito o necesidad comunicativa (Oxford, 1990).

En los planes de lección analizados, se detallan actividades en las cuales se busca la integración de habilidades en diferentes momentos de las sesiones. Estas se encuentran detalladas en las tablas 4 y 5.

Tabla 4

Actividades planteadas para la integración de habilidades en la unidad 6

Unidad	6
--------	---

Propósito de aprendizaje	Los estudiantes aprenderán sobre objetivos, sueños y lo que pueden o no pueden hacer sin importar su origen o creencias.
--------------------------	--

Los estudiantes hablarán acerca de lo que significa la perfección para ellos, sus expectativas y cómo “hacer lo mejor” puede tener diferentes significados para diferentes personas.

Momento: Preparación o inicio

Actividad 1

Habilidades integradas: Listening – Speaking

Actividades en las cuales se evidencia integración de habilidades

Se les pide a los estudiantes leer un artículo sobre fracasos famosos y discutir ideas acerca de éxito, metas, expectativas y perfección.

Actividad 2

Habilidades integradas: Listening – Speaking

Se les pide a los estudiantes ver un video sobre una campaña para combatir el desperdicio de comida y hacer comentarios sobre la misma. Se les pide expresar su opinión acerca de la misma y si es que han escuchado de alguna campaña similar anteriormente.

Elaboración propia

Tabla 5

Actividades planteadas para la integración de habilidades en la unidad 7

Unidad 7

Propósito de aprendizaje

Los estudiantes hablarán acerca de cómo el consumo de alimentos afecta el mundo, cómo la agricultura es, a veces, infravalorada, tradiciones culinarias, maneras en las que se puede evitar el desperdicio de alimentos y planear una comida.

Actividades en las cuales se evidencia integración de habilidades

Momento: Preparación o inicio

Actividad 1

Habilidades integradas: Listening – Speaking

Se les pide a los estudiantes ver un video acerca de personas de diferentes orígenes mencionando su comida favorita. Luego del video, se les pide a los estudiantes discutir ideas acerca de sus comidas favoritas.

Momento: Desarrollo de clase

Actividad 2

Habilidades integradas: Listening – Writing

Se les pide a los estudiantes ver un video acerca del futuro de la comida. Luego del video, se les pide escribir sus predicciones acerca del futuro de la comida utilizando inicios de oración brindados por el docente (“We are going to ...”, “There will be ...”, “We won’t ...”, “We might ...”, “We might not ...”)

Elaboración propia

Es posible observar que todas las actividades planteadas con enfoque en la integración de habilidades incluyen a la comprensión auditiva (listening) como forma de recepción de input en lugar de comprensión lectora (reading). Esto se encuentra en concordancia con lo reportado por Bozorgian (2012) quien define a la comprensión auditiva como los “ladrillos base y mortero” de la adquisición de una lengua. Además, menciona la existencia de una correlación significativa entre el desarrollo de comprensión auditiva con las demás macrohabilidades y, en consecuencia, la pericia lingüística general. En síntesis, es posible observar este descriptor en los planes de lección.

Sin embargo, se observa que no todas las actividades planteadas se encuentran alineadas en su totalidad con los propósitos de aprendizaje de las unidades. Un ejemplo de esto es la actividad 2 de la unidad 6 la cual no tiene un tema ligado al propósito de aprendizaje de la unidad. Por otro lado, si bien es posible inferir que el propósito de esta es activar el esquema de los estudiantes como se mencionó anteriormente, este no se encuentra relacionado con los sets léxicos o gramaticales necesarios para la unidad.

5.3.4 Descriptor: Énfasis en Significado, Contexto y Uso Auténtico del Lenguaje

El objetivo fundamental del enfoque comunicativo es establecer comunicación tomando en cuenta situaciones de la vida cotidiana o necesidades de comunicación reales como fin de las actividades (Chomsky, 1965). En otras palabras, las actividades planteadas a la luz del enfoque deben enfocarse en el uso auténtico del lenguaje y en el significado de las interacciones antes de la forma y precisión.

En ese sentido, se identificaron actividades de producción oral que cumplen con las características del descriptor. Estas se detallan en la tabla 6.

Tabla 6

Actividades de producción oral propuestas en la unidad 6 con uso auténtico del lenguaje

Unidad	6
Propósito de aprendizaje	Los estudiantes aprenderán sobre objetivos, sueños y lo que pueden o no pueden hacer sin importar su origen o creencias. Los estudiantes hablarán acerca de lo que significa la perfección para ellos, sus expectativas y cómo “hacer lo mejor” puede tener diferentes significados para diferentes personas.
Actividad propuesta	Los estudiantes crean un video en TikTok o historia de Instagram utilizando zero conditional
Lenguaje objetivo	Condicional cero

Elaboración propia

La actividad propuesta en la unidad 6 conecta el lenguaje objetivo (zero conditional) con una actividad contextualizada al crear un video o historia en redes sociales y con el objetivo comunicativo de brindar tips o recomendaciones relacionadas al tema de la unidad.

En primera instancia, se podría considerar que la actividad propuesta cumple con la aplicación del descriptor al proponer el uso del lenguaje en un contexto real y relevante para los educandos. Sin embargo, un análisis detallado del uso del lenguaje objetivo permite identificar que el contexto de la actividad no permite el uso natural del zero conditional.

El condicional cero es utilizado para expresar situaciones en las que, si se cumple una condición, el resultado obtenido siempre es el mismo. En ese sentido, se utiliza para describir hechos científicos, y consecuencias obvias (E.g. “If you heat water to 100°C, it boils.” / “If it rains, the floor gets wet”), no para dar consejos o tips. Este condicional podría ser utilizado en conjunto con un imperativo para poder dar instrucciones las cuales se podrían utilizar, dependiendo del contexto, para brindar una guía clara de pasos de cómo actuar frente a una situación problemática (E.g. “Let your teacher know if you don’t understand something”). Sin embargo, el plan de lección no incluye imperativos como lenguaje objetivo de la unidad ni actividades de reciclaje de esta estructura como preparación para su uso en conjunto con el condicional cero.

En síntesis, el uso de condicional cero podría aplicarse para el objetivo comunicativo propuesto por la actividad siempre y cuando se utilice en conjunto con imperativos. Sin embargo, el plan de lección no prevé el uso de la estructura adicional por lo que el uso de condicional cero en esta actividad es forzado y no cumple con una aplicación natural del lenguaje objetivo pese a que el tipo de actividad podría ser atractiva y relevante para el rango etario de los alumnos. Estas actividades se encuentran detalladas en la tabla 7.

Tabla 7

Actividades de producción oral propuestas en la unidad 7 con uso auténtico del lenguaje

Unidad	7
Propósito de aprendizaje	Los estudiantes hablarán acerca de cómo el consumo de alimentos afecta el mundo, cómo la agricultura es, a veces, infravalorada, tradiciones culinarias, maneras en las que se puede evitar el desperdicio de alimentos y planear una comida.

Actividad propuesta	Los estudiantes planean una comida para la clase. Deben tratar de hacerla saludable y atractiva.
---------------------	--

Lenguaje objetivo	Verbos modales
-------------------	----------------

Elaboración propia

La actividad propuesta en la unidad 7 conecta el lenguaje objetivo (verbos modales) con una actividad contextualizada utilizando los elementos de una comida y con el objetivo comunicativo de planificar una comida para el resto de la clase con la premisa de que sea saludable y atractiva.

La actividad propuesta cumple con la aplicación del descriptor. Los verbos modales pueden ser aplicados al contexto y objetivo comunicativo sin afectar su uso natural. Sin embargo, debido a que los verbos modales son extensos y sus usos pueden variar según el contexto en el que se utilizan, es necesario precisar claramente la función que se espera de estos en la actividad propuesta. Dicha precisión no se encuentra en el plan de lección por lo que se deja al criterio del docente a cargo el uso adecuado de los verbos modales.

En síntesis, es posible identificar este indicador de manera parcial en los planes de lección. Se observa que algunas actividades propuestas no llevan a los alumnos a la producción y uso auténtico del lenguaje y que otras actividades necesitan mayor precisión para asegurar la homogeneidad en la función del lenguaje a utilizarse.

5.3.5 Descriptor: Creación de Interacciones Significativas y con un Objetivo Claro

La interacción es un aspecto clave en todo aprendizaje vinculado con la comunicación y aprendizaje de un idioma. Esta se entiende como un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales (Jauregui, 2013).

Para que una interacción favorezca la adquisición de una lengua extranjera, debe: i) ofrecer variadas muestras del uso de la lengua que sean comprensibles e incluyan elementos desconocidos (Krashen, 1985), ii) brindar oportunidades para

experimentar con la lengua y producir mensajes comprensibles y correctos de acuerdo con el contexto conversacional (Swain, 1985). Esto debe llevarse a cabo en un contexto social y auténtico.

Por otro lado, para que una interacción sea significativa, debe: i) estimular el aprendizaje de la competencia comunicativa, ii) exponer al alumno a “input” relevante en la lengua objetivo, iii) favorecer un uso auténtico de la lengua en el que haya un vacío de información y/o de opinión, iv) adecuarse a las necesidades e intereses el alumno, v) tener un impacto positivo mediante tareas motivadoras, vi) tener un objetivo comunicativo claramente definido (Bryam, 1997; Chapelle, 2003, Doughty y Varela, 1998; Ellis, 2003).

La tabla 8, muestra un resumen de los tipos de actividades propuestas para la activación del lenguaje objetivo en los planes de lección.

Tabla 8

Actividades propuestas para la práctica y transferencia del lenguaje objetivo

Componente	Tipo de actividades propuestas
<i>Grammar and Vocabulary</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Discusión de preguntas guiadas propuestas por el docente</i> • <i>Completar oraciones utilizando el lenguaje objetivo y posterior discusión</i> • <i>Preguntas directas del docente a los alumnos</i> • <i>Producción de videos en redes sociales aplicando el lenguaje objetivo</i> • <i>Actividades de planificación contextualizadas</i>
<i>Functional language</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>No mencionado en el plan de lección</i>

Elaboración propia

Se observa que tres de los cinco tipos de actividades planteadas (discusión guiada, completar oraciones y preguntas directas del docente a alumnos) para la activación del lenguaje objetivo no cumplen con las características para favorecer la adquisición de una lengua extranjera debido que no ofrecen una muestra variada del uso de lenguaje, brindan parcialmente la posibilidad de exposición a elementos desconocidos y no brindan la oportunidad de experimentar con la lengua. Esto se debe

a que la mayoría de las interacciones planteadas son altamente controladas e incluyen un patrón de interacción limitado: docente-estudiante.

En cuanto a la significatividad de las interacciones, estas actividades solo cumplen con incluir una de las características necesarias para ser consideradas significativas. Estas incluyen un vacío de opinión el cual debe ser resarcido al responder las preguntas planteadas por el docente.

Solo dos de los cinco tipos de actividades (producción de videos en redes sociales y actividades de planificación) cumplen con incluir características de significatividad y favorecimiento de la adquisición de una lengua extranjera. Estas actividades ofrecen un uso variado del lenguaje objetivo, brindan oportunidades para experimentar con la lengua, se adecúa a los intereses de los alumnos según el grupo etario, y tiene el potencial de ocasionar un impacto positivo. Sin embargo, como se describió en la sección 5.3.4, debido a las faltas de precisión del plan de lección, carecen de un objetivo comunicativo claro y no favorecen al uso del lenguaje objetivo de forma natural.

En síntesis, el plan de lección no cumple con incluir este descriptor satisfactoriamente.

5.3.6 Descriptor: Aprendizaje a Través de la Negociación de Significado / Creación Colaborativa de Significado

En cuanto a la producción oral, la negociación de significado hace referencia a la habilidad de resolver futuras situaciones comunicativas presentes en la vida real mediante el ajuste fonológico, léxico y morfosintáctico de las interacciones. Por otro lado, en cuanto al aprendizaje de vocabulario y gramática, la negociación de significado hace referencia a la capacidad de los alumnos de relacionar el lenguaje con experiencias y contextos que le permitan comprender el uso de estructuras y palabras en toda su dimensión (Rábano, 1997).

Lo mencionado anteriormente, implica que los alumnos puedan saber cómo utilizar el lenguaje objetivo de forma productiva, saber cómo utilizarlo en contextos orales y escritos, conocer sus derivados y conocer las relaciones con otras palabras en L1 y L2. Para ello, es necesario proponer actividades en las cuales se utilicen

contextos reales en donde las nociones nuevas que se pretenden enseñar adquieren un significado claro. Además, es necesario que los alumnos puedan experimentar con el uso del lenguaje y establecer conexiones entre su experiencia y las nuevas expectativas de uso del lenguaje.

En ese sentido, es posible identificar que las actividades propuestas en el plan de lección no cumplen con la aplicación de este indicador. Un resumen de los tipos de actividades productivas propuestas para la práctica y transferencia del lenguaje objetivo se encuentra en la Tabla 8.

Se observa que se utiliza el mismo tipo de actividades para la activación de la gramática y vocabulario. Tres de los cinco tipos de actividades tienen la característica de ser altamente controladas y guiadas por el docente lo cual limita la capacidad de expandir y experimentar con el lenguaje. Según Rábano (1997), las posibilidades de negociar el significado se limitan cuando las interacciones dentro de las sesiones de aprendizaje se producen de manera unidireccional y en contextos brindados por el docente. Cabe resaltar que estos tipos de actividades representan la mayoría de las interacciones propuestas en los planes de lección.

Solo tres tipos de actividades cumplen con las características necesarias para permitir la negociación de significado (producción de videos en redes sociales y planificación contextualizada, discusión de preguntas utilizando el lenguaje objetivo). Ambas proveen un contexto real, permiten a los alumnos experimentar con diferentes usos del lenguaje y establecer conexiones con sus experiencias.

Sin embargo, es importante recalcar que solo se observa uno de estos tipos de actividad por cada unidad. Además, en concordancia con lo mencionado en la sección 5.3.4, estas cuentan con imprecisiones en la función del lenguaje funcional a utilizar, así como el uso forzado del mismo.

En síntesis, pese a que los planes de lección presentan dos tipos de actividades con potencial para fomentar la negociación de significado, estas representan un volumen de práctica muy inferior en comparación a actividades controladas y con interacciones docente-alumno. Es por ello que lo presentado en el plan de lección no cumple con este descriptor.

5.3.7 Descriptor: Identificación de Patrones de Lenguaje (forma) e Incorporación de Formas Nuevas

Los planes de lección analizados son bastante escuetos en cuanto al análisis de lexis y gramática nueva y solo brindan indicaciones a los docentes acerca de seguir el flujo propuesto en el libro de texto. A continuación, se muestra un ejemplo de la secuencia del libro utilizada para el estudio de lenguaje nuevo.



Figura 2

Secuencia propuesta por el libro de texto para el estudio de gramática

LISTENING

- 6 The chart shows how people greet the people around them. Listen to the podcast and match each column of the chart with a speaker. Write the number of the speaker at the bottom. **31**

People	Types of greetings		
Strangers	kiss	shake hands	bow, wave
People I've met	kiss	shake hands	bow, wave
Friends	kiss and hug	wave	bow, wave
Best friends	kiss and hug	hug	bow, wave, say hello
Family	kiss and hug	shake hands, hug, kiss	show respect

- 7 Listen again. Choose the correct words. **31**

- In Chen's family, respect is more important than / isn't as important as hugs and kisses.
- Chen's parents talk about / show their love with their actions.
- Bowing is a way of showing respect / agreement.
- Luiza doesn't kiss her friends when she says hello / she's in a hurry.
- Luiza kisses / doesn't kiss her sister.
- Hugh hugs / doesn't hug his cousins.
- Hugh always shakes hands with his teachers at school / tennis coach.

- 8 Which speaker is the most like you? Complete the chart with people you know and your ways of greeting them. Use the chart in Activity 6 as an example.

People	Types of greetings

GRAMMAR Present perfect and simple past

- 9 Look at the Grammar box. Read the sentences from the podcast. Match each with the best description below.

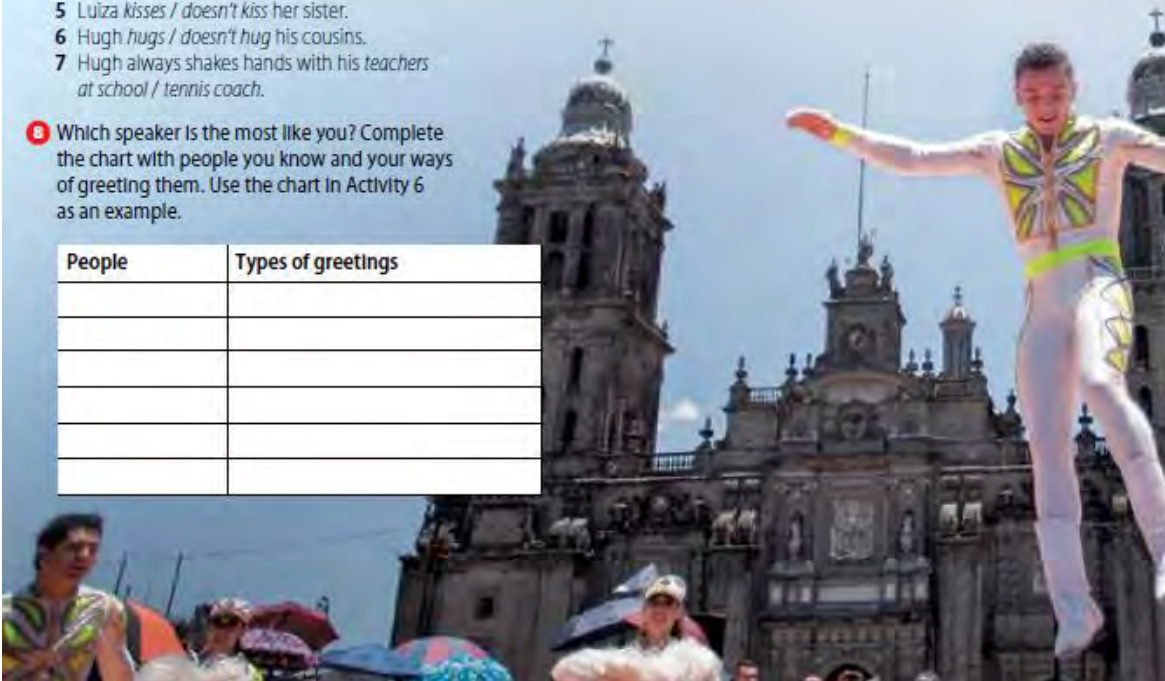
Present perfect and simple past: statements

- I've never hugged my dad.
- She's learned to hug and kiss like a Brazilian, so she feels at home now.
- I've met people from other countries.

The sentences refer to...

- _____ an action in the past with a result in the present.
- _____ a situation that started in the past and continues to the present.
- _____ an experience or experiences that happened at an unspecified time.

Check page 136 for more information and practice.



Nota. Adaptado de *Perspectives 2* (p. 87), por Barber et al., 2018, NGL.

Figura 3

Secuencia propuesta por el libro de texto para el estudio de gramática

- 10** Complete the article with the present perfect form of the verbs.

Photographer and anthropologist Emily Ainsworth (1) _____ (travel) the world because she wants to learn about other cultures. She (2) _____ (have) amazing experiences in many different countries, but she says Mexico is very special. "I (3) _____ (return), and returned again," she says, adding, "it (4) _____ (be) my second home." And the people (5) _____ (welcome) her—at celebrations, family events, and even in a circus, where she (6) _____ (perform) as a dancer many times.

- 11** Circle the verbs in each sentence. Then answer the questions.

Present perfect and simple past: questions and short responses

- a** Have you ever visited Mexico?
b Yes, once. I went there last year.

- 1 Which sentence is about a certain time in the past? _____
 2 Which is about an unspecified time in the past? _____

- 12** Choose the correct options to complete the text.

Emily was sixteen when she first (1) *went / has been* to Mexico, and she (2) *went / has been* back to the country many times. Now she has a lot of friends there. During her visits, she (3) *took / has taken* pictures of Day of the Dead celebrations and many other important cultural events. At first, she just (4) *wanted / has wanted* to have photos to remember her trip. But over time, she says, she (5) *has built / built*—and continues to build—"relationships with some really interesting people," and wants to tell their stories. As a result, she (6) *won / has won* several awards for her work.

- 13** PRONUNCIATION /d/, /t/, /ɪd/ verb endings

Read the Pronunciation box. Check (✓) the -ed pronunciation for the words in bold. Listen and check your answers. **1 32**

There are three ways to pronounce -ed when it comes at the end of a verb: /d/ as in *tried*, /t/ as in *wished*, or /ɪd/ as in *wanted*.

	/d/	/t/	/ɪd/
1 We celebrated my sister's fifteenth birthday last year.			
2 My dad has photographed our most important family events.			
3 I've never stayed awake all night during the new year celebration.			
4 When my cousin turned twenty, he had a huge party.			
5 I've never invited more than two or three friends to a birthday celebration.			
6 My friends and I have always laughed a lot at our village fiestas.			

- 14** Use the words to make questions about experiences. Use the simple past or present perfect.

- you meet anyone from another country?
- you celebrate on the last day of elementary school?
- when the last time you laugh a lot with your friends?
- what events you celebrate with friends?
- what you do last weekend?

- 15** Work in pairs. Ask and answer the questions in Activity 14.

Nota. Adaptado de *Perspectives 2* (p. 89), por Barber et al., 2018, NGL.

La secuencia propuesta en las figuras 2 y 3 inicia con la exposición de los alumnos a una fuente de discurso contextualizado en forma de un podcast en el cual diferentes personas discuten acerca de las costumbres al saludar en diferentes países. Posteriormente, se proponen actividades de comprensión auditiva y una actividad de discusión semi-controlada en la cual los alumnos interactúan oralmente recolectando información acerca de las experiencias de sus compañeros. Esta actividad de interacción se encuentra estrechamente relacionada al tema del podcast por lo que brinda a los alumnos la oportunidad de negociar significado del vocabulario presentado indirectamente, integra habilidades y representa una actividad significativa con propósito claro.

Después de la actividad de discusión, el libro presenta una sección en la cual se pide a los alumnos recordar oraciones mencionadas en la actividad de comprensión auditiva inicial y provee la oportunidad a los alumnos para analizar la forma del lenguaje después de haber contextualizado la situación en la secuencia de actividades inicial. Esto se encuentra en concordancia con lo descrito por Celce-Murcia (2002) y permite formar relaciones forma-significado dando lugar al análisis de forma sin perder los principios del enfoque comunicativo.

Luego, el libro provee un set de actividades controladas pensadas en la práctica de forma y presenta, de igual forma que la gramática, una sección para el análisis de aspectos fonológicos en base a la actividad de comprensión auditiva contextualizada utilizada al inicio.

Finalmente, el libro propone una actividad básica de brecha de información en la cual se espera los alumnos puedan incluir el uso de la estructura gramatical previamente analizada, así como los aspectos fonológicos practicados sin dejar de lado el tipo de actividades clásicas propuestas por el enfoque.

En síntesis, la secuencia propuesta por el libro y seguida por los docentes según los planes de lección analizados cumple con la inclusión del descriptor ya que brinda la oportunidad a los estudiantes de identificar patrones de lenguaje o la forma del mismo, así como la oportunidad para incorporarlo en actividades a la luz del enfoque comunicativo.

Además, la secuencia propuesta se encuentra en concordancia con lo propuesto por Glebova (2005) para la incorporación de formas nuevas bajo los lineamientos del enfoque comunicativo la cual consiste en:

- Presentación: El lenguaje necesario para la operación o interacción es analizado de manera contextualizada.
- Práctica: Repetición del lenguaje y práctica controlada de la sintaxis clave y fonología.
- Transferencia: Aplicación del lenguaje en una actividad contextualizada (juego de roles, brechas de información, etc).

5.3.8 Síntesis

En general, los planes de lección no evidencian el uso de todos los descriptores básicos para la aplicación del enfoque comunicativo en su totalidad, es decir, fallan en incluir de manera sistemática las actividades que desarrollan la pericia lingüística oral. Esto podría indicar la falta de claridad teórica de los docentes necesaria para tomar decisiones en común a la luz del enfoque comunicativo.

Es importante recalcar que los planes de lección son compartidos por todos los profesores del grado y llevados a cabo en conjunto por lo que, es posible, sean utilizados solo como una guía y creados solo para cumplir con requerimientos administrativos. Es por ello, que, en la siguiente sección, se analiza la información recolectada de cada docente durante la entrevista.

5.4 Entrevistas a Docentes

Se sistematizaron y analizaron las respuestas provistas por las tres docentes de primer grado de secundaria en las entrevistas semiestructuradas. Se buscó identificar las nociones teóricas que poseen acerca del enfoque comunicativo y el desarrollo de la producción oral en los estudiantes.

Debido a que la mayoría de las docentes manifestaron que preferían mantener su identidad en reserva, se utilizará la misma codificación utilizada en la sección 5.2 (Docente A, B y C). A continuación, se presentan los resultados de las entrevistas.

5.4.1 Descriptor: Conceptos Teóricos del Enfoque Comunicativo

De acuerdo a lo planteado por Chomsky (1965), el enfoque comunicativo es una serie de principios pedagógicos que buscan que los alumnos aprendiendo una lengua extranjera desarrollen la competencia comunicativa. A diferencia de anteriores enfoques de enseñanza de idiomas, el énfasis no se coloca principalmente en la producción del lenguaje gramaticalmente preciso, sino en el uso efectivo de palabras y frases hacia fines comunicativos específicos (Glebova, 2005). Es a partir de esta funcionalidad que se desarrolla el vocabulario, expresiones idiomáticas, construcción de oraciones, tiempos verbales, etc. Resulta, entonces, importante conocer los conceptos teóricos de las docentes informantes sobre el enfoque comunicativo, incluyendo tanto su definición del mismo como sus conocimientos sobre los principios que lo componen, para así determinar la base conceptual sobre la que construyen su práctica docente.

En relación a lo que entiende por enfoque comunicativo, la docente B mencionó que "las personas aprenden un idioma para comunicarse, es lo esencial, entonces si es que tú quieres aprender a comunicarte (...) al final no va a ser tan importante el cómo lo hagas sino el que lo hagas." Asimismo, la docente C dijo que los alumnos "necesitan tener la habilidad de escuchar, aclarar, preguntar, responder con facilidad", explicando que esta es "la razón de tener pequeños grupos" para el trabajo de clase. De esta forma, ambas docentes hicieron mención al desarrollo de la competencia comunicativa, particularmente de la comunicación oral, como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de idiomas. Sin embargo, no especificaron que

este enfoque debe partir de objetivos comunicativos específicos, lo cual también es fundamental para definir el enfoque comunicativo.

La docente A, por otro lado, explicó que el fin del enfoque comunicativo es “que los chicos usen la lengua activamente, de manera oral, que puedan comunicarse, que logren adquirir la funcionalidad del idioma en distintos contextos y que lo pongan en práctica”, agregando también que a partir de lo oral “se van generando (...) las funcionalidades de la gramática, el vocabulario”. Así, se puede observar que si bien la docente A no se refirió explícitamente a los objetivos comunicativos, sí especificó los contextos comunicativos como entornos necesarios para el desarrollo lingüístico, y también consideró que las estructuras formales de la gramática se desarrollan a partir del uso funcional del idioma.

En cuanto a los principios que caracterizan la enseñanza del enfoque comunicativo, todas las docentes informantes mencionaron el logro de la competencia comunicativa como prioridad. La docente B comentó que “lo primero que viene es la fluidez” y que “después viene este tema del cómo lo voy a decir, pero que hablan, (...) después se corrige”. La docente C mencionó que lo que se busca lograr con el enfoque comunicativo es “pedirles a las alumnas que piensen en inglés y que hablen, no traducir en sus mentes y hablar en inglés”, explicando que “si ellas pueden comunicarse y que los errores sencillos que cometen no impidan la comunicación o la comprensión de quienes los escuchan, entonces, lo están haciendo bien.” En ambos casos se puede ver que, si bien estas definiciones no son precisas a nivel conceptual, las docentes colocan énfasis en la comunicación y fluidez, dejando las formas gramaticales en un segundo plano. Esto se alinea con el principio del logro de la competencia lingüística como el objetivo central del enfoque, tal como lo plantea Oxford (1990). Esto también se vincula de manera implícita con el manejo comunicativo de forma y errores, en el que se espera que los alumnos sean capaces de utilizar estrategias comunicativas para compensar sus vacíos de conocimiento lingüístico y comunicar un mensaje de manera exitosa.

Por otro lado, la docente A incluyó mayor detalle en su descripción. Manifestó que en una clase comunicativa era importante proponer “temas cercanos al alumno que le permitan expresarse” y darles “elementos a través de los cuales [puedan] utilizar la lengua para lograr un propósito comunicativo”. Agregó que un ejemplo de

esto sería crear “una situación comunicativa en la que tú tienes que utilizar ese vocabulario y de repente alguna gramática que se haya podido ver también muy *asolapadamente* para comunicar y para poder llegar al objetivo”. Aquí se puede ver que la docente A, además de hacer mención explícita del propósito comunicativo, incorpora en su descripción la importancia del contexto comunicativo en el que se genera el aprendizaje, vinculándolo con el vocabulario y la gramática. Al mencionar la incorporación de temas relevantes a los alumnos y la creación de una situación comunicativa, la docente A señala que el lenguaje no ocurre de manera aislada sino que debe estar vinculada a un contexto auténtico, lo cual demuestra conocimiento de un principio adicional planteado por Oxford (1990).

5.4.2 Descriptor: Características del Enfoque Comunicativo

Este descriptor se refiere a las características del proceso de aprendizaje de un aula de segunda lengua de acuerdo con los principios del enfoque comunicativo antes descritas. Tal como señala Richards (2006), las características que favorecen este aprendizaje son: la interacción entre estudiantes, la creación colaborativa de significados, la creación de interacciones significativas de acuerdo a un objetivo claro, el aprendizaje a través de la negociación de significado, la retroalimentación efectiva, y la incorporación de formas nuevas a través de la identificación de patrones en el lenguaje.

Al preguntarles a las docentes cómo describirían una clase de inglés en la que se aplica el enfoque comunicativo, las tres docentes informantes señalaron la importancia de incorporar en la sesión momentos de diálogo en parejas y grupos pequeños para que las alumnas se les “permita expresarse” (Docente A), mencionando así la interacción entre estudiantes planteado por Richards (2006) como característica del enfoque comunicativo. Si bien no lo detallan de manera explícita, la presencia continua de estas interacciones en el aula se vincula también a la posibilidad de la creación colaborativa de significados, también mencionado por Richards (2006).

Adicionalmente, todas las docentes hablaron de la interacción significativa con objetivos claros, otra característica mencionada por Richards (2006). La docente A mencionó que “se les da elementos a través de los cuales el alumno pueda utilizar la lengua para lograr un propósito comunicativo” y la docente C dijo que “en la parte oral,

tenemos la idea de escuchar, pero queremos, (...) que escuchen para un propósito específico." Por otro lado, si bien la docente B es menos específica en cuanto al planteamiento de propósitos comunicativos claros para las sesiones, al decir que se buscan crear "situaciones muy reales a las de la vida diaria," da a entender el uso auténtico y significativo que debe tener el lenguaje, en contraste con la práctica gramatical mecanizada que tradicionalmente se ha dado a través del llenado de fichas o ejercicios de libros de textos.

Otra característica mencionada por dos de las docentes informantes es la identificación de patrones de lenguaje e incorporación de formas nuevas. La docente A, tal como se señaló en la sección 5.4.1., mencionó la necesidad de incluir la enseñanza de vocabulario y gramática relevantes a la funcionalidad del lenguaje y/o situación comunicativa de la sesión. La docente B también mencionó que, luego de la motivación inicial de la clase y la presentación de los objetivos de aprendizaje, "viene el "cómo lo vamos a hacer" de las herramientas: qué vamos a utilizar, si hay alguna frase que sea importante de decirlas, [si] se trabajó con algunas estructuras", refiriéndose así a la incorporación de nuevas formas.

Por otro lado, la docente C mencionó en distintos momentos de la entrevista la necesidad de enseñar "estructuras básicas", que es importante "tratar de romper [el] deseo [de las alumnas] de transferir las estructuras de un idioma hacia el otro", y da ejemplos de estructuras que son difíciles para las alumnas, tales como la elaboración de preguntas en inglés y los "*phrasal verbs*". Si bien esto indica que la docente comprende la importancia de la identificación y enseñanza explícita de patrones de lenguaje, no logra articular esta idea de manera estructurada al describir cómo esto se lleva a cabo en la práctica en un aula comunicativa.

Por último, si bien ninguna de las docentes mencionó en esta parte de la entrevista la importancia de que las interacciones fueran significativas y con un objetivo claro, la docente A sí lo había señalado en otros momentos, tal como se observó en la sección 5.4.1. De esta manera, las dos características del enfoque comunicativo señaladas por Richards (2006) que no fueron mencionadas por ninguna de las docentes informantes fueron: el aprendizaje a través de la negociación de significado, y la importancia de la retroalimentación brindada.

5.4.3 Descriptor: Componentes de la Competencia Comunicativa

Para alcanzar la competencia comunicativa y lograr comunicarse de manera efectiva, un hablante debe conectar algunas habilidades, o subcompetencias, entre sí. Necesita conocer las estructuras formales del idioma (subcompetencia gramatical), saber usar su lenguaje para distintos propósitos y funciones (subcompetencia discursiva), adaptarlo de acuerdo a la situación (subcompetencia sociolingüística), y aplicar estrategias comunicativas para compensar sus limitaciones lingüísticas de manera que la comunicación se mantenga (subcompetencia estratégica) (Canale, 1983).

Ante la pregunta de qué habilidades comunicativas tiene un estudiante competente en una lengua extranjera, todas las docentes informantes consideraron la subcompetencia gramatical un aspecto importante a desarrollar en sus estudiantes. La docente A expresó que uno de sus principales objetivos como docente de inglés es que sus alumnas manejen acertadamente “todas las formas gramaticales simples, (...) así cometan errores con las más complejas”, mientras que la docente B dijo que al expresarse en inglés las alumnas deben pensar “cómo lo [van] a decir, (...) que ellas puedan identificar qué tipo de uso del lenguaje se está usando, el uso del idioma”. Por último, la docente C, quien le dio el mayor énfasis a la competencia gramatical entre las profesoras informantes, fue más específica en su descripción. Ella mencionó que algunos aspectos necesarios para la comunicación son “un buen vocabulario”, “expresiones idiomáticas”, “verbos frasales” y “estructuras gramaticales”.

Por otro lado, las docentes informantes también mencionaron habilidades relacionadas con la subcompetencia discursiva y la sociolingüística. Señalaron que para que un alumno sea competente en una segunda lengua debe “adquirir la funcionalidad del idioma en distintos contextos” (Docente A) y saber “a quién se está dirigiendo, cómo le debes hablar a esa persona” (Docente B), refiriéndose así al uso del idioma para una variedad de propósitos. La docente B agregó que luego de identificar este contexto, el estudiante debe considerar “qué tipo de uso del lenguaje se está usando, (...) qué cosas debo de evitar, qué tipo de frases, qué tipo de construcciones debo de utilizar.” De esta manera, hizo mención también a la adaptación que se debe realizar en el idioma de acuerdo a la situación comunicativa.

Si bien las docentes no mencionaron explícitamente el uso de estrategias para mantener la comunicación, sí se aproximan a esta idea al mencionar la necesidad de mantener la fluidez de la comunicación. Esto implica la capacidad de los educandos de mantener diferentes estrategias comunicativas para superar brechas de información, de acuerdo con la subcompetencia estratégica. Al considerar lo que significa que un alumno sea competente en el idioma inglés, la docente C se preguntó: "¿Pueden ellos mantener el idioma a lo largo del tiempo? ¿Pueden mantener una conversación? (...) ¿Puede una estudiante dar una respuesta más extensa usando oraciones completas? Eso sería muy importante para mí." Aquí se puede observar que la docente C considera fundamental que las alumnas logren mantener la continuidad de la comunicación, colocando mayor énfasis en la fluidez comunicativa de las alumnas que en su precisión lingüística. En cuanto a las docentes A y B, en distintos momentos de las entrevistas recalcaron la importancia de que las alumnas pudieran "lograr entablar una conversación" (docente A) y "desenvolverse de manera natural" (docente B). Estas frases, aunque no señalan la continuidad comunicativa de manera específica, hacen referencia a que la comunicación de las alumnas sea similar a una conversación cotidiana, sugiriendo que esta continuidad debe también estar presente.

Tomando en cuenta las ideas expresadas en distintos momentos de las entrevistas, las tres docentes informantes se enfocaron en distintos aspectos. La docente A se centró en habilidades correspondientes a la subcompetencia discursiva, y únicamente en relación a la producción oral, mientras que la docente C describió habilidades que pertenecen a la subcompetencia gramatical. Por último, la docente B sí incluyó en su respuesta habilidades de tres de las cuatro subcompetencias, dejando por fuera únicamente la competencia discursiva.

5.4.4 Descriptor: Componentes de la Producción Oral

En cuanto a la producción oral, Harmer (2007b) describe seis componentes que debe lograr un hablante de lengua extranjera: correcta pronunciación de fonemas, entonación adecuada, uso de frases conectadas, adaptación a diversos

géneros/situaciones, uso de estrategias de reparación, y capacidad para desenvolverse en conversaciones cotidianas.

De estos componentes, las docentes informantes se enfocaron principalmente en las primeras tres, que se relacionan con la expresión de ideas propias de manera comprensible. La docente B mencionó “el tono de voz” y “la proyección de voz”, y la docente C habló de “expresión y entonación”, explicando que “si [las alumnas] pueden tener una entonación apropiada para el contenido del cual están hablando, eso me dice que entienden”. La docente A, por otro lado, comentó que un alumno debe “ser capaz de expresarse con coherencia, con cohesión”, que debe tener también una adecuada pronunciación, entonación, y “hacer uso de los fonemas correctos”, explicando que estos suelen ser difíciles para los hispanohablantes debido a las diferencias en los fonemas de ambos idiomas. De esta manera, la docente A fue la más precisa en su descripción de lo que comprendía la producción oral.

Respecto a los tres últimos componentes mencionados por Harmer (2007b), los cuales tienen que ver con la flexibilidad y funcionalidad del lenguaje del hablante, únicamente la docente A los mencionó. Ella consideró que no solamente es importante que las estructuras gramaticales se utilicen de manera acertada, sino además, con variedad. Mencionó que pretende que sus estudiantes “usen formas gramaticales simples y que intenten utilizar formas gramaticales complejas dentro de lo que se espera, (...) así cometan errores con las más complejas, no importa, porque el cometer errores con las más complejas también indica que ellas mismas están creciendo en términos de aprendizaje y están intentando subir un poquito más ese nivel”. De esta manera, si bien la docente A no mencionó específicamente la adaptación a diversas situaciones, el uso de estrategias de reparación y la capacidad para desenvolverse en situaciones cotidianas, demostró dar importancia al grado de complejidad y variación del lenguaje de los hablantes.

5.4.5 Descriptor: Secuencia Utilizada en las Sesiones de Aprendizaje

Este descriptor hace referencia a la secuencia global de sesiones de aprendizaje a la luz del enfoque comunicativo, propuesta por Glebova (2005), la cual está dividida en presentación, práctica y transferencia.

Solo la docente A mencionó partes de la secuencia propuesta: presentación y transferencia. Sin embargo, no mencionó explícitamente a la sección de práctica. La docente describió la secuencia de una sesión de aprendizaje mencionando: "Usualmente lo que hago es primero empezar dándoles un poco de input, (...) algo que de repente las enganche y me permita a partir de allí ir jalando el tema de la sesión (...) luego ya viene una parte un poquito más estructurada que de repente podría constituirse en un debate o podría ser de repente discusión en grupos o de repente podría ser la resolución de un problema." Es posible observar que la docente se refiere a la presentación del lenguaje como "input" según lo definido por Krashen (1985). Aunque la presentación del lenguaje y posterior análisis a partir de fuentes contextualizadas (Glebova, 2005) no es mencionada literalmente, es posible inferir que la docente sí hace uso de recursos contextualizados al referir que estos deben atraer la atención del estudiante y a partir de ellos, construir el tema u objetivo comunicativo de la sesión. Esto demuestra que la docente tiene un concepto claro del uso del input como fuente de análisis del lenguaje objetivo de forma contextualizada.

Si bien la sección de práctica no fue mencionada explícitamente, la docente A señaló la transición de la presentación del lenguaje a actividades de producción. En cuanto a la tercera parte de la secuencia, es posible observar que la docente se refirió claramente a diferentes tipos de actividades de transferencia propuestos por Glebova (2005) como debates, discusiones de grupos o resolución de problemas. Esto demuestra que la docente tiene un concepto claro de la necesidad de contextualización de las actividades para que suceda la transferencia del lenguaje.

Por otro lado, las docentes B y C no hicieron mención clara a ninguna de las partes de la secuencia propuesta: presentación, práctica y transferencia. La docente B describió el flujo de una sesión de aprendizaje resaltando que ""(...) en el pre es motivar (...), la motivación es importante también que las reglas que lo que vayas a decirles a las chicas sea súper claro, (...) el during, obviamente lo que uno quiere es que hagan el objetivo del task, y el tercero ya es más la reflexión de lo que han aprendido, el cómo lo han aprendido, es como un recordar de todo lo que han hecho primero hicimos esto, después hicimos tal otro para poder lograr esto." Es posible identificar que la docente B hace referencia a la secuencia Pre-during-post o Before-during-after mencionada por Harmer (2007a). Si bien esta es una secuencia existente

y utilizada ampliamente en las sesiones de clase, se aplica para el desarrollo de habilidades receptivas, tal como la lectura, y no para el desarrollo de la producción oral.

En cuanto a la docente C, esta señaló que durante una sesión de aprendizaje siempre comienza con “5 minutos para hablar de manera informal sobre algún tema determinado”, luego “[pasan] al concepto principal que [están] trabajando, ya sea presentando las habilidades, o las estrategias que [están] trabajando”, que después se dividen en grupos “para poder abordar cualquiera que sea el tema principal” a través de una actividad, y que finalmente regresan a “hacer un compartir general”. Al mencionar el concepto de “presentación de habilidades” la docente hace referencia a la presentación de los objetivos de aprendizaje de la sesión más no a la presentación del lenguaje contextualizado según lo propuesto por Glebova (2005). No se observa mención a la fase de práctica en la entrevista y se hace una mención general del orden de las actividades y estrategias aplicadas durante la transferencia.

5.4.6 Descriptor: Estrategias Didácticas Sincrónicas y Asincrónicas Utilizadas para Desarrollar la Producción Oral

Todas las docentes mencionaron actividades con las características necesarias planteadas por el enfoque comunicativo educandos (Rosamond, 1988; Oxford, 1990; Galloway, 1993; Holliday, 1994; Glebova, 2005; Zhen-hui, 2005). La docente C mencionó el uso de conversaciones en parejas y grupos, así como entrevistas: “[Esta semana] ellas tuvieron una sesión con grupos separados y hablaron sobre: ¿cuál es tu comida favorita?, ¿qué comida no te gusta? ¿Y por qué no te gusta? (...) Hacen su discusión, regresan y solo comparten muy brevemente”. Este tipo de actividad busca motivar a las alumnas y lograr que todas participen sin excepción, ofreciéndoles oportunidades equitativas para hacerlo.

Por otro lado, la docente A y B mencionaron un rango más amplio de actividades a la luz del enfoque. La docente A dio el ejemplo de “jugar a la tienda” con sus estudiantes, darles el vocabulario que utilizarían, presentar la actividad y hacer un “roleplay”. También mencionó haber realizado una actividad “como un escape room

virtual en el que tienen que trabajar en grupos y tienen que discutir” y en general “cosas que las pongan en una posición en la que necesiten utilizar la lengua para poder llegar a un objetivo”. A la par, la docente B también mencionó roleplays, entrevistas mutuas como práctica para exámenes, y discusiones grupales. En relación a este último, explicó que frecuentemente utiliza herramientas de encuesta como Kahoot, Quizizz o Mentimeter para “primero, captar su atención” y discutir, aclarando que “los temas tienen que ser cosas que las chicas les interese porque si no, no vamos a lograr que ellas puedan como que producir todo lo que nosotras quisiéramos, tienen que estar súper motivadas”. Así, podemos ver que las docentes A y B comprenden no sólo la importancia de realizar una variedad de actividades donde las alumnas puedan participar en discusión oral activa, sino además, que estas deben partir de temas de interés que motiven a sus estudiantes.

5.4.7 Descriptor: Retroalimentación

El enfoque comunicativo resalta la importancia del uso de retroalimentación durante el proceso de aprendizaje. Esta puede darse tanto de manera verbal o no verbal con el fin de indicar a los estudiantes en qué medida se está alcanzando el objetivo comunicativo además de promover la autocorrección y evitar la fosilización de errores (Havranek, 1999).

La docente A indicó que algunas herramientas digitales, como Flipgrid, permiten no solamente las alumnas graben su video, sino que además ella como docente pueda darles retroalimentación por video, comentando que eso “les encanta,(...) porque también te acerca, es distinto leerlo a ver a la persona”, resaltando la importancia del vínculo docente-alumno para la retroalimentación. Asimismo, agregó que Google Classroom permite no solamente llenar una rúbrica, sino también, por ejemplo, “poner el link de ese *slide* para que tú vayas directamente y lo chequees, entonces todo eso va ayudando”. Aquí la docente señaló que busca dar retroalimentación precisa en la que la estudiante pueda identificar lo que debe corregir, e incluso revise la información respectiva.

La docente B también resaltó la importancia de reaccionar con precisión al mencionar “Por ejemplo: Loom trabaja como lo que son las reacciones en YouTube,

(...). Entonces, eso de que puedas ver y que puedas reaccionar al video es excelente porque ellas se dan cuenta en ese momento qué es lo que está pasando, entonces creo que es mucho más visual que (...) en la clase cuando tú no la puedes parar en medio de su explicación.” Aquí, la docente reconoce el valor de que esta herramienta digital permita que la alumna vea su propio video con comentarios directos de la profesora, favoreciendo la identificación de errores, puntos de mejora, y aspectos positivos.

Por otro lado, la docente C resalta el rol de la corrección de pares al indicar que “necesitan escuchar [retroalimentación] pero que no siempre provenga del profesor. Y las estudiantes necesitan una cosa en hacer que ellas den retroalimentación a las compañeras, es que deben escucharse entre ellas. Entonces, para que den retroalimentación, tienen que estar escuchando”. De este modo, la docente C subraya el valor del trabajo en parejas para que no sólo reciban retroalimentación de sus compañeras, sino además desarrollen sus habilidades receptivas.

Durante la entrevista, las tres docentes coincidieron con la importancia de una retroalimentación positiva y que esto contribuye al desarrollo de la autonomía de las alumnas. Si bien no lo mencionaron explícitamente, es posible evidenciar que las docentes poseen un estilo similar de brindar retroalimentación caracterizado por ser no intrusivo y positivo (Lyster y Ranta, 1997; Havranek, 1999). Por último, todas mencionaron el uso de diferentes herramientas de retroalimentación en las sesiones de aprendizaje, tales como Flipgrid, Google Classroom y Loom.

5.4.8 Descriptor: Características de las Estrategias Sincrónicas y Asincrónicas Utilizadas para el Desarrollo de la Producción Oral

Diversos autores señalan y proponen diferentes estrategias y procedimientos a ser utilizados para el desarrollo de la producción oral en actividades sincrónicas y asincrónicas en entornos en línea (Bates, 2005; Boucher et al., 2013; Takahashi, 2008). Sin embargo, todos coinciden con que las estrategias empleadas deben incluir las siguientes características: oportunidad de los estudiantes de hablar con frecuencia, participación distribuida equitativamente entre alumnos, motivación alta debido a selección de temas de interés, lenguaje adaptado según el nivel de estudiantes y uso adecuado de TICs.

En ese sentido, se indagó acerca de las características de las actividades propuestas en la IE de estudio.

Las tres docentes hicieron referencia a la mayoría de las características mencionadas anteriormente. En cuanto a la oportunidad de los estudiantes de hablar con frecuencia, la docente A resaltó la importancia de “generar mucha conversación y uso de la lengua” mediante el “uso de grupos pequeños” así como la docente C, quien mencionó “Ellas necesitan hablar (...) ellas necesitan tener la habilidad de escuchar, aclarar, responder con facilidad. Entonces, por eso es que tenemos tantas actividades con pequeños grupos”. La docente B amplió lo mencionado por las docentes A y C diferenciando estrategias utilizadas de manera sincrónica y asincrónica mencionando “[una estrategia asincrónica] son videos presentando un tema a los cuales la profesora da *feedback*, mientras que en actividades sincrónicas utilizamos *roleplays for meet*, entrevistas en parejas (...)”

Con referencia a la participación distribuida equitativamente entre alumnos, las docentes A y B solo enfatizaron el “(...) uso frecuente de grupos pequeños (...)”, mientras que la docente C mencionó “(...) [las estudiantes] deben escucharse entre ellas. Entonces, tienen que estar escuchando.”. El uso frecuente de grupos pequeños, junto con las estrategias de monitoreo adecuadas, podría inferir la participación equitativa entre alumnos mientras que la idea mencionada por la docente C, podría indicar la inclusión de turnos al interactuar.

La motivación alta debido a selección de temas de interés estuvo presente en el discurso de las tres docentes. Las tres coincidieron en que los temas seleccionados para las actividades deben ser actuales, cercanos a los alumnos y conectados a su realidad. La docente A mencionó “[es necesario] el uso de temas cercanos a los alumnos a partir de la motivación de ellas mismas y de los temas que les interesan (...) también el uso de temas de la actualidad que viven las alumnas (...)”. La docente C mencionó ideas similares, indicando que “[es necesario] primero de encontrar un tema que sea relevante para ellas, algo con lo que tuvieran experiencia”. La docente B indicó que los temas “deben ser conectados a su realidad (...) y temas que a las chicas les interese” y destacó el objetivo la importancia la importancia de la motivación al mencionar “[esto es] para ellas puedan primero, captar su atención y luego, para que ellas puedan hablar porque tienen que estar súper motivadas”

El lenguaje adaptado según el nivel de los estudiantes sólo fue mencionado por la docente A. Ella hizo referencia a la importancia de la especificidad del léxico según el contexto de la actividad al discutir con las alumnas acerca de la coyuntura política del momento. En ese sentido, mencionó “hablábamos de eso, hablábamos del vocabulario, pero ¿cómo dices vacancia? ¿cómo dices golpe de estado? (...) son cosas importantes y que es vocabulario que usualmente no ves”.

El uso adecuado de TICs fue mencionado por las tres docentes. Las docentes A y B hicieron referencia a una gama de TICs que pueden ser utilizadas para diferentes fines. Específicamente, la docente A mencionó el uso de Flipgrid, Jamboard, Google Classroom, Google chat y formularios Google. Por otro lado, la docente B mencionó las herramientas de Google Suite. Kahoot, Quizziz y Mentimeter. La docente C hizo una mención más limitada a recursos utilizados, específicamente, mencionó el uso de Randall's listening lab y Readworks los cuales se enfocan exclusivamente en el desarrollo de habilidades receptivas.

Es posible ver que las docentes A y B son capaces de identificar y aplicar estrategias con las características necesarias a la luz del enfoque comunicativo mediante el uso de diferentes TICs. La única diferencia identificada fue que la docente B no hizo mención de la adaptación del lenguaje según el nivel de los estudiantes. Por otro lado, se observa que la docente C tiene una noción más limitada de dichas características y un control limitado de los TICs que pueden ser utilizados durante las sesiones de aprendizaje.

5.4.8 Síntesis

Es posible observar que las tres docentes poseen un dominio diferente de los conceptos teóricos del enfoque comunicativo y las estrategias asociadas. La docente A es la que demuestra un dominio más sólido, seguida por la docente B. Por otro lado, la docente C demuestra un conocimiento teórico mucho más limitado en comparación. Lo observado, se detalla y discute en el capítulo 5.5.1.

5.5 Discusión de Resultados

5.5.1 Nociones Teóricas Sobre el Enfoque Comunicativo y Estrategias de Producción Oral

Como se pudo ver en los resultados, si bien las tres docentes informantes compartían una visión comunicativa de la enseñanza de idiomas, demostraron distintos niveles de conocimiento conceptual entre ellas. Mientras que las docentes B y C tenían nociones generales de priorizar la comunicación por encima de las formas lingüísticas, la docente A logró definir y describir el enfoque comunicativo con mayor exactitud, incorporando conceptos como los objetivos comunicativos, el contexto auténtico, y la funcionalidad del idioma como punto de partida para el desarrollo de estructuras formales.

Con respecto a los principios y características del enfoque comunicativo, también se encontraron diferencias en el nivel de profundidad conceptual de las docentes. Aunque todas reconocieron como objetivo central el logro de la competencia comunicativa, poniendo énfasis en la fluidez y éxito de la comunicación por encima de las formas gramaticales, únicamente la docente A mostró, además, claridad respecto a la necesidad de generar un contexto comunicativo auténtico vinculado a los intereses de los alumnos. Asimismo, al describir las características de un aula comunicativa, las tres docentes abarcaron la necesidad de incluir momentos de diálogo a través del trabajo en parejas o grupos pequeños, como también de plantear actividades con propósitos comunicativos claros. Las docente A y B pudieron además, articular con claridad la necesidad de incluir vocabulario y gramática vinculada a la funcionalidad del lenguaje o situación comunicativa siendo trabajada. Finalmente, las características del enfoque comunicativo que no fueron mencionadas en absoluto por las docentes fueron el aprendizaje a través de la negociación de significado y la importancia de brindar retroalimentación, los cuales son sumamente importantes para el desarrollo de la producción oral.

Un último aspecto de conocimiento teórico de las docentes que se evaluó en las entrevistas fue el conocimiento de las mismas sobre los componentes de la producción oral. En este aspecto, las docentes hicieron referencia a tres de los seis componentes propuestos por Harmer (2007b), siendo la docente A quien logró la descripción más completa de este concepto. Ninguna de las docentes mencionó la

adaptación a diversos géneros/situaciones, uso de estrategias de reparación, y la capacidad para desenvolverse en conversaciones cotidianas.

Las diferencias encontradas entre las docentes podrían deberse a la formación profesional de cada una. En el informe del British Council (2015) se encontró que, en el Perú, es aceptable que los docentes no tengan un título formal para enseñar el idioma y tener buen dominio de este se considera condición suficiente para enseñarlo. Las calificaciones aceptables para ejercer docencia en el país incluyen ser hablante nativo o igualmente competente, profesor de escuela primaria calificado con un curso especializado pre-laboral en docencia del inglés o poseer un título universitario en el idioma o literatura inglesa sin calificaciones o formación pedagógica formal.

Esto podría explicar las importantes diferencias en la claridad conceptual de las docentes respecto a los aspectos teóricos del enfoque comunicativo. La docente A es Licenciada en Educación – Especialidad inglés, lo cual explicaría los conocimientos teóricos mostrados en la entrevista. Por otro lado, la docente B es Licenciada en traducción e interpretación inglés-francés y la docente C es Bachiller en teología, B.A y M.A. en literatura inglesa, sin embargo, no cuentan con formación formal en educación o enseñanza de lenguas extranjeras.

5.5.2 Estrategias de Enseñanza Para el Desarrollo de la Producción Oral

Logro de la competencia comunicativa como el objetivo principal

La sistematización general de los planes de lección apunta al desarrollo de una situación comunicativa utilizando el lenguaje objetivo como se muestra en la Figura 1 y como se detalla en la sección 5.3.1. Sin embargo, al analizar los planes de lección a detalle, es posible identificar que no incluyen todas las subcompetencias que conforman la competencia comunicativa. Específicamente, se observa la inclusión parcial de la subcompetencia lingüística o gramatical y no se observan explícitamente las subcompetencias estratégica y sociocultural.

En cuanto a las entrevistas con las docentes de la institución, todas sin excepción mencionaron como objetivo prioritario el logro de la competencia comunicativa, haciendo énfasis en lograr una comunicación efectiva por encima de la

exactitud de las formas gramaticales. Sin embargo, cada una incluyó distintas subcompetencias al momento de profundizar en su entrevista.

Subcompetencia lingüística o gramatical

Como se detalla en la presentación de resultados, los planes de lección no hacen referencia explícita a la gramática esperada para alcanzar los objetivos comunicativos orales. Lo observado sugiere que el diseño de los planes de lección desprendidos del currículo toma en cuenta un enfoque funcional del lenguaje en lugar de un enfoque estructural. El enfoque funcional considera al lenguaje como vehículo o medio para la expresión de significado funcional y enfatiza la dimensión comunicativa y semántica en lugar de solo las características gramaticales. Además, conduce a la organización de contenidos de aprendizaje por categorías de significado y función en lugar de solo por sus elementos gramaticales (Richard y Rodgers, 2001).

Debido a su naturaleza, los principios del enfoque comunicativo se desarrollan en base al enfoque funcional del lenguaje. En ese sentido, los planes de lección cumplen con incluir la competencia lingüística en su desarrollo. Sin embargo, existen inconsistencias al indicar literalmente las estructuras gramaticales esperadas en las actividades de expresión escrita y basarse solo en la función del lenguaje a ser alcanzada en las actividades de producción oral.

Por otro lado, en las entrevistas, las tres docentes mencionaron la subcompetencia lingüística o gramatical como un aspecto importante para el aprendizaje de segunda lengua, mencionando la necesidad de que los estudiantes conozcan las formas gramaticales, identifiquen el tipo de lenguaje que utilizan, o conozcan vocabulario y expresiones idiomáticas. Las tres docentes también mencionaron la importancia del uso funcional del lenguaje, sin embargo, solo las docentes A y B demostraron entendimiento suficiente acerca de cómo incluir la competencia gramatical dentro de un contexto funcional mientras que la docente C se centró en la dimensión gramatical. Esto podría reflejar un entendimiento tradicional inicial de la enseñanza de segunda lengua por parte de la docente C el cual podría haber sido complementado de forma limitada por capacitaciones o feedback en la IE de estudio, ya que los enfoques pedagógicos previos al enfoque comunicativo, hacían

énfasis en la gramática como eje central del aprendizaje de un idioma (Richards y Rodgers, 2001).

Subcompetencia sociolingüística

Los planes de clase revisados también toman en cuenta, tanto como competencia objetivo como indicadores de aprendizaje, que los estudiantes sean capaces de ajustar su volumen y entonación al contacto y elegir la estructura gramatical que deben utilizar según el interlocutor. Esto se relaciona con la subcompetencia sociolingüística, o la habilidad para producir expresiones lingüísticas adecuadas al contexto. En cuanto a las docentes, dos de las tres (docente A y B) mencionaron de manera breve la expectativa de que el alumno sepa adaptarse al contexto al momento de comunicarse.

Subcompetencia discursiva

En cuanto a la habilidad para estructurar y organizar el discurso, los planes de clase únicamente plantean como objetivo uno de los cuatro componentes de esta competencia y utilizan dos criterios de evaluación vinculados a la competencia discursiva. En las entrevistas, solamente la docente B hizo referencia de manera breve y general a la expectativa de que el alumno sea capaz de adaptar su lenguaje al contexto comunicativo.

Subcompetencia estratégica

Como se detalla en la presentación de resultados, los planes de lección no evidencian espacios para la mejora de procesos cognitivos ni metacognición y las docentes no lo mencionan explícitamente en las entrevistas. La falta de inclusión de momentos dentro de la sesión de aprendizaje dedicados al desarrollo de habilidades de metacognición puede deberse a la formación de los docentes a cargo de su desarrollo. Cerrón y Pineda (2016) encontraron que los estudiantes de Lenguas, literatura y comunicación de la facultad de educación de la universidad Nacional del centro del Perú en el año 2016 de diferentes ciclos mostraron un nivel de predominancia medio – bajo de metacognición.

Esto se encuentra en concordancia con lo reportado por Escotet (1995) quien, además de identificar problemas estructurales en las universidades latinoamericanas,

reportó un modelo de clases centradas en el docente predominante el cual limita las posibilidades de desarrollo de pensamiento crítico y, en consecuencia, metacognición.

Por otro lado, cabe resaltar que, si bien se mencionaron el uso de recursos no verbales como competencias esperadas dentro de las sesiones de aprendizaje, no se hace referencia a estrategias para el desarrollo de estas dentro del desarrollo de los momentos específicos de la sesión. Asimismo, el desarrollo y práctica de estos recursos tampoco fue mencionado por las docentes en las entrevistas. Eso sugiere que las docentes asumen la transferencia de habilidades no verbales entre la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2).

Faerch y Kasper (1987) propusieron que la transferencia es un proceso mental y comunicativo a través del cual los educandos desarrollan habilidades en su interlengua. Además, identificaron tres tipos de transferencias: i) transferencia estratégica, a través de la cual los educandos asignan atención focal a un problema y su solución, ii) transferencia subsidiaria, la cual ocurre cuando no hay atención focal o conocimiento transferido de la L1 a la L2 y iii) transferencia automática, la cual se lleva a cabo cuando el educando utiliza habilidades de la L1 de manera altamente automatizada con la atención completamente dirigida a otros aspectos en el proceso de producción.

En base al sustento teórico, es posible asumir la transferencia de habilidades no verbales de la L1 a la L2 de los educandos. Sin embargo, este proceso necesita supervisión, guía y retroalimentación para que se lleve a cabo de manera óptima. Selinker (1983) presentó procesos de transferencia que pueden afectar de manera negativa el aprendizaje de la L2. Distinguió entre dos tipos principales de transferencia: positiva y negativa. La transferencia positiva se refiere a los procesos mediante los cuales el conocimiento proveniente de la L1 facilita la adquisición de la L2 mientras que la transferencia negativa a los procesos que interfieren con la adquisición de la L2.

Por otro lado, la metacognición definida por Flavell (1979) como el conocimiento de los propios procesos cognitivos y productos relacionados a ellos, no se encuentra mencionada en los planes de lección analizados pese a que el uso de estrategias

metacognitivas en la motivación y pericia en el aprendizaje de una L2 (Raofi et al., 2014).

En ese sentido, los planes de lección cumplen con incluir de manera parcial la competencia estratégica dejando de lado las estrategias específicas que se llevarán a cabo durante las sesiones de aprendizaje para poder desarrollar recursos no verbales y obvian por completo estrategias para el desarrollo de procesos metacognitivos.

Subcompetencia sociocultural

Tal como se mencionó en la presentación de resultados, las docentes no hicieron referencia en sus entrevistas al desarrollo de la subcompetencia sociocultural, la cual permite al estudiante insertarse en una comunidad de habla con características propias (Canale, 1983).

En cuanto a los planes de clase, aunque no se mencionó la subcompetencia sociocultural de manera explícita, se observaron algunas oportunidades en las que esta pudo haber sido incorporada. Uno de los objetivos comunicativos de los planes de clase hace referencia a la descripción de comida y bebida, y otro a la descripción de un restaurante. Sin embargo, si bien estos objetivos podrían requerir cierto conocimiento sobre los platos típicos de un país angloparlante, el set léxico de platos regionales que aplican para el nivel de las sesiones de aprendizaje (Intermedio – B1 dentro de las escalas del MCERL), es bastante conciso y puede estar incluido dentro del libro de texto utilizado. Esto podría explicar la ausencia de referencias específicas para el desarrollo de esta competencia dentro los planes de lección (Cambridge Assessment, 2021).

Manejo comunicativo de forma y errores / Importancia de la retroalimentación

En los planes de lección analizados, no se encontró referencia al manejo comunicativo de forma y errores ni a momentos dedicados para retroalimentación. Sin embargo, sí se encontraron durante las entrevistas a docentes.

Como se detalla en la sección 5.4.7, las tres docentes coincidieron con la idea de que brindar retroalimentación positiva (Lyster y Ranta, 1997; Havranek, 1999) es clave en la corrección de errores y el desarrollo de autonomía de las alumnas además

de mencionar distintas herramientas de retroalimentación. Además, durante la entrevista, mencionaron la importancia de identificar el momento adecuado de la corrección en función al tipo de error.

Esto sugiere que las docentes comparten una visión común en cuanto a las estrategias y premisas a utilizarse para corregir errores en las actividades orales por lo que asumen no es necesario incluirlas en la planificación de clase.

Orientación a la integración de habilidades / Interacción entre los estudiantes y los diferentes usos del lenguaje

En los planes de clase analizados se puede observar que la mayoría de las actividades planteadas integran la comprensión auditiva (listening) con la producción oral (speaking). Esto podría explicarse por la estrecha correlación entre estas dos macrohabilidades. Tamador (2017) reportó una correlación estadísticamente significativa entre ambas habilidades y concluyó que una mayor exposición a fuentes angloparlantes auténticas tiene como consecuencia la mejora en la habilidad de producción oral y una reducción en el nivel de estrés generado al utilizarla. Se puede ver, entonces, que la selección de habilidades a integrar se encuentra basada en sustento teórico el cual beneficia el desarrollo de las habilidades dentro de los principios del enfoque comunicativo.

Además, se observa que la mayoría de las actividades que apuntan a la integración de habilidades se encuentra en la fase de inicio o preparación de la sesión. El objetivo observado en estas es el de activar el esquema y conocimientos previos de los estudiantes con el fin de prepararlos para las actividades de producción, así como captar la atención y generar interés o comprobar conocimientos previos antes del análisis de una estructura gramatical específica (Actividad 2 – Unidad 7).

Del mismo modo, en las entrevistas las docentes mencionaron casi exclusivamente actividades donde se integran la comprensión auditiva y producción oral, tales como las conversaciones en parejas, entrevistas, escape room en grupos, etc. Una docente sí mencionó el uso de una herramienta únicamente de comprensión auditiva, la página web “Randall’s Listening Lab”, pero ninguna habló de presentaciones orales o discursos, ni otros tipos de actividades únicamente de

producción oral. Esto demuestra que las docentes se alinean en la práctica con lo que reflejan los planes de clase en cuanto a integrar estas habilidades.

Énfasis en significado, contexto y uso auténtico del lenguaje

Como se detalla en el capítulo 5.3.4, las actividades propuestas en los planes de lección contienen imprecisiones en cuanto al lenguaje objetivo. Estas podrían ocasionar una falta de homogeneidad en la activación del lenguaje objetivo lo cual conllevaría al uso de los verbos modales de modo auténtico, pero con diferentes objetivos comunicativos. Un ejemplo de lo mencionado anteriormente se detalla a continuación.

- **Instrucciones propuestas por el plan de lección:** Los estudiantes planean una comida para la clase. Deben tratar de hacerla saludable y atractiva.
- **Docente A:** Propone crear una conversación en la cual se discuten los planes de la cena utilizando verbos modales para dar sugerencias (We could ... / We can ... / We should ...).
- **Docente B:** Propone crear una lista de reglas que los invitados deben seguir para lograr que la comida de la cena sea saludable y que las actividades de la cena sean atractivas utilizando verbos modales (Must / have to / don't have to / can / can't / mustn't).

Como es posible observar, ambas posibles actividades precisadas por los docentes cumplen con las instrucciones generales del plan de lección y el uso del lenguaje objetivo, sin embargo, al carecer de precisión, la función de los verbos modales y el objetivo comunicativo en ambas difiere. Debido a esto, si bien las actividades planteadas pueden cumplir con los principios del enfoque comunicativo, podrían ocasionar una falta de homogeneidad en las habilidades comunicativas desarrolladas.

Creación de interacciones significativas y con un objetivo claro

Como se detalla en el capítulo 5.3.5, la mayor parte de las actividades en los planes de lección no cumple con las características para favorecer la adquisición de

una lengua extranjera ya que incluyen un patrón de interacción limitado y carecen de adecuación al grupo etario para ser significativas.

Sin embargo, durante la entrevista, las docentes señalaron las características omitidas en los planes de lección y las tres hicieron especial énfasis en la importancia de la relevancia y significatividad del contenido enseñado a las alumnas. Además, todas pudieron identificar que todas las actividades deben apuntar a un objetivo comunicativo claro.

Esta posible falta de concordancia podría deberse a un fenómeno reportado por Shaw (2017). Este autor encontró que los docentes experimentados consideran los planes de lección importantes, pero rechazan los planes de lección prescritos. En la IE de estudio, los planes de lección son realizados por coordinación académica y compartidos por todos los docentes. Esto podría explicar la disonancia aparente entre lo encontrado en los planes de lección y las rutas elegidas por las docentes.

Aprendizaje a través de la negociación de significado / Creación colaborativa de significado

De acuerdo con lo detallado en el capítulo 5.3.6, la mayoría de las actividades propuestas en el plan de lección no evidencian las características de estos descriptores. Las actividades propuestas son, en su mayoría, guiadas por el docente, limitando las oportunidades de negociar significado y utilizar el lenguaje de forma creativa (Rábano, 1997).

Se observan tres tipos de actividades que podrían fomentar momentos en los que las estudiantes experimenten con el lenguaje, las cuales fueron también recalçadas por las docentes en las entrevistas. Esta disonancia podría sugerir, al igual que en la sección anterior, que las docentes sólo utilizan los planes de lección como una guía libre y seleccionan o adaptan las estrategias propuestas según su propia valoración (Shaw, 2017).

Identificación de patrones de lenguaje (forma) e incorporación de formas nuevas

Si bien el enfoque comunicativo surgió como una respuesta a los métodos tradicionales de análisis gramatical y práctica mecánica, los cuales demostraron tener eficiencia limitada, y tiene como objetivo principal desarrollar la competencia comunicativa mediante la amplia exposición a lenguaje comunicativo en contextos significativos, dando énfasis al significado y uso del lenguaje sobre la forma del mismo, investigaciones (Davies et al., 1984; Swain, 1985) encontraron que los niveles de pericia lingüística alcanzados por los alumnos distaban mucho de niveles cercanos a nativos.

En ese sentido, se demostró que el incluir actividades enfocadas en analizar la forma del lenguaje sin perder la contextualización y demás principios del enfoque comunicativo, favorece al desarrollo de pericia lingüística (Savignon, 1972; Montgomery y Eisenstein, 1985; Harley, 1998, como se citó en Doughty y Varela, 1998). En otras palabras, los estudiantes deben ser expuestos a una abundante cantidad de “input” que cumpla con los principios del enfoque comunicativo y es necesario brindarles oportunidades para analizar y procesar tanto la forma como el significado del lenguaje.

Debido a lo mencionado anteriormente, la discusión acerca de incluir o no actividades centradas en la forma cambió a cómo incluirlas y el enfoque óptimo. Uno de los enfoques más utilizados por los libros de texto modernos es el descrito por Celce-Murcia (2002) quien propone un enfoque basado en el análisis de discurso. Este propone proveer a los estudiantes abundantes ejemplos de discurso contextualizado que contenga la estructura o lexis objetivo para facilitar el establecimiento de relaciones forma-significado. Este es el enfoque utilizado en los planes de lección analizados.

Como se observa en los resultados, la secuencia propuesta por el libro y seguida por los docentes según los planes de lección analizados cumple con la inclusión del descriptor ya que brinda la oportunidad a los estudiantes de identificar patrones de lenguaje o la forma del mismo, así como la oportunidad para incorporarlo en actividades a la luz del enfoque comunicativo.

Secuencia utilizada en las sesiones de aprendizaje

Dado que, tal como se presentó en la sección 5.3, los planes de clase de la institución educativa no siguen una secuencia de aprendizaje establecida, la estructura de la clase está enteramente a cargo de las docentes que lo planifican, quienes en ocasiones incluyen el uso del libro de texto y en otras oportunidades crean sus propias actividades pedagógicas. En este sentido, las entrevistas mostraron diferencias importantes en el nivel de conocimiento de las docentes.

Por un lado, la docente A mostró, en general, un concepto teórico claro acerca de la secuencia utilizada en las clases según el enfoque comunicativo. Aunque no mencionó explícitamente la etapa de “práctica” en la secuencia, esto podría deberse a que, según los planes de lección de clase discutidos en la sección 5.3.8, durante las sesiones de aprendizaje se utilizan los ejercicios propuestos en el libro de texto como actividades de práctica controlada y semi-controlada del lenguaje objetivo. Es posible que debido a ello la docente no mencione esta sección al no ser producida ni planeada por ella.

La docente B mostró conocimiento teórico de estrategias utilizadas dentro del enfoque, sin embargo, confundió la secuencia aplicada al desarrollo de habilidades receptivas, Pre-during-post con la secuencia global de una sesión de aprendizaje. Esta secuencia consiste en: activar el conocimiento previo, ayudar al estudiante a realizar conexiones con el nuevo contenido y monitorear su entendimiento, y finalmente, resumir, reflexionar y discutir acerca de la información presentada (Harmer, 2007a). A diferencia de lo propuesto por Glevoba (2005), esta secuencia no brinda a los alumnos la oportunidad de analizar el uso del lenguaje de manera contextualizada, y dado que no busca que los alumnos produzcan, tampoco brinda el volumen y tipo de práctica necesarios ni permite la transferencia del lenguaje. Esta secuencia entonces, se encuentra inmersa en la sección global “Presentation” de una sesión diseñada a la luz del enfoque comunicativo.

Por último, la docente C demostró poca claridad acerca de la secuencia a seguir en una sesión de clases de segunda lengua. La mención de ideas difusas acerca de las actividades que suele utilizar para la transferencia y producción oral, evidencian claramente la falta de un concepto claro acerca de la secuencia utilizada en las sesiones de aprendizaje a la luz del enfoque comunicativo.

Estrategias didácticas utilizadas para desarrollar la producción oral / Características de las estrategias sincrónicas y asincrónicas utilizadas para el desarrollo de la producción oral

El enfoque comunicativo plantea un amplio rango de estrategias didácticas dentro de las sesiones sincrónicas, de las cuales todas coinciden en tener como objetivo principal el promover la comunicación contextualizada y con un objetivo claro entre los educandos (Rosamond, 1988; Oxford, 1990; Galloway, 1993; Holliday, 1994; Glebova, 2005; Zhen-hui, 2005). Bajo los objetivos que promueve dicho enfoque, es posible resumir los tipos de estrategias que cumplen con sus principios en los siguientes tipos: Aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo, aprendizaje situado y aprendizaje activo.

Según (INACAP, 2017) las estrategias didácticas mencionadas anteriormente se basan en los siguientes enfoques que permiten desarrollarlas:

- Aprendizaje basado en problemas: Tiene como objetivo situar al educando en una situación problemática de la vida real la cual requiere una solución.
- Aprendizaje basado en proyectos: Las actividades se centran en el educando, utilizando como base un tema de su interés.
- Aprendizaje colaborativo: Las actividades se centran en la relación entre alumnos o alumnos-docente. El aprendizaje se lleva a cabo mediante estas interacciones.
- Aprendizaje situado: Las actividades utilizan actividades o situaciones presentes en la vida real como base para el análisis del conocimiento.
- Aprendizaje activo: Las actividades buscan que el aprendizaje se lleve a cabo interrelacionando todos los elementos involucrados.

En cuanto a estrategias pedagógicas efectivas para la modalidad a distancia, es importante que el docente genere cercanía con sus alumnos a través de su presencia en línea, los haga participar activamente, les de retroalimentación efectiva, (Compton, 2009), ofrezca momentos para que los alumnos compartan sobre sí mismos y conozcan a los demás, y les de roles activos (Suan Chong, 2020). Esto se logra idealmente combinando recursos sincrónicos y asincrónicos (Bates, 2005),

como por ejemplo usando el *flipped classroom* para optimizar el uso del tiempo sincrónico (Boucher et al., 2013), además de una variedad de TICs.

Como se detalla en la sección 5.4.6 todas las docentes mencionaron actividades a la luz del enfoque comunicativo. Sin embargo, se observó una gran diferencia en la variedad y en el tipo de TICs utilizadas. Las docentes A y B evidenciaron un rango más amplio de opciones mientras que la docente C mencionó el uso de conversaciones en parejas y entrevistas.

Es posible observar que la docente C, quien solo mencionó el uso de conversaciones en parejas y grupos, aplica estrategias didácticas del tipo aprendizaje colaborativo. Por otro lado, las docentes A y B, quienes mencionaron actividades como juegos de roles (jugar a la tienda), *escape rooms* (discutir para tomar decisiones utilizando el lenguaje objetivo), discusiones grupales, así como incluir situaciones que motiven a los educandos, aplican estrategias de los tipos aprendizaje basado en problemas, proyectos, colaborativo, situado y activo.

Esta brecha podría sugerir una falta de entrenamiento para la enseñanza en línea por parte de la IE de estudio. Esto se encuentra en concordancia con lo reportado por Sumitra y Roshan (2021) quienes encontraron que, especialmente los profesores en países en vías de desarrollo, presentaron dificultades para adaptarse al uso de TICs. La brecha menor en el caso de las docentes A y B podría sugerir que su formación en la especialidad le permitió extrapolar con mayor facilidad las estrategias utilizadas en clases presenciales a entornos virtuales en concordancia a lo discutido en la sección 5.5.1.

Conclusiones

A partir del análisis e interpretación de los resultados obtenidos, se pueden realizar las siguientes conclusiones.

- En cuanto al objetivo general de la investigación, **describir las estrategias didácticas utilizadas por las docentes de inglés de la IE para desarrollar la producción oral**, se encontró que las actividades utilizadas por las docentes para el desarrollo de la producción oral fueron los juegos de roles, discusiones y entrevistas. Sin embargo, si bien las tres docentes mencionaron el uso de actividades como estas para el desarrollo de la producción oral a la luz del enfoque comunicativo en la modalidad a distancia, no lo hacían con la misma profundidad. Las docentes A y B dijeron utilizar un rango mucho más amplio de actividades y las complementaron con el uso de TICs en comparación con la docente C, quien mencionó actividades más limitadas y quien, a nivel teórico, únicamente expresó claridad sobre la interacción significativa con objetivos claros. La docente C, solo evidenció el uso de estrategias didácticas del tipo aprendizaje colaborativo mientras que las docentes A y B, quienes evidenciaron el uso de estrategias de los tipos aprendizaje basado en problemas, proyectos, colaborativo, situado y activo.
- En cuanto al primer objetivo específico de la investigación, **identificar las nociones teóricas que poseen los docentes de la IE acerca del enfoque comunicativo y el desarrollo de la producción oral en los estudiantes**, fue posible observar una diferencia clara en el dominio de los conceptos teóricos del enfoque comunicativo y desarrollo de la producción oral en estudiantes por parte de las tres docentes de la IE. La docente A fue quien demostró un dominio más sólido, seguida por la docente B. La docente C mostró un dominio mucho más limitado y no fue capaz de identificar todas las subcompetencias del enfoque comunicativo.
- Por último, en cuanto al segundo objetivo específico de la investigación, **describir las estrategias de enseñanza propuestas por las docentes para el desarrollo de la producción oral en la modalidad a distancia**, se observó que la sistematización de los planes de lección apuntaba al desarrollo de una situación comunicativa utilizando el lenguaje objetivo. Sin embargo, estos no

incluían todas las subcompetencias que forman parte de la competencia comunicativa, sino que incluían la subcompetencia gramatical de manera parcial y excluían las subcompetencias estratégica y cultural. Asimismo, se observó que la mayoría de las actividades propuestas en los planes de lección no cumplían con los principios del enfoque comunicativo. Sin embargo, fue posible observar una disonancia entre lo propuesto en los planes de lección y las actividades utilizadas por las docentes, ya que estas mencionaron el uso de los juegos de roles, discusiones y entrevistas, que sí se alinean con los principios del enfoque.

- De esta manera, se concluyó que, si bien algunas docentes tienen nociones acertadas sobre la producción oral, e incluyen el uso de actividades a la luz del enfoque comunicativo en sus clases, esto no es homogéneo, por lo cual no se evidencia el uso de una estrategia global dentro de la institución.



Recomendaciones

- Se recomienda a la IE de estudio revisar los planes de estudio utilizados por los docentes y asegurar la inclusión de todas las subcompetencias del enfoque comunicativo de manera que sean visibles para los docentes.
- Se recomienda a los docentes y coordinadores generar planes de lección con mayor especificidad, de ser posible, en sesiones individuales en lugar de planes de lección que abarquen unidades enteras, así como incluir detalles clave como tiempos esperados por actividad y patrones de interacción.
- Por otro lado, se sugiere incluir en futuros estudios la observación de aula, de modo que permita contrastar las ideas teóricas de los profesores con lo que practican en el aula. Un mayor número de docentes provenientes de distintas instituciones educativas permitiría identificar tendencias claras respecto al impacto de la formación docente en su práctica en el aula.
- Por último, dado que muchos colegios han retornado a la educación presencial o semi-presencial, se sugiere a futuros investigadores que puedan comparar las estrategias de enseñanza utilizadas en la virtualidad y en la educación presencial. Esto permitiría hacer recomendaciones prácticas a los docentes sobre el tipo de tareas y actividades que puedan ser más aprovechables en los momentos de educación a distancia y los que se deben priorizar en los espacios presenciales.

Referencias

- Alemi, M. (2016). Audio lingual method. Universidad de Tehran.
- Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Edelsa.
- Barber, D., Jeffries, A. y Lansford, L. (2018). Perspectives 2. NGL.
- Bates, A. (2005). Technology, e-learning and distance education. (2^a ed., Vol. 1). Taylor and Francis.
- Belchamber, R. (2007). The advantages of Communicative Language Teaching. The Internet TESL Journal, (8), 1-4.
- Bérard, E. (1995). La grammaire, encore ... et l'approche communicative. CLE International.
- Berge, Z. (1997). Characteristics of online teaching in post-secondary, formal education. Educational Technology, (3), 35-47.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. International Society for Technology in Education.
- Bonk, C. y Graham, C. (2005). The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. John Wiley & Sons.
- Boucher, B., Robertson, E., Wainner, R. y Sanders, B. (2013). "Flipping" Texas State University's physical therapist musculoskeletal curriculum: Implementation of a hybrid learning model. Journal of Physical Therapy Education, 27(3), 72- 77.
- Bozorgian, H. (2012). The relationship between listening and other language skills in International English Language Testing System. Theory and Practice in Language Studies, 2(4), 657- 663.
- Breen, M. y Candlin, C. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. Applied linguistics, (1), 89-112.

British Council. (2015). Inglés en el Perú: Un análisis de la política, las percepciones y los factores de influencia. https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/318A8FA6AC9F382105257F3E00611BB9/%24FILE/Ingl%C3%A9s_en_el_Per%C3%BA.pdf

Brown, H. (1994). Principles of language learning and teaching. (2^a ed., Vol. 1). Prentice Hall Regent.

Cagri, M. (2013a). The Direct-Method: A Good Start to Teach Oral Language. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. (3), 37-40 .

Cagri, M. (2013b). The Audio-Lingual Method: An Easy way of Achieving Speech. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. (3), 63-65.

Cambridge Assessment. (2021). Vocabulary list: B1 Preliminary and B1 Preliminary for schools. <https://www.cambridgeenglish.org/Images/506887-b1-preliminary-2020-vocabulary-list.pdf>

Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Edelsa.

Celce-Murcia, M. (2002). New perspectives on grammar teaching in second language classrooms. Routledge.

Cerrón, A. y Pineda, M. (2016). Metacognición y pensamiento crítico en estudiantes de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Horizonte de la ciencia. (6), 179-189.

Chapelle, C. (2003). English language learning and technology: Lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology. John Benjamins Publishing.

Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. M.I.T. Press.

Compton, L. (2009). Preparing language teachers to teach language online: A look at skills, roles, and responsibilities. *Computer Assisted Language Learning*, (1), 73-99.

Davies, A., Criper, C. y Howatt, A. (1984). *Interlanguage*. Edinburgh University Press.

Díaz, A. y Hernández G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La Entrevista, recurso flexible y dinámico. *Metodología de investigación en educación médica*, (2), 162-167.

Doughty, C. y Varela, E. (1998). *Communicative focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.

Ellis, R., y Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. Routledge.

Escotet, M. (1995). A teacher-centered university education: Is the core university culture different between developed and developing countries?[Archivo PDF].<https://www.miguelescotet.com/docs/A%20Teacher-Centered%20University%20Education.pdf>

Faerch, C., y Kasper, G. (1987). Perspective on language transfer. *Applied Linguistics*, (8), 111-136.

Folse, K. (2006). *The art of teaching speaking*. Michigan University Press.

Galloway, A. (1993). *Communicative Language Teaching: An Introduction and Sample Activities*. Office of Educational Research and Improvement.

García, A., Carbone, L., López, P., León, P., Segredo, A. y Calvo, D. (2015). Propuesta metodológica para el análisis crítico a un programa de estudio. *Educación Médica Superior*, (2), 292-303.

Garrison, D. y Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and higher education*, (7), 95-105.

Glebova, I. (2005). Communicative approach, strategies and techniques used in training speaking skills of students non-linguists. National Technical University of Ukraine.

Graham, C. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends and future directions. *Pfeiffer*, 3-21.

Harmer, J. (2007a). *How to teach English*. Pearson Longman.

Harmer, J. (2007b). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Longman.

Havranek, G. (1999). The effectiveness of corrective feedback: Preliminary results of an empirical study. *Acquisition et interaction en langue étrangère: Proceedings of the Eighth EUROSLA Conference*, (2), 189–206.

Hockly, N. (2015). Developments in online language learning. *ELT Journal*, (3), 308-313.

Holliday, A. (1994). The house of TESEP and the communicative approach: the special needs of state English language education. *ELT Journal*. (48), 3-11.

Hymes, D. (1971). *Acerca de la competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa.

Instituto Nacional de Capacitación. (2017). *Manual de estrategias didácticas: Orientaciones para su selección*. Ediciones INACAP.

Jauregui, K. (2013). *La interacción, element clave en el proceso de aprendizaje de E/LE*. Universidad de Utrecht y Universidad de Ciencias Aplicadas de Tilburgo.

Karakaş, A. (2019). *Grammar Translation Method*. Blackswan publishing house.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman Group Ltd.

Krashen, S. (2009). *Principles and practice in second language Acquisition*. Pergamon Press.

Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Pergamon Press.

Ley N°30220 de 2014. Ley Universitaria. 11 de julio de 2014.

Lodico, M., Spaulding, D., y Voegtle, K. (2010). *Methods in Educational Research: From Theory to Practice*. Jossey-Bass.

Lyster, R. y Ranta, L. (1997). *Corrective feedback and learner uptake*. Cambridge University Press.

Meenu, P. y Prabhat, P. (2014). Better English for better employment opportunities. *International Journal of Multidisciplinary Approach and Studies*, (1), 93-100.

MINEDU. (2016). Programa curricular de educación secundaria[Archivo PDF]. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>

Montgomery, C. y Eisenstein, M. (1985). Reality revisited: An experimental communicative course in ESL. *TESOL Quarterly*, (2), 317-333.

Nicholas, H., Lightbown, P., y Spada, N. (2002). Recasts as feedback to language learners. *Language Learning*, (4), 719-758.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.

Ozsevik, Z. (2010). The use of communicative language teaching (CLT): Turkish EFL teachers' perceived difficulties in implementing CLT in Turkey. University of Illinois.

Rábano, M. (1997). Negociación de significados e interculturalidad en el aula de inglés. Universidad de Salamanca.

Raofi, S., Chan, S., Mukundan, J., y Sabariah, R. (2014). Metacognition and second/foreign language learning. *English Language Teaching*. (7), 36-49.

Richards, J. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.

Richards, J. y Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge University Press.

Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (9na ed.). Cambridge University Press.

Rosamond, M. (1988). *Communicative language teaching in practice*. Centre for information on language teaching and research.

Savignon, S. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Center for curriculum development.

Selinker, L. (1983). *Language transfer*. John Benjamins.

Shaw, R. (2017). I can hardly wait to see what I am going to do today: Lesson planning perspectives of experienced band teachers. *Contributions to music education*, (42), 129-152.

Siefert, T. (2013). *Translation in foreign language pedagogy: The rise and fall of the grammar translation method*[Tesis de Maestría, Universidad de Harvard]. <https://dash.harvard.edu/handle/1/10952296>.

Sonsoles, M. (2000). *Corrección de errores en la expresión oral*. Carabela.

Stake, R. E. (1988). *Case study methods in educational research: Seeking sweet water*. American Educational Research Association.

Suan Chong, C. (2020). *Doing the communicative approach online: Motivating students to speak* [Webinar]. Macmillan Education.

<https://www.macmillanenglish.com/pe/training-events/events-webinars/event/chia-suan-chong-doing-the-communicative-approach-online-motivating-students-to-speak>

Sumitra, P. y Roshan, C. (2021). A literature review on impact of covid-19 pandemic on teaching and learning. *Higher education for the future*, (1), 133-141.

Swain, M. (1985). *Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development*. The Ontario Institute for Studies in Education.

Takahashi, Y. (2008). Problem-based learning and task-based learning: A practical synthesis. *The Kaohsiung Journal of Medical Sciences*, (3), 31-33.

Tamador, K. (2017). On the relationship between listening and speaking grades of AL-Balqa Applied University English as a foreign language student. *International Education Studies*, (12), 130- 139.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós.

Tuckman, B., y Harper, B. (2012). *Conducting educational research*. Rowman & Littlefield.

Tugrul, C. (2013). The Direct-Method: A good start to teach oral language. *International Journal of Academic Research in Business and social Sciences*, (3), 182-184.

Universidad Estatal a Distancia. (2013). *¿Qué son las estrategias didácticas?*. Centro de Capacitación en Educación a distancia.

Ur, P. (1996). *A Course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press.

Van Ek, J. (1986). *Objectives for foreign language learning*. Council of Europe.

Willem, J. (1995). *Speaking. from intention to articulation (4a ed.)*. The MIT Press.

Zhen-hui, R. (2015). Language learning strategies and the communicative approach. *Journal of Jiangxi Normal University*, (2), 240-255.



Anexos

Anexo 1. Guía de Entrevista Semiestructurada

Guía de entrevista semiestructurada a docentes del área de inglés

Buenas tardes, mi nombre es Cristina Espejo y junto con mi compañero Renzo Caballero, quien nos acompañará en esta entrevista estamos realizando esta investigación como trabajo final para optar por el título profesional de Licenciado en Educación Secundaria con especialidad Inglés de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El objetivo de esta entrevista es conocer sus perspectivas y experiencias sobre cómo desarrollar la producción oral en inglés en estudiantes de secundaria. Usted ha sido elegido por formar parte del cuerpo docente de la institución del área de inglés. Esta entrevista será grabada manteniendo su anonimato y la información recolectada será utilizada para realizar un proyecto de investigación de la Universidad Católica. ¿Tengo su consentimiento para utilizar la información de esta entrevista?

Gracias. Por protocolos internos, le haré llegar un correo con un consentimiento informado que le pediremos que firme digitalmente para confirmar su autorización de manera formal.

Confirmar que haya llenado el forms y sino hacerlo en el momento.:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfpCkfyABzdqDt2cwcbCQOlahBc8KLAvwZF0ufZcrUk4cngMQ/viewform?usp=sf_link

Con esto iniciaremos la entrevista.

Información sobre el manejo del colegio en la coyuntura Covid-19

- ¿Cómo fue la dinámica de enseñanza remota de su colegio cuando comenzó la cuarentena? ¿Cómo ha evolucionado desde ese entonces?
- ¿Cómo ha sentido usted esta experiencia hasta el momento?
- ¿Qué dificultades ha tenido en la enseñanza remota?

Nociones teóricas sobre el enfoque comunicativo y estrategias de producción oral

- ¿Qué entiende por “enfoque comunicativo”?
- (Opcional: ¿Cómo se diferencia de otros tipos de enseñanza de una lengua extranjera?)

**Si el docente no muestra conocimiento del enfoque comunicativo, se brindará la siguiente definición: “El enfoque comunicativo es una serie de principios que tienen como objetivo que los estudiantes se comuniquen efectivamente en inglés en situaciones similares a las del mundo real.”*

- ¿Cómo describiría una clase de inglés en la que se aplica el enfoque comunicativo?
- ¿Qué se busca lograr aplicando el enfoque comunicativo?
- ¿Qué habilidades comunicativas tiene un estudiante que es competente en el idioma inglés?
- En cuanto a la comunicación oral específicamente, ¿qué características de la producción oral le demuestran que un estudiante es competente en el idioma inglés?

Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la producción oral

- En modalidad presencial, ¿cómo planifica usted una sesión cuando su objetivo principal es desarrollar la producción oral? ¿Qué secuencia sigue en estas sesiones? ¿Cómo las realiza en sus sesiones virtuales?
- En modalidad presencial, ¿qué actividades diseña usted para desarrollar la producción oral en sus estudiantes? ¿Qué estrategias de retroalimentación utiliza en su clase en sus actividades enfocadas en la producción oral? ¿Cómo las realiza en sus sesiones virtuales?
- En el contexto de enseñanza remota debido a la coyuntura de la pandemia Covid-19, ¿qué estrategias para desarrollar la producción oral en inglés utiliza con sus estudiantes de manera sincrónica, es decir, en tiempo real? ¿Qué estrategias utiliza para trabajar de manera asincrónica, es decir, tareas que los alumnos desarrollan de manera autónoma?

Anexo 2. Guía de Análisis Documental

Validación de instrumentos

La selección de los expertos se realizó teniendo en cuenta los siguientes criterios reportados por De la cruz y Gordillo (2020): conocimiento sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, experiencia profesional y conocimiento de la metodología de enseñanza.

Tabla 1

Características del grupo de expertos seleccionados para la investigación

Nombre	Formación	Especialidad	Experiencia
Claudia Alejandra Escobar Zambrano	Lic. Educación Secundaria: Especialidad Inglés	Enseñanza del inglés	del 15 años
Kateryna Kryvoviaz	Maestra en Educación con mención en docencia virtual / Lic. Filología	Enseñanza del inglés	del 10 años
Nadhia Victoria Rubio Rojas	Lic. Educación Secundaria: Especialidad Inglés	Enseñanza del inglés	del 10 años

Los expertos fueron contactados vía correo institucional y se les envió la entrevista y el instrumento. El instrumento diseñado para la validación constaba de los 11 ítems de la entrevista semiestructurada los cuales fueron valorados utilizando la siguiente escala de Likert: 1 (inaceptable), 2 (deficiente), 3 (regular), 4 (aceptable) y 5 (eficiente). Para validar las preguntas de la encuesta, se tomó un valor mínimo de 4 (aceptable).

Tabla 2

Valoración del contenido de la entrevista

Temática	Pregunta	Valoración (1-5)	Comentario
Información sobre	¿Cómo fue la dinámica de enseñanza remota de su		

manejo del colegio en la coyuntura Covid-19	colegio cuando comenzó la cuarentena? ¿Cómo ha evolucionado desde ese entonces?
	¿Cómo ha sentido usted esta experiencia hasta el momento?
	¿Qué dificultades ha tenido en la enseñanza remota?
	¿Qué entiende por “enfoque comunicativo”?
Nociones teóricas sobre el enfoque comunicativo y estrategias de producción oral	¿Cómo describiría una clase de inglés en la que se aplica el enfoque comunicativo?
	¿Qué se busca lograr aplicando el enfoque comunicativo?
	¿Qué habilidades comunicativas tiene un estudiante que es competente en el idioma inglés?
	En cuanto a la comunicación oral específicamente, ¿qué características de la producción oral le demuestran que un estudiante es competente en el idioma inglés?
Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la producción oral	En modalidad presencial, ¿cómo planifica usted una sesión cuando su objetivo principal es desarrollar la producción oral? ¿Qué secuencia sigue en estas sesiones? ¿Cómo las realiza en sus sesiones virtuales?
	En modalidad presencial, ¿qué actividades diseña usted para desarrollar la producción oral en

sus estudiantes? ¿Qué estrategias de retroalimentación utiliza en su clase en sus actividades enfocadas en la producción oral? ¿Cómo las realiza en sus sesiones virtuales?

En el contexto de enseñanza remota debido a la coyuntura de la pandemia Covid-19, ¿qué estrategias para desarrollar la producción oral en inglés utiliza con sus estudiantes de manera sincrónica, es decir, en tiempo real? ¿Qué estrategias utiliza para trabajar de manera asincrónica, es decir, tareas que los alumnos desarrollan de manera autónoma?

Los descriptores que fueron utilizados en la matriz de análisis documental también fueron evaluados con la escala de Likert.

Tabla 3

Valoración de los descriptores de la matriz de análisis documental

Descriptor	Valoración (1-5)	Comentario
Logro de la competencia lingüística como el objetivo principal.		
Manejo comunicativo de forma y errores		
Orientación a la integración de habilidades		

Énfasis en significado, contexto y uso auténtico del lenguaje.

Interacción entre los estudiantes y los diferentes usos del lenguaje.

Creación colaborativa de significados.

Creación de interacciones significativas y con un objetivo claro.

Aprendizaje a través de la negociación de significado.

Importancia de la retroalimentación brindada.

Identificación de patrones de lenguaje e incorporación de formas nuevas.

Referencias

De La Cruz, V., & Gordillo, E. (2020). Validación de entrevistas por juicio de expertos en el estudio de la inclusión educativa en el área de lenguas extranjeras. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). doi:10.23913/ride.v11i21.710

Anexo 3. Formato de Consentimiento Informado

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por Cristina Isabella Espejo Chávez y Renzo Caballero Lozano, egresados de la especialidad de Educación secundaria: Inglés de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorados por la Dra. María de los Ángeles Sánchez Trujillo. La investigación, denominada “Estrategias de enseñanza para la producción oral en inglés en estudiantes de primer y segundo grado de Educación Secundaria de una institución educativa privada de Lima bajo la modalidad a distancia”, tiene como propósito determinar las estrategias didácticas utilizadas por docentes de inglés para desarrollar la producción oral en los estudiantes de primer y segundo grado de Educación Secundaria bajo la modalidad a distancia en el contexto de la pandemia Covid-19.

Se le ha contactado a usted en calidad de docente del área de inglés. Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente entre 30 y 60 minutos. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis. A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación. La grabación y las notas de las entrevistas serán almacenadas únicamente por los investigadores en sus computadoras personales por un periodo de tres años, luego de haber publicado la investigación, y solamente ellos y su asesora tendrán acceso a la misma. Al finalizar este periodo, la información será borrada.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse a los siguientes correos electrónicos: c.espejo@pucp.pe / rcaballerol@pucp.edu.pe o a los números XXXXXXXX / XXXXXXXX.

Yo, _____, doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este.

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera (marcar una de las siguientes opciones):

	Declarada, es decir, que en la tesis se hará referencia expresa de mi nombre.
	Confidencial, es decir, que en la tesis no se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y los tesisistas utilizarán un código de identificación o pseudónimo.



Anexo 4. Validación de instrumentos

Juicio de Expertos

I. Datos generales

Apellidos y Nombres del juez: Claudia Alejandra Escobar Zambrano

Especialidad: Educación – Inglés Grado: Licenciada

Nombre del instrumento evaluado: Encuesta

Autores del instrumento: Cristina Isabella Espejo Chávez ; Renzo Caballero Lozano

II. Datos de la investigación

Título: Estrategias de enseñanza para la producción oral en inglés en estudiantes de primer grado de Educación Secundaria de una institución educativa privada de Lima bajo la modalidad a distancia

Objetivo: Identificar las nociones teóricas que poseen los docentes de inglés de primer grado de Educación Secundaria de una institución educativa privada de Lima acerca del enfoque comunicativo y el desarrollo de la producción oral en los estudiantes.

III. Aspectos de validación

Tabla 1

Valoración del contenido de la entrevista

Temática	Pregunta	Valoración (1-5)	Comentario
Información sobre el manejo del colegio en la coyuntura Covid-19	¿Cómo fue la dinámica de enseñanza remota de su colegio cuando comenzó la cuarentena? ¿Cómo ha evolucionado desde ese entonces?	5	
	¿Cómo ha sentido usted esta experiencia hasta el momento?	5	

	¿Qué dificultades ha tenido en la enseñanza remota?	5
	¿Qué entiende por "enfoque comunicativo"?	5
Nociones teóricas sobre el enfoque comunicativo y estrategias de producción oral	¿Cómo describiría una clase de inglés en la que se aplica el enfoque comunicativo?	5
	¿Qué se busca lograr aplicando el enfoque comunicativo?	5
	¿Qué habilidades comunicativas tiene un estudiante que es competente en el idioma inglés?	5
	En cuanto a la comunicación oral específicamente, ¿qué características de la producción oral le demuestran que un estudiante es competente en el idioma inglés?	5
	En modalidad presencial, ¿cómo planifica usted una sesión cuando su objetivo principal es desarrollar la producción oral? ¿Qué secuencia sigue en estas sesiones? ¿Cómo las realiza en sus sesiones virtuales?	5
Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la producción oral	En modalidad presencial, ¿qué actividades diseña usted para desarrollar la producción oral en sus estudiantes? ¿Qué estrategias de retroalimentación utiliza en su clase en sus actividades enfocadas en la producción	5

oral? ¿Cómo las realiza en sus sesiones virtuales?

En el contexto de enseñanza remota debido a la coyuntura de la pandemia Covid-19, ¿qué estrategias para desarrollar la producción oral en inglés utiliza con sus estudiantes de manera sincrónica, es decir, en tiempo real? ¿Qué estrategias utiliza para trabajar de manera asincrónica, es decir, tareas que los alumnos desarrollan de manera autónoma?

5

IV. Escala de calificación

Valor	Equivalencia
5	Eficiente
4	Aceptable
3	Regular
2	Deficiente
1	Inaceptable



Lic. Claudia Alejandrina Escobar Zambrano

Juicio de Expertos

I. Datos generales

Apellidos y Nombres del juez: Claudia Alejandra Escobar Zambrano

Especialidad: Educación – Inglés Grado: Licenciada

Nombre del instrumento evaluado: Matriz de análisis documental

Autores del instrumento: Cristina Isabella Espejo Chávez ; Renzo Caballero Lozano

II. Datos de la investigación

Título: Estrategias de enseñanza para la producción oral en inglés en estudiantes de primer grado de Educación Secundaria de una institución educativa privada de Lima bajo la modalidad a distancia

Objetivo: Caracterizar las estrategias de enseñanza propuestas por los docentes para el desarrollo de la producción oral en la modalidad a distancia.

III. Aspectos de validación

Tabla 1

Valoración de los descriptores de la matriz de análisis documental

Descriptor	Valoración (1-5)	Comentario
Logro de la competencia lingüística como el objetivo principal.	5	
Manejo comunicativo de forma y errores	3	Según la psicología cognitiva en el enfoque natural comunicativo se debe fomentar la <i>realimentación correctiva</i> .

Orientación a la integración de habilidades	5
Énfasis en significado, contexto y uso auténtico del lenguaje.	5
Interacción entre los estudiantes y los diferentes usos del lenguaje.	5
Creación colaborativa de significados.	5
Creación de interacciones significativas y con un objetivo claro.	5
Aprendizaje a través de la negociación de significado.	4
Importancia de la retroalimentación brindada.	5
Identificación de patrones de lenguaje e incorporación de formas nuevas.	5
Logro de la competencia lingüística como el objetivo principal.	5
Manejo comunicativo de forma y errores	Repetido
Orientación a la integración de habilidades	Repetido
Énfasis en significado, contexto y uso auténtico del lenguaje.	Repetido
Interacción entre los estudiantes y los diferentes usos del lenguaje.	Repetido

IV. Escala de calificación

Valor	Equivalencia
5	Eficiente
4	Aceptable
3	Regular
2	Deficiente
1	Inaceptable



Lic. Claudia Alejandrina Escobar Zambrano

Juicio de Expertos

I. Datos generales

Apellidos y Nombres del juez: Kateryna Kryvoviaz

Especialidad: Filología Grado: Licenciada

Nombre del instrumento evaluado: Matriz de análisis documental

Autores del instrumento: Cristina Isabella Espejo Chávez ; Renzo Caballero Lozano

II. Datos de la investigación

Título: Estrategias de enseñanza para la producción oral en inglés en estudiantes de primer grado de Educación Secundaria de una institución educativa privada de Lima bajo la modalidad a distancia

Objetivo: Caracterizar las estrategias de enseñanza propuestas por los docentes para el desarrollo de la producción oral en la modalidad a distancia.

III. Aspectos de validación

Tabla 1

Valoración de los descriptores de la matriz de análisis documental

Descriptor	Valoración (1-5)	Comentario
Logro de la competencia lingüística como el objetivo principal.	5	
Manejo comunicativo de forma y errores	5	
Orientación a la integración de habilidades	5	
Énfasis en significado, contexto y uso auténtico del lenguaje.	5	

Interacción entre los estudiantes y los diferentes usos del lenguaje.	5
Creación colaborativa de significados.	5
Creación de interacciones significativas y con un objetivo claro.	5
Aprendizaje a través de la negociación de significado.	5
Importancia de la retroalimentación brindada.	5
Identificación de patrones de lenguaje e incorporación de formas nuevas.	5
Logro de la competencia lingüística como el objetivo principal.	5
Manejo comunicativo de forma y errores	5
Orientación a la integración de habilidades	5
Énfasis en significado, contexto y uso auténtico del lenguaje.	5
Interacción entre los estudiantes y los diferentes usos del lenguaje.	5

IV. Escala de calificación

Valor	Equivalencia
5	Eficiente
4	Aceptable
3	Regular

2 Deficiente
1 Inacceptable



Lic. Kateryna Kryvoviaz

Juicio de Expertos

I. Datos generales

Apellidos y Nombres del juez: Kateryna Kryvoviaz

Especialidad: Filología Grado: Licenciada

Nombre del instrumento evaluado: Encuesta

Autores del instrumento: Cristina Isabella Espejo Chávez ; Renzo Caballero Lozano

II. Datos de la investigación

Título: Estrategias de enseñanza para la producción oral en inglés en estudiantes de primer grado de Educación Secundaria de una institución educativa privada de Lima bajo la modalidad a distancia

Objetivo: Identificar las nociones teóricas que poseen los docentes de inglés de primer grado de Educación Secundaria de una institución educativa privada de Lima acerca del enfoque comunicativo y el desarrollo de la producción oral en los estudiantes.

III. Aspectos de validación

Tabla 1

Valoración del contenido de la entrevista

Temática	Pregunta	Valoración (1-5)	Comentario
Información sobre el manejo del colegio en la coyuntura Covid-19	¿Cómo fue la dinámica de enseñanza remota de su colegio cuando comenzó la cuarentena? ¿Cómo ha evolucionado desde ese entonces?	4	
	¿Cómo ha sentido usted esta experiencia hasta el momento?	4	Es necesario especificar

	¿Qué dificultades ha tenido en la enseñanza remota?	5
	¿Qué entiende por "enfoque comunicativo"?	5
Nociones teóricas sobre el enfoque comunicativo y estrategias de producción oral	¿Cómo describiría una clase de inglés en la que se aplica el enfoque comunicativo?	5
	¿Qué se busca lograr aplicando el enfoque comunicativo?	5
	¿Qué habilidades comunicativas tiene un estudiante que es competente en el idioma inglés?	4
	En cuanto a la comunicación oral específicamente, ¿qué características de la producción oral le demuestran que un estudiante es competente en el idioma inglés?	5
Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la producción oral	En modalidad presencial, ¿cómo planifica usted una sesión cuando su objetivo principal es desarrollar la producción oral? ¿Qué secuencia sigue en estas sesiones? ¿Cómo las realiza en sus sesiones virtuales?	5
	En modalidad presencial, ¿qué actividades diseña usted para desarrollar la producción oral en sus estudiantes? ¿Qué estrategias de retroalimentación utiliza en su clase en sus actividades enfocadas en la producción	5

oral? ¿Cómo las realiza en sus sesiones virtuales?

En el contexto de enseñanza remota debido a la coyuntura de la pandemia Covid-19, ¿qué estrategias para desarrollar la producción oral en inglés utiliza con sus estudiantes de manera sincrónica, es decir, en tiempo real? ¿Qué estrategias utiliza para trabajar de manera asincrónica, es decir, tareas que los alumnos desarrollan de manera autónoma?

IV. Escala de calificación

Valor	Equivalencia
5	Eficiente
4	Aceptable
3	Regular
2	Deficiente
1	Inaceptable



Lic. Kateryna Kryvoviaz

Juicio de Expertos

I. Datos generales

Apellidos y Nombres del juez: Nadhia Victoria Rubio Rojas

Especialidad: Educación – Inglés Grado: Licenciada

Nombre del instrumento evaluado: Matriz de análisis documental

Autores del instrumento: Cristina Isabella Espejo Chávez ; Renzo Caballero Lozano

II. Datos de la investigación

Título: Estrategias de enseñanza para la producción oral en inglés en estudiantes de primer grado de Educación Secundaria de una institución educativa privada de Lima bajo la modalidad a distancia

Objetivo: Caracterizar las estrategias de enseñanza propuestas por los docentes para el desarrollo de la producción oral en la modalidad a distancia.

III. Aspectos de validación

Tabla 1

Valoración de los descriptores de la matriz de análisis documental


Descriptor	Valoración (1-5)	Comentario
Logro de la competencia lingüística como el objetivo principal.	4	No necesariamente, sobretodo porque en 1° Sec. tienen un periodo de adaptación y un "silent period" que puede tomar diferentes tiempos en diferentes personas (teens). Internalizar es el objetivo principal.

Manejo comunicativo de forma y errores	5
Orientación a la integración de habilidades	5
Énfasis en significado, contexto y uso auténtico del lenguaje.	5
Interacción entre los estudiantes y los diferentes usos del lenguaje.	5
Creación colaborativa de significados.	5
Creación de interacciones significativas y con un objetivo claro.	5
Aprendizaje a través de la negociación de significado.	5
Importancia de la retroalimentación brindada.	5
Identificación de patrones de lenguaje e incorporación de formas nuevas.	5

Sugerencia: Mejorar el orden de los descriptores.

IV. Escala de calificación

Valor	Equivalencia
5	Eficiente
4	Aceptable
3	Regular
2	Deficiente
1	Inaceptable


 Lic. Nadhia Victoria Rubio Rojas

Juicio de Expertos

I. Datos generales

Apellidos y Nombres del juez: Nadhia Victoria Rubio Rojas

Especialidad: Educación – Inglés Grado: Licenciada

Nombre del instrumento evaluado: Encuesta

Autores del instrumento: Cristina Isabella Espejo Chávez ; Renzo Caballero Lozano

II. Datos de la investigación

Título: Estrategias de enseñanza para la producción oral en inglés en estudiantes de primer grado de Educación Secundaria de una institución educativa privada de Lima bajo la modalidad a distancia

Objetivo: Identificar las nociones teóricas que poseen los docentes de inglés de primer grado de Educación Secundaria de una institución educativa privada de Lima acerca del enfoque comunicativo y el desarrollo de la producción oral en los estudiantes.

III. Aspectos de validación

Tabla 1

Valoración del contenido de la entrevista

Temática	Pregunta	Valoración (1-5)	Comentario
Información sobre el manejo del colegio en la coyuntura Covid-19	¿Cómo fue la dinámica de enseñanza remota de su colegio cuando comenzó la cuarentena? ¿Cómo ha evolucionado desde ese entonces?	5	
	¿Cómo ha sentido usted esta experiencia hasta el momento?	5	

	¿Qué dificultades ha tenido en la enseñanza remota?	4	Información sobre el manejo del...
	¿Qué entiende por "enfoque comunicativo"?	5	
Nociones teóricas sobre el enfoque comunicativo y estrategias de producción oral	¿Cómo describiría una clase de inglés en la que se aplica el enfoque comunicativo?	5	
	¿Qué se busca lograr aplicando el enfoque comunicativo?	5	
	¿Qué habilidades comunicativas tiene un estudiante que es competente en el idioma inglés?	5	
	En cuanto a la comunicación oral específicamente, ¿qué características de la producción oral le demuestran que un estudiante es competente en el idioma inglés?	5	
	En modalidad presencial, ¿cómo planifica usted una sesión cuando su objetivo principal es desarrollar la producción oral? ¿Qué secuencia sigue en estas sesiones? ¿Cómo las realiza en sus sesiones virtuales?	5	
Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la producción oral	En modalidad presencial, ¿qué actividades diseña usted para desarrollar la producción oral en sus estudiantes? ¿Qué estrategias de retroalimentación utiliza en su clase en sus actividades enfocadas en la producción	5	

oral? ¿Cómo las realiza en sus sesiones virtuales?

En el contexto de enseñanza remota debido a la coyuntura de la pandemia Covid-19, ¿qué estrategias para desarrollar la producción oral en inglés utiliza con sus estudiantes de manera sincrónica, es decir, en tiempo real? ¿Qué estrategias utiliza para trabajar de manera asincrónica, es decir, tareas que los alumnos desarrollan de manera autónoma?

IV. Escala de calificación

Valor	Equivalencia
5	Eficiente
4	Aceptable
3	Regular
2	Deficiente
1	Inaceptable



Lic. Nadhia Victoria Rubio Rojas