



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE LA
LENGUA EXTRANJERA

**CONSTRUCTO TEÓRICO PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA COMPETENCIA
DISCURSIVA ORAL DEL IDIOMA INGLÉS A PARTIR DEL APRENDIZAJE
COLABORATIVO EN EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA**
Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor
en Educación

Autor: Narváez Téllez Yeinson
Tutora: Dra. Mariela Pérez

Caracas, enero de 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

N° 20260134-57-332

ACTA

*Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 20 de Enero de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada: **Constructo teórico para la consolidación de la competencia discursiva oral del idioma inglés a partir del aprendizaje colaborativo en Educación Media Técnica** presentada por el ciudadano: **Yeinson Narváez Téllez**, titular del pasaporte **AW768445**, del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **Aprobada***



Dra. Mariela Pérez
C.I. N. - 7.989.272
(Tutor)



Dra. Audy Castañeda
C.I. N. - 7.957.237



Dra. Betsi Fernández
C.I. N. - 6426785



Dr. Alvaro Faraco
C.I. N° 72.159.233



Dra. Yolibeth Machado
C.I. N. - 12.624.702

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control



2 026013 457332

DEDICATORIA

Con profundo agradecimiento y compromiso, dedico este trabajo a quienes han sido pilares fundamentales en mi vida y en el desarrollo de este proceso académico.

A *Dios*, por concederme la vida, la sabiduría, la fortaleza y la serenidad necesarias para culminar este camino. Su presencia ha sido guía constante en cada etapa de este proceso formativo.

A mi esposa, *Giselle Chitiva*, por su amor, paciencia y apoyo incondicional, y a mis hijos, *Salvador y Salomé*, fuente inagotable de inspiración, alegría y esperanza.

A mis padres, por su amor, ejemplo y por sembrar en mí los valores que hoy me permiten alcanzar esta meta. Su apoyo incondicional ha sido esencial en cada paso de mi formación.

A la *Dra. Mariela Pérez*, tutora de esta investigación, por su orientación académica, su compromiso riguroso y su acompañamiento permanente, que enriquecieron significativamente este trabajo.

A los docentes que, con vocación y entrega, han contribuido a mi formación profesional, y a la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*, por brindar el escenario institucional y académico que hizo posible este logro.

Tabla de contenido

DEDICATORIA.....	II
RESUMEN.....	11
INTRODUCCIÓN.....	12
MOMENTO I.....	16
APROXIMACIÓN A LA REALIDAD	16
INTERROGANTES DE LA INVESTIGACIÓN	24
PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	25
<i>Propósito General</i>	25
<i>Propósitos Específicos</i>	25
JUSTIFICACIÓN	26
MOMENTO II.....	30
MARCO REFERENCIAL.....	30
ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	30
<i>Antecedentes internacionales</i>	30
<i>Antecedentes nacionales</i>	33
BASES TEÓRICAS.....	36
TEORÍA SOCIOCULTURAL	36
TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.....	37
TEORÍAS LINGÜÍSTICAS.....	39
<i>Teoría Lingüística de Chomsky (1970)</i>	39
<i>Teoría sociolingüística de Dell Hymes (1974)</i>	40
TEORÍA SOBRE LA ADQUISICIÓN Y EL LENGUAJE DE SEGUNDAS LENGUAS	41
<i>Teoría de la adquisición del lenguaje de krashen</i>	41
ELEMENTOS CENTRALES SEGÚN EL CÍRCULO HERMENÉUTICO DE GADAMER	42
ASPECTOS CONCEPTUALES	44
<i>Competencia comunicativa</i>	44
<i>Competencia discursiva oral</i>	45

<i>Competencia y desempeño</i>	46
<i>Competencia sociolingüística y competencia discursiva</i>	47
Competencia estratégica	48
<i>Habilidad de lenguaje comunicativo</i>	49
<i>Modelo de competencia comunicativa</i>	50
<i>Habilidad para hablar en la clase de inglés como lengua extranjera</i>	52
<i>Aprendizaje colaborativo y hermenéutica colectiva</i>	53
<i>Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)</i>	56
ASPECTOS LEGALES	57
CRITERIOS ÉTICOS PARA ESTA INVESTIGACIÓN	60
<i>Consentimiento informado</i>	60
<i>Confidencialidad y anonimato</i>	61
<i>Beneficio y no maleficencia</i>	61
<i>Transparencia e integridad científica</i>	61
MOMENTO III	63
MARCO METODOLÓGICO	63
PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN	63
DIMENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	64
TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	67
MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	68
INFORMANTES CLAVES	69
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	70
PROCEDIMIENTO Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN	75
<i>Fases y Procedimiento de la Investigación desde la Perspectiva del Círculo</i> <i>Hermenéutico de Gadamer</i>	75
PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.....	78
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	79
ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD-CONCLUSIONES.....	83
CRITERIOS DE RIGUROSIDAD Y CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN: CREDIBILIDAD, AUDITABILIDAD, TRIANGULACIÓN	83

<i>Credibilidad</i>	84
<i>Auditabilidad (transparencia hermenéutica)</i>	84
<i>Triangulación (ampliación del horizonte de sentido)</i>	85
LIMITACIONES TEÓRICAS, METODOLÓGICAS Y PRÁCTICAS	86
<i>Limitaciones Teóricas</i>	86
<i>Limitaciones Metodológicas</i>	87
<i>Limitaciones Prácticas</i>	87
MOMENTO IV	88
ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS	88
DESCRIPCIÓN PROCEDIMENTAL DEL TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.....	88
<i>Fase Analítica</i>	89
<i>Fase Categórica. Categorización y organización de las unidades de datos</i>	90
<i>Fase analítica. Procedimiento de codificación para medición</i>	93
<i>Análisis de los Datos para el Instrumento Entrevista Semiestructurada</i>	94
ANÁLISIS DE RESULTADOS INSTRUMENTO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	96
<i>Categoría 1: Prácticas Pedagógicas de la Competencia Discursiva Oral en Idioma Inglés</i>	97
<i>Categoría 2. Representación sobre la Enseñanza del Idioma Inglés</i>	116
<i>Categoría 3. Principios del Aprendizaje Colaborativo</i>	129
<i>Análisis interpretativo de los hallazgos de la entrevista</i>	139
MOMENTO V	146
CONSTRUCTOS TEÓRICOS PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA ORAL DEL IDIOMA INGLÉS A PARTIR DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA	146
INTERACCIÓN SIGNIFICATIVA Y AUTÉNTICA (INTERSUBJETIVIDAD LINGÜÍSTICA)	146
NEGOCIACIÓN Y CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DE SENTIDO (HERMENÉUTICA COLECTIVA).....	149
ASUNCIÓN DE ROLES Y RESPONSABILIDAD COMPARTIDA (FENOMENOLOGÍA DEL "NOSOTROS")	150

REFLEXIÓN CRÍTICA Y META-COGNICIÓN LINGÜÍSTICA (HERMENÉUTICA DE LA AUTO-COMPRENSIÓN)	152
APORTES PARA UNA DISCUSIÓN FINAL	155
<i>Andamiaje colaborativo y construcción de significado</i>	155
<i>Barreras en la memorización</i>	156
<i>Modelos colaborativos e inclusivos (evidenciados en los DOC001, DOC002, DOC005)</i>	157
<i>Interacción significativa (filtro afectivo y motivación)</i>	157
MOMENTO VI	160
HALLAZGOS INTERPRETATIVOS Y REFLEXIONES FINALES	160
CONCLUSIONES PRINCIPALES	160
<i>Sobre las acciones pedagógicas docentes para consolidar la competencia discursiva oral</i>	160
<i>Sobre las representaciones docentes en torno a la enseñanza del inglés</i> 161	
<i>Sobre los principios del aprendizaje colaborativo aplicados a la enseñanza del inglés</i>	161
<i>Sobre los aportes teóricos que fundamentan el constructo</i>	162
CONCLUSIONES SECUNDARIAS	163
<i>Sobre las acciones pedagógicas docentes para consolidar la competencia discursiva oral</i>	163
<i>Sobre las representaciones docentes en torno a la enseñanza del inglés</i> 164	
<i>Sobre los principios del aprendizaje colaborativo en la praxis pedagógica</i> 164	
<i>Sobre las condiciones contextuales y barreras del entorno escolar</i>	165
RECOMENDACIONES	165
<i>Para los docentes de inglés en educación media técnica</i>	165
<i>Para los directivos docentes y coordinadores académicos</i>	166
<i>Para las entidades territoriales y autoridades educativas</i>	166
<i>Para futuras investigaciones</i>	167
A MANERA DE CIERRE	168
REFERENCIAS	169

ANEXOS	181
ANEXO A-1. GUIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES	181
ANEXO A-2. TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS	183
ANEXO A-3. CONSTANCIA DE SOCIALIZACIÓN DE INSTRUMENTO Y VALIDACIÓN POR EXPERTOS	212
ANEXO A-4. SÍNTESIS CURRICULAR TUTOR	213
ANEXO A-5. SÍNTESIS CURRICULAR INVESTIGADOR	214

Lista de tablas

Tabla 1 Caracterización de los Informantes Clave	69
Tabla 2 Cuadro de Categorización	71
Tabla 3 Síntesis de las fases metodológicas bajo el Círculo Hermenéutico de Gadamer	78
Tabla 4 Preguntas Orientadoras de la Entrevista	799
Tabla 5 Codificación de grupos en estudio para la Entrevistas	899
Tabla 6 Codificación de Categorías y subcategorías.....	90
Tabla 7 Caracterización de Informantes clave.....	95

Lista de figuras

Figura 1 Círculo Hermenéutico según Gadamer (1960)	43
Figura 2 Red Semántica “Acciones pedagógicas en la enseñanza de la Competencia Discursiva en inglés”	98
Figura 3 Red Semántica “Prácticas pedagógicas en la enseñanza de la Competencia Discursiva en inglés”	100
Figura 4 Red Semántica “La concepción de la enseñanza del inglés en la educación media técnica respecto a la competencia discursiva oral y cómo se integra a las prácticas pedagógicas actuales”	104
Figura 5 Red Semántica “Principios del enfoque de aprendizaje colaborativo aplicados a la enseñanza de la competencia discursiva oral en las clases de inglés”	107
Figura 6 Red Semántica “Constructo teórico basado en el aprendizaje colaborativo para la consolidación de la competencia discursiva oral del idioma inglés”	115
Figura 7 Red Semántica de Subcategoría Modelo didáctico	117
Figura 8 Red Semántica Categoría 3. Principios del Aprendizaje colaborativo	129
Figura 9 Subcategoría Equidad en la participación	131
Figura 10 Red Semántica. Subcategoría 3.3.: Responsabilidad individual.....	133
Figura 11 Modelo Pedagógico según competencia discursiva oral	135
Figura 12 Aprendizaje colaborativo	136

Figura 13 Constructo Teórico para la consolidación de la competencia discursiva oral del idioma inglés a partir del aprendizaje colaborativo en educación media técnica 159



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS



DOCTORADO EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN
DE LA LENGUA EXTRANJERA

CONSTRUCTO TEÓRICO PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA ORAL DEL IDIOMA INGLÉS A PARTIR DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al título de Doctor
en Educación

Autor: Yeinson Narváez Téllez

Tutora: Dra. Mariela Pérez

Fecha: Junio, 2025

RESUMEN

Esta investigación aborda la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el contexto de cuatro instituciones educativas oficiales: IE Verde Amazónico, IE Domingo Savio, IE Promoción Social e IE Dante Alighieri en Caquetá Colombia, con el propósito de construir un constructo teórico basado en el aprendizaje colaborativo para la consolidación de la competencia discursiva oral del inglés. El marco teórico se sustenta en los aportes de la teoría sociocultural de Vygotsky (1962), el aprendizaje significativo de Ausubel (1983), la teoría sobre la competencia lingüística de Chomsky (1970) y la Teoría sobre la adquisición de lenguas extranjeras de Krashen (1982). Desde el punto de vista metodológico, la investigación se inscribe en el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo y método fenomenológico-hermenéutico (Gadamer, 2006) que busca comprender la praxis pedagógica desde la voz de sus actores. La técnica de recolección de la información fue la entrevista en profundidad realizada a ocho informantes clave. El análisis de la información se realizó con apoyo del software ATLAS ti.9. Los hallazgos destacan dos ejes emergentes en el rol de la praxis colaborativa en la consolidación de la competencia discursiva oral en inglés: 1) Significado y anclaje cognitivo (2) Creatividad innata y afecto positivo. El constructo epistemológico elaborado aporta orientaciones teóricas y metodológicas donde el aprendizaje colaborativo, permite integrar un diseño pedagógico reflexivo, corresponsable y transformador de la calidad educativa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Media Técnica.

Descriptor: aprendizaje colaborativo, competencia discursiva oral, interacción significativa, lenguas extranjeras

INTRODUCCIÓN

Las formas comunicacionales eficaces en inglés se han consolidado como una competencia indispensable en este siglo XXI. El manejo comunicativo de este idioma ha trascendido las fronteras académicas y profesionales para incidir directamente en el desarrollo personal y la inserción exitosa en un mundo globalizado. En el ámbito colombiano, la enseñanza y el aprendizaje del inglés han sido objeto de políticas educativas y esfuerzos significativos, conscientes de la importancia de esta lengua como herramienta para el camino del saber con creatividad y participación en escenarios internacionales. Sin embargo, a pesar de las iniciativas implementadas, persisten desafíos sustanciales en la consolidación de una competencia discursiva oral sólida estudiantil; particularmente, en el nivel de Educación Media Técnica inscrito en contextos educativos vulnerables como el de San Vicente del Caguán, Caquetá- donde factores socioeconómicos y pedagógicos limitan el aprendizaje efectivo del idioma.

El presente estudio doctoral aborda esta problemática, reconociendo que la fluidez toca espacios más amplios que sólo las oraciones gramaticalmente correctas; precisamente se mantiene una pedagogía con enfoques gramaticales tradicionales, lo que limita el verdadero sentido creativo del hablante. Por ende, un nuevo enfoque comunicativo-colaborativo implica la habilidad de interactuar, negociar significados, argumentar y adaptar el lenguaje a diversos estructuralismos lingüísticos. Tradicionalmente, los enfoques pedagógicos han tendido a privilegiar la semántica, haciendo a un lado la evolución de las habilidades discursivas orales, esenciales para una comunicación auténtica y efectiva. En este sentido, surge la necesidad de explorar nuevas perspectivas didácticas que potencien interactuar y construir conjuntamente los ápices del saber comunicativo, desde enfoques más colaborativos y participativos, ampliando su alcance hacia una competencia discursiva que trascienda lo lingüístico

para pasar a lo comunicativo, brindando capacidades de interactuar en situaciones sociales reales.

Considerando lo antes señalado, esta investigación tuvo como propósito general la generación de un constructo teórico desde un aprendizaje por sistemas colaborativos, visto este desde una visión que fomenta espacios para interactuar e intercambiar saberes, promoviendo la estimulación lingüística y valores éticos. Para lograrlo, este estudio se constituyó en seis etapas, descritas como sigue:

El Momento I presenta la aproximación a la realidad implícita al contexto de estudio como es lo referido a las habilidades de competencia discursiva oral de los estudiantes de las instituciones de Educación Media Técnica de San Vicente del Caguán, Caquetá y la didáctica implementada por los docentes del contexto mencionado. Los resultados en pruebas estandarizadas reflejan brechas significativas en habilidades lingüísticas y el manejo comunicacional del idioma inglés en los estudiantes de Educación Media Técnica en Caquetá Colombia. Por su parte, la práctica pedagógica se encuentra caracterizada por el enfoque tradicional centrado en la gramática y el léxico. De ahí la relevancia de propuestas donde el aprendizaje de la lengua se entrelaza necesariamente con la dimensión sociolingüística y pragmática. A partir de dicha contextualización se presentan las interrogantes, propósitos y justificación, orientados a generar un constructo teórico para la consolidación de la competencia discursiva oral del idioma inglés a partir del aprendizaje colaborativo en educación media técnica.

El Momento II ofrece el marco referencial, donde se encuentran los antecedentes empíricos en el ámbito internacional y nacional; las bases teóricas, fundamentadas en los aportes de la teoría sociocultural de Vygotsky (1962), el aprendizaje significativo de Ausubel (1983), la teoría sobre la competencia lingüística de Chomsky (1970) y la Teoría sobre la adquisición de lenguas extranjeras de Krashen (1982). Los referentes teóricos antes mencionados ofrecen una base sólida para

comprender cómo la colaboración puede optimizar la competencia discursiva oral en inglés. Aunado a esto, se añaden bases legales, las cuales proporcionan el marco jurídico involucrado en la presente investigación.

El tercer Momento describe el marco metodológico y sus elementos definidores, tales como: paradigma, dimensiones, tipo y fases metodológicas de la investigación, además de la matriz categorial, diseño de la técnica de recolección y el tratamiento de los datos recopilados.

El Momento IV denominado Hallazgos de la investigación despliega el análisis de contenido de la información cualitativa proveniente de la entrevista. Una vez codificadas las categorías emergentes por la información recopilada del instrumento, se procedió al análisis interpretando los resultados allí encontrados. El análisis de los hallazgos de la investigación fue realizado bajo los criterios de rigurosidad y calidad de la investigación: credibilidad, auditabilidad y triangulación.

El Momento V de esta investigación presenta el desarrollo de un Constructo Teórico para la Consolidación de la Competencia Discursiva Oral del Idioma Inglés a partir de una hermenéutica colectiva en Educación Media Técnica en Colombia. La elección del aprendizaje colaborativo como eje central radica en su potencial para fomentar la participación activa, el entramado interpretativo, el desglose de los problemas y la identificación de soluciones conjuntas colaborativas, elementos cruciales para desarrollar la fluidez y la confianza en la producción oral. Desde este tipo de escenarios se busca mejorar las destrezas oratorias, y así fortalecer las facultades creativas del estudiante, su capacidad para trabajar en equipo, consideradas competencias altamente valoradas en el ámbito técnico y profesional.

Finalmente, en el Momento VI se esbozan los hallazgos interpretativos y reflexiones finales. El ejercicio epistémico y metódico de la generación del constructo condujo a una serie de reflexiones inmersas en el propósito mayor de este trabajo

doctoral, el cual aspira a contribuir significativamente a la mejora educativa con la enseñanza de una lengua extranjera como el inglés para la Educación Media Técnica en Colombia, empoderando a los alumnos con los medios de comunicación necesarios en su formación académica y profesional en el panorama global. Para ello se presentan unas conclusiones principales, secundarias y recomendaciones para los diversos actores y entes involucrados en esta investigación.

MOMENTO I

APROXIMACIÓN A LA REALIDAD

Alrededor del mundo existe una cantidad considerable de profesores de inglés, y cada uno de ellos conoce diferentes formas de enseñanza mediante las cuales sus alumnos pueden utilizar este idioma de manera exitosa. Así, ser profesor de inglés es una labor exigente que se realiza y varía en todas partes. Esta variabilidad contextual plantea desafíos particulares para los educadores, quienes deben adaptarse a las prácticas educativas locales y requerimientos específicos detectados en sus alumnos. Desde el ámbito internacional, enseñar inglés enfrenta constantes desafíos debido a la diversidad de enfoques pedagógicos y los variados contextos culturales en los que se imparte. En este sentido, estudios sobre el uso global del inglés, como los presentados en *Global Englishes* destacan que las variaciones culturales y lingüísticas demandan una adaptación de las metodologías educativas (Galloway, 2017).

Uno de los aspectos fundamentales en las destrezas adquiridas durante el proceso de aprendizaje del inglés es la competencia discursiva oral, la cual fue introducida por Michael Canale como una dimensión esencial en el modelo de competencias lingüísticas. Canale (1983) define la competencia discursiva como la capacidad práctica del hablante-oyente para aplicar las reglas lingüísticas en la producción y comprensión de textos orales y escritos. Esta competencia involucra la capacidad de lograr tanto la coherencia como la cohesión en el discurso, utilizando herramientas lingüísticas adecuadas. Es decir, va más allá del dominio gramatical y del vocabulario, requiriendo un entendimiento profundo de cómo combinar forma y contenido para generar mensajes efectivos. Cabe señalar que, en la presente investigación, se aborda exclusivamente la competencia discursiva en su dimensión

oral. La contribución de Canale destaca la importancia de integrar la competencia discursiva en el proceso de enseñanza para una lengua extranjera, reconociendo su importancia en el desarrollo de habilidades comunicativas más completas y efectivas para los estudiantes.

Del mismo modo, Hymes (1972) argumenta que la competencia comunicativa no se limita a la gramática y al vocabulario, sino que también implica comprender y utilizar el lenguaje de manera adecuada en diversos contextos sociales y culturales. En su enfoque, la competencia discursiva se refiere a la forma en que los hablantes producen y comprenden discursos afines y apropiados en diversas situaciones sociales, teniendo en cuenta el propósito de la comunicación, el contexto cultural y las normas sociales. La perspectiva de Hymes resalta cómo la competencia discursiva está intrínsecamente ligada a la apropiación de marcos socioculturales, ya que el habla no ocurre en un vacío, sino dentro de una comunidad de práctica específica.

No obstante, Pica, Lincoln-Porter et al.(1996) afirman que un grupo de estudiantes atentos a participar en la interacción verbal del idioma les ofrece la oportunidad de continuar utilizando las nuevas palabras y estructuras gramaticales adquiridas durante las lecciones, permitiéndoles practicarlas en un contexto apropiado. Este enfoque resalta el papel preponderante que juega la participación activa en la adquisición de una nueva lengua dentro del ambiente de aprendizaje, porque permite a estos estudiantes no solo familiarizarse con nuevos términos y estructuras lingüísticas, sino también practicar su uso en situaciones comunicativas reales. Además de las implicaciones internacionales dentro de este proceso de aprendizaje, las cuales e incluyen la necesidad de adaptarse a los enfoques pedagógicos globales, es importante considerar cómo estas prácticas y enfoques pedagógicos se aplican a nivel nacional.

En el contexto nacional, las políticas educativas, los recursos disponibles y las dinámicas culturales hacen parte fundamental de una implementación efectiva de

estrategias en cumplimiento de la competencia discursiva. A nivel nacional, la enseñanza del inglés enfrenta desafíos únicos que requieren enfoques adaptados a las necesidades y contextos locales. Estudios como el de Valencia (2013) sobre la política lingüística en Colombia resaltan la importancia de entender estos factores locales para diseñar intervenciones pedagógicas efectivas. Del mismo modo, investigaciones como la de Correa y González (2016) subrayan la necesidad de adaptar los métodos de enseñanza a las particularidades socioculturales del país, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado del inglés en nuestras comunidades.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional “los estudiantes deben ser capaces de comunicarse en inglés, para que puedan estar inmersos en procesos de comunicación universal, economía global y apertura cultural a través de estándares internacionalmente comparables (MEN, 2006, p. 6). De hecho, muchos estudiantes pueden tener muchas oportunidades para aprender un idioma extranjero en cualquier momento; sin embargo, un proceso de enseñanza exitoso depende de cómo los estudiantes puedan usar su conocimiento en la vida real; por eso se espera que los estudiantes puedan escribir, leer, escuchar y hablar correctamente; y lo más importante, usar esas habilidades lingüísticas en situaciones de la vida diaria, como escribir diversidad de textos y tener conversaciones o pequeñas charlas dentro y fuera del aula entre otras.

De esta manera, diversos estudios realizados en Colombia, como los realizados por autores como (Buitrago y Ayala, 2008; Parra y Fonseca, 2010; Pérez, 2010; Prieto, 2007; Urrutia y Vega, 2010; entre otros); han abordado el desarrollo de la destreza oral en el aula de EFL y sin duda, todos coinciden en que la enseñanza de esta habilidad lingüística se ha convertido en un reto para muchos docentes de inglés debido a los diferentes factores que presenta cada contexto institucional. Por lo tanto, el acto de habla puede considerarse como la destreza central en hablantes nativos o no nativos para transmitir la comunicación.

Si bien las políticas y enfoques pedagógicos a nivel internacional y nacional ofrecen un marco general para las didácticas a implementar en las clases de inglés como lengua extranjera por lo que resulta esencial considerar cómo estas directrices se traducen en acciones concretas en nuestra comunidad local. En nuestro contexto local, la investigación se centra en las cuatro Instituciones Educativas oficiales ubicadas en la urbanidad del municipio de San Vicente del Caguán, Caquetá, Colombia: la I.E. Verde Amazónico, con aproximadamente 800 estudiantes; la I.E. Domingo Savio, con 700 estudiantes; la I.E. Promoción Social, con una matrícula de 2000 estudiantes; y la I.E. Dante Alighieri, con alrededor de 1900 estudiantes. En conversación con los docentes informantes clave de estas instituciones, se ha señalado que uno de los principales desafíos es el bajo nivel encontrado en los alumnos para el logro de la competencia discursiva oral en inglés.

De lo anterior se infiere que esta habilidad ha sido muy poco desarrollada dentro del aula, lo que limita significativamente la capacidad del estudiante para expresarse de manera efectiva y participar en interacciones comunicativas en el idioma extranjero. De acuerdo con testimonios de algunos docentes se revela que se observan falencias en aspectos concernientes a la discursiva oral entre los alumnos participantes, evidenciado por bajos puntajes obtenidos en las estadísticas del ICFES más recientes. Con base al ranking de colegios por departamentos en las pruebas Saber 11° del 2023, calendario A (Milton Ochoa, 2023), se puede observar un rendimiento relativamente bajo en la competencia de inglés en las principales instituciones educativas del municipio de San Vicente del Caguán, lo cual evidencia un reto significativo en la enseñanza del idioma. La IE Dante Alighieri, aunque se ubicó en el puesto 18 entre 132 instituciones a nivel departamental, obtuvo un puntaje de 50/100 en inglés.

Otras instituciones como la IE Promoción Social (puesto 35, 47/100 en inglés), la IE Domingo Savio (puesto 63, 43/100 en inglés) y la IE Verde Amazónico (puesto 93, 42/100 en inglés) presentaron resultados inferiores, lo que refleja una brecha preocupante en los niveles de comprensión de esta lengua extranjera. Estos datos

subrayan una necesidad en reforzar los programas educativos en inglés y de implementar metodologías pedagógicas más efectivas para mejorar la competencia discursiva oral en este idioma.

Al respecto es necesario destacar que los institutos seleccionados para esta investigación tienen como misión institucional la de brindar una educación integral fundamentada en el respeto, autonomía, disciplina, fortaleciendo el desarrollo del educando en todas sus dimensiones. De tal forma que, la institución ha de generar las acciones necesarias para formar a sus escolares en todas sus dimensiones en pro de su bienestar y el de su comunidad. Sin embargo, actualmente no se está desarrollando de manera adecuada, pues se requiere de acciones que permitan desarrollar y fortalecer la forma en que aprenden los alumnos, a través de didácticas que utilicen los docentes de la especialidad mediante un constructo que les de orientación de las acciones y revele tanto a ellos como a los demás actores educativos, el camino y las formas de actuar para cumplir los principios lógicos establecidos para tal fin.

De manera que estas deficiencias en la competencia discursiva oral, tales como la dificultad para organizar ideas de manera coherente, el uso limitado de expresiones orales adecuadas al contexto, y la falta de fluidez en la interacción verbal, podrían estar limitando su capacidad para expresarse con claridad y coherencia en el ámbito académico y social. Esto podría afectar negativamente su desempeño en evaluaciones estandarizadas y, en última instancia, reducir sus oportunidades educativas y laborales. En consecuencia, se han desarrollado diferentes opciones para la construcción del conocimiento, uno de los más conocidos es el enfoque pedagógico colaborativo de Jhon Dewey, quien propone la construcción del conocimiento dentro del aula de clases a partir de la interacción (Dewey, 1916).

De acuerdo con Johnson, Johnson y Holubec (1996), los actos colaborativos cumplen de manera conjunta hacia el cumplimiento del propósito de alcanzar metas compartidas. De este modo, surge el aprendizaje colaborativo; el cual, Según Pujolás

(2009), esto implica emplear el trabajo en pequeños grupos de estudiantes con un propósito educativo, buscando que todos los integrantes no solo adquieran los contenidos, sino también valores como el respeto, la solidaridad y la ayuda mutua. Este enfoque impulsa a la cohesión grupal en el ejercicio de trabajos en equipo, promoviendo el intercambio de ideas y la construcción conjunta de conocimiento. Además, Johnson et al. (1996) definen la colaboración como el trabajo conjunto orientado a la consecución de metas comunes, lo que da origen a una hermenéutica colectiva.

Este enfoque, como describe Pujolás (2009) señala que la colaboración consiste en emplear el trabajo en pequeños grupos de estudiantes con un propósito educativo, buscando que todos los integrantes adquieran tanto los contenidos como valores fundamentales, tales como el respeto, la solidaridad y la ayuda mutua; es decir, se resalta la naturaleza de la hermenéutica colectiva como una visión de la educación más hacia lo formativo que hacia lo instructivo. Este enfoque pedagógico se alinea estrechamente con los propósitos de mi investigación, la cual busca no solo generar un constructo teórico para la consolidación de la competencia discursiva en inglés, sino también resaltar la utilidad del enfoque colaborativo dentro del aula de clases.

Por otro lado, la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1983) sustenta el enfoque colaborativo al enfatizar que el conocimiento adquiere valor pedagógico cuando resulta relevante y funcional para el contexto formativo del estudiante. En el ámbito de la educación media técnica, esta relevancia se concreta cuando los contenidos lingüísticos en lengua inglesa se articulan con situaciones técnicas, operativas y previas laborales, al permitir al estudiante relacionar sus saberes previos disciplinares con el uso del idioma en escenarios propios de su formación técnica. Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo no se limita a la resolución de problemas en abstracto, sino que se orienta a la comprensión y producción de discursos orales vinculados al uso de vocabulario técnico, la explicación de procedimientos, la descripción de procesos productivos y la interacción en contextos

laborales simulados, lo cual refuerza la pertinencia del aprendizaje del inglés en la media técnica.

En consonancia con estas teorías, Johnson y Johnson (1999) conceptualizan el aprendizaje cooperativo como la utilización pedagógica de equipos pequeños en los que los estudiantes actúan de manera interdependiente para potenciar no solo su propio proceso de adquisición de saberes, sino también la construcción colectiva de significados relevantes para su campo formativo. Este enfoque promueve una interdependencia positiva que favorece el desarrollo de destrezas interpersonales, cognitivas y comunicativas situadas.

En este sentido, el aprendizaje colaborativo no solo busca el desarrollo individual del estudiante, más bien busca la edificación colectiva de discursos orales técnicos, en los que los alumnos negocian significados, explican soluciones, toman decisiones conjuntas y construyen enunciados coherentes y funcionales en función de tareas propias de la media técnica. A diferencia del bachillerato académico, donde el discurso suele centrarse en la argumentación general o el intercambio de opiniones, el discurso del estudiante de media técnica se caracteriza por su orientación funcional, procedimental y contextualizada, propia de escenarios formativos previos al mundo laboral. Asimismo, la interacción constante entre pares permite la retroalimentación continua y la mejora progresiva de la competencia discursiva oral, entendida no solo como coherencia y cohesión lingüística, sino como la capacidad de usar el lenguaje oral en inglés para actuar discursivamente en contextos técnicos reales o simulados.

En el contexto descrito, se presenta el aprendizaje colaborativo como una respuesta pedagógica pertinente, al generar espacios de interacción oral auténtica donde los estudiantes negocian significados, asumen roles, construyen discursos conjuntos (interacción significativa) y practican el inglés como herramienta de acción social y técnica (sociolingüística). Esta dinámica permite superar la enseñanza

tradicional centrada en la repetición y el aislamiento lingüístico, favoreciendo la consolidación de la competencia discursiva oral desde una hermenéutica colectiva.

En atención a la posición del investigador, afirma que se ha evidenciado diferentes problemas que enfrentan los estudiantes de EFL cuando aprenden inglés en una Institución Educativa. Dichos problemas se originan en la persistente carencia de interacción oral en inglés entre alumno-profesor y alumno-alumno. En ese sentido, esta situación problemática trae en consecuencia falencias en cuatro constructos del habla de manera integrada, siendo necesario tener una práctica activa de escuchar, leer y escribir en el aula. La naturaleza real en el contexto estudiado indica que los estudiantes no logran producir discursos orales en inglés de manera funcional, coherente y situada a su formación media técnica, pese a estar inmersos en un currículo que exige competencias comunicativas aplicables a contextos reales; dada tal contextualización previamente planteada, refleja de manera clara una situación problema que requiere atenderse, por lo cual surge plantear fundamentos teóricos que sean de utilidad en la consolidación de la competencia discursiva oral a partir de un aprendizaje colaborativo y hermenéutica colectiva aplicada a la enseñanza del idioma inglés en educación media técnica.

Finalmente, el problema abordado en esta investigación no radica únicamente en el bajo dominio del inglés sino también en la forma en que esta debilidad se manifiesta en la ausencia de prácticas discursivas orales significativas y contextualizadas en el ámbito de la Educación Media Técnica en cuatro instituciones educativas oficiales en Caquetá Colombia, lo cual limita la habilidad de los estudiantes para comunicarse de manera funcional en contextos académicos, sociales y laborales. Esta situación demanda la construcción de un constructo teórico que articule aprendizaje significativo, aprendizaje colaborativo y competencia discursiva oral desde una perspectiva social, situada y contextualizada.

Interrogantes de la investigación

En el contexto específico de las Instituciones Educativas Oficiales de San Vicente del Caguán-Caquetá, Colombia, esta investigación se propuso desarrollar un esquema de comprensión – interpretación, sobre los eventos de estudio tales como aprendizaje colaborativo y la competencia discursiva oral, los cuales serán sometidos a la reflexión comprensiva e interpretativa, tanto de informantes como del investigador, a través de la lógica descriptiva e interactiva del proceso y en respuesta a las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son las dimensiones de un constructo teórico basado en el aprendizaje colaborativo para la consolidación de la competencia discursiva oral del idioma inglés en las cuatro instituciones educativas oficiales del municipio de San Vicente del Caguán: IE Verde Amazónico, IE Domingo Savio, ¿IE Promoción Social e IE Dante Alighieri?
2. ¿Cuáles son las acciones pedagógicas en la enseñanza de la competencia discursiva oral en el idioma inglés que resultan más efectivas para mejorar la fluidez y la precisión en la producción oral de los estudiantes de media técnica?
3. ¿Cuál es la concepción en la enseñanza del inglés en la educación media técnica respecto a la competencia discursiva oral y cómo se integra en las prácticas pedagógicas actuales?
4. ¿Cuáles son los principios del enfoque de aprendizaje colaborativo aplicados a la enseñanza de la competencia discursiva oral en las clases de inglés?

Propósitos de la investigación

Esta investigación, desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica, busca comprender los discernimientos realizados por los actores educativos orientados a la consolidación de la competencia discursiva oral de la lengua inglesa a través del aprendizaje colaborativo, en el marco de la intersubjetividad y los sentidos compartidos que emergen en las prácticas pedagógicas. A continuación, se presentan los cuatro propósitos que guían esta investigación:

Propósito General

Generar un constructo teórico basado en el aprendizaje colaborativo para la consolidación de la competencia discursiva oral del inglés en cuatro instituciones educativas oficiales del municipio de San Vicente del Caguán: IE Verde Amazónico, IE Domingo Savio, IE Promoción Social e IE Dante Alighieri

Propósitos Específicos

1. Develar la significación de las acciones pedagógicas de los docentes en la enseñanza de la competencia discursiva oral de la lengua inglés en los estudiantes de media técnica.
2. Comprender la representación sobre la didáctica aplicada al inglés en los docentes de media técnica para cuatro instituciones de San Vicente del Caguán, Caquetá, Colombia.
3. Interpretar los principios del aprendizaje colaborativo respecto a la praxis pedagógica de la lengua inglés como fundamento para consolidar la competencia discursiva oral en las cuatro instituciones de San Vicente del Caguán, Caquetá, Colombia.

4. Configurar los elementos teóricos de un constructo basado en el aprendizaje colaborativo para la consolidación de la competencia discursiva oral de la lengua inglés en cuatro *instituciones* de San Vicente del Caguán, Caquetá, Colombia.

Justificación

La presente investigación es fundamental desde una perspectiva teórica, ya que busca integrar los principios de este tipo de aprendizaje, con las destrezas adquiridas para cumplir con la competencia discursiva oral en inglés. Este enfoque no solo atiende los niveles comprensivos para alcanzar niveles más altos de producción oral, sino que también amplía el marco conceptual existente sobre cómo aprenden el inglés en contextos como éste. Al abordar esta temática, se genera un aporte significativo al cuerpo de conocimiento, dado que combina elementos lingüísticos y pedagógicos con las necesidades específicas de un nivel educativo que a menudo carece de modelos aplicables.

El proyecto beneficia principalmente a estudiantes de educación media técnica, docentes especialistas en la lengua inglesa y la comunidad educativa en general. Los estudiantes se beneficiarán directamente al mejorar sus competencias discursivas orales en inglés, facilitando su integración en el ámbito laboral y académico global. Además, este enfoque promoverá destrezas relativas también a las sociales esenciales como la cooperación, colocarse en el lugar del otro y resolver problemas en equipo, lo cual contribuirá positivamente en la formación integral de los estudiantes. Los docentes de inglés también se verán beneficiados al contar con estrategias innovadoras basadas en el aprendizaje colaborativo, lo que permitirá develar nuevas formas didácticas dentro de sus prácticas pedagógicas y adaptarlas a contextos educativos diversos.

Al aplicar prácticas colaborativas, los docentes pueden involucrar a los estudiantes en un aprendizaje activo y significativo. Además, al centrarse hacia la consolidación de la oratoria y capacidad discursiva de la lengua inglés, se ofrece a los alumnos la posibilidad de transmitir información en inglés de manera más efectiva, abriéndoles mejores oportunidades laborales y de integración en un mundo globalizado. En el ámbito educativo, el investigador pretende no solo responder a las necesidades de los estudiantes en el contexto local, sino que también busca generar un impacto a nivel nacional, mejorando la praxis docente y la evaluación de esta lengua dentro del sistema educativo.

Socialmente, el proyecto facilita un aprendizaje acorde a la exigencia laboral siendo más competitivo, brindándoles a los estudiantes herramientas lingüísticas y colaborativas clave para su desarrollo personal y profesional. Este enfoque integral y adaptado a las necesidades del contexto educativo de San Vicente del Caguán contribuirá significativamente a la mejora de competencias como la oralidad del inglés, favoreciendo tanto el desarrollo académico como social de los estudiantes de media técnica. Según Abdullah, Bakar y Mahbobn (2012), las aulas de inglés como lengua extranjera deben ser espacios para un entorno integrado desde una enseñanza formal que involucre una interacción bidireccional entre alumnos-profesor o alumnos-alumnos.

Además, la interacción implica participación, compromiso personal y la toma de iniciativa de alguna manera, actividades que a su vez se supone que desencadenan procesos cognitivos conducentes al aprendizaje de idiomas (Krupa-Kwiatkowski, 1998, p. 133). Desde la perspectiva gnoseológica, el estudio se aborda, por una parte, desde el Enfoque Pedagógico Colaborativo propuesto por John Dewey y en teorías cognoscitiva como la teoría Sociocultural de Vygotsky (1962) sin dejar de mencionar la teoría sociolingüística de Hymes (1972) asociada a la Teoría lingüística de Chomsky (1970) y Teoría de la adquisición de lenguas extranjeras según Krashen (1982), la cual plantea al individuo como constructor de su aprendizaje dentro de una interacción significativa social, debido a la mediación de éste con el medio donde se encuentra.

También, desde la teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1983), quien indica que el saber más firme se encuentra al alcanzar la mejor manera de solucionar o resolver problemáticas; es decir, se afirma que, desde los trabajos en equipos cooperativos, se obtienen mayores capacidades de solución a los problemas, considerando las diversas opiniones de sus integrantes. Así mismo, el enfoque hermenéutico brindará las herramientas necesarias para interpretar y analizar críticamente los datos recopilados, permitiéndonos profundizar sobre la acción de comprender mientras se aprende, y los factores relativos involucrados en el contexto del aula. En la educación media técnica, el aprendizaje significativo no se produce cuando el estudiante comprende un contenido lingüístico aislado, se logra al integrar el uso del inglés a situaciones propias de su formación técnica y a problemáticas reales de su entorno educativo y social. En conjunto, las mencionadas dimensiones permitirán generar conocimientos significativos y relevantes que contribuyan al avance del campo o el ambiente de aprendizaje del idioma inglés, así como al desarrollo de prácticas pedagógicas más efectivas y centradas en el estudiante.

En consonancia con el Plan Decenal de Educación de Colombia, según sus lineamientos para mejorar la calidad de la educación en el país, esta investigación busca abordar la consolidación de la competencia discursiva oral en el idioma inglés a través del aprendizaje colaborativo como una contribución significativa al fortalecimiento de las formas de enseñanza de la lengua inglés en Colombia. Este plan ofrece una guía integral sobre las políticas y estrategias educativas en Colombia, lo cual facilita la comprensión del tema desarrollado en este estudio. Dentro de este contexto, el Plan Decenal incluye iniciativas específicas a fin de mejorar aptitudes interactivas, lo que respalda un aprendizaje colaborativo explorado para esta investigación.

Además, al destacar la relevancia de la cooperación entre pares, y, entre estudiantes y docentes, el plan coincide con los principios fundamentales de mi investigación. Al analizar las políticas y estrategias delineadas en el Plan Decenal,

puedo identificar áreas de convergencia que enriquecen mi estudio y ayudan a contextualizar hallazgos y recomendaciones dentro de las prioridades educativas de Colombia. Sintetizando esta idea, el Plan Decenal de Educación proporciona un marco invaluable para alcanzar las oportunidades en el saber de una lengua extranjera como el inglés en Colombia, en la misma línea que los objetivos nacionales de mejora educativa.

Desde la perspectiva del marco investigativo, es importante abordar la forma en que los docentes instruyen a sus estudiantes sobre el funcionamiento del idioma inglés de qué manera se promueve la competencia discursiva oral, la cual resulta una brújula que permite al estudiante navegar la intención comunicativa y el contexto, asegurando que su discurso no solo sea gramaticalmente correcto, sino socialmente apropiado y efectivo para construir vínculos significativos en la lengua meta. A fin de enfrentar las deficiencias identificadas sobre la capacidad discursiva desarrollada por los estudiantes en instituciones educativas de San Vicente del Caguán, se llevó a cabo un análisis exhaustivo de la praxis educativa actual en este contexto con el propósito de generar un constructo teórico para la consolidación de la competencia discursiva oral orientado al aprendizaje del idioma inglés en educación media técnica, De ahí que, el presente estudio se inscriba en la línea de investigación denominada “Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación de la Lengua Extranjera, adscrita al Núcleo de Investigación en Lengua Extranjera (NILE-IPC.UPEL)”

MOMENTO II

MARCO REFERENCIAL

Antecedentes de la investigación

A lo largo del tiempo, diversos investigadores han explorado el desarrollo de la competencia discursiva en instituciones educativas públicas, empleando distintos enfoques, a saber: el colaborativo, orientado en tareas, planes especiales, entre otros. En este contexto, la atención se centra en estudios específicos desde ámbitos internacionales y nacionales relativos a la presente investigación, la cual aborda la consolidación de la competencia discursiva del idioma inglés. Estos estudios proporcionan un marco de referencia para comprender los desafíos y las estrategias utilizadas en la pedagogía del idioma inglés.

Antecedentes internacionales

A nivel internacional, diversos estudios han explorado la eficacia de ambientes de aprendizaje cooperativos en la capacidad oral de una lengua extranjera como el inglés. Por ejemplo, Luque (2023) en Granada, España, cuya tesis doctoral titulada "La Mejora de la Competencia Oral de la Lengua Extranjera (inglés) en Alumnos de Magisterio", se enfocó en examinar la evolución de la competencia oral productiva (speaking) y su potencial mejora en estudiantes de magisterio especializados en lengua extranjera (inglés). Este estudio se basó en la recopilación de datos tanto al inicio como al final del programa de formación, a fin de analizar los avances obtenidos en las etapas del proceso educativo.

La investigación incluyó a estudiantes de tres (3) instituciones educativas: la Universidad de Granada, la Universidad de Málaga y el Centro de Magisterio María Inmaculada de Antequera, adscrito a la Universidad de Málaga. Para recolectar información, se emplearon diversos instrumentos, entre ellos el examen de nivel de Cambridge English Language Assessment First Certificate y cuestionarios sobre datos personales, nivel lingüístico, emociones y estrategias de comunicación oral. Igualmente, se analizò en detalle el plan de estudio de las universidades participantes para evaluar su posible influencia en la mejora de la capacidad oral de los alumnos.

Los resultados obtenidos para esta investigación ofrecen una base sólida para el presente estudio sobre la consolidación de la competencia discursiva del idioma inglés. Los cambios significativos observados en el proceso oral dentro del programa de formación son especialmente relevantes, ya que indican el impacto positivo de intervenciones específicas en el desarrollo de habilidades lingüísticas. Estos hallazgos son importantes para esta investigación porque aporta una referencia clave sobre cómo se puede analizar y mejorar la competencia oral en inglés dentro de un contexto formativo, alineándose en la interpretación de las vivencias de los alumnos desde un enfoque fenomenológico.

A su vez, Rodas (2023) en la ciudad de Cuenca, Ecuador llevó a cabo una investigación doctoral titulada "Concepciones sobre la Competencia Comunicativa Intercultural en la formación de docentes de inglés como lengua extranjera: un estudio de caso en la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca". El propósito de esta investigación fue validar la hipótesis de que la acción conjunta de alumnos y profesores de estudios sobre literatura inglesa, carecen de una comprensión clara sobre la Competencia Comunicativa Intercultural. Para abordar este propósito, se utilizó un diseño metodológico híbrido donde converge el enfoque cuantitativo y cualitativo.

La muestra de estudio estuvo compuesta por 72 estudiantes y 12 profesores. Los instrumentos de investigación utilizados fueron: cuestionarios, entrevistas semi-estructuradas y grupos focales. El examen de la información se efectuó mediante el uso de paquetes informáticos a saber: Excel, SPSS 22 y ATLAS.ti 7. Los resultados revelaron una falta de familiaridad con el concepto de Competencia Comunicativa Intercultural entre los participantes del estudio. A pesar de ello, se identificó un interés por integrar esta competencia en la práctica docente diaria. Se destacó la necesidad de implementar estrategias específicas y recibir capacitación continua para lograr este objetivo.

Si bien la investigación de Rodas (2023) se desarrolla en un contexto universitario y con estudiantes en formación como futuros docentes de inglés, cuyo perfil cognitivo, motivacional y académico difiere significativamente del de los estudiantes de educación media técnica, sus hallazgos resultan relevantes para la presente investigación en un nivel conceptual y pedagógico, más que poblacional.

En efecto, el estudio evidencia que incluso en escenarios de formación superior persisten vacíos en la comprensión y apropiación de competencias comunicativas complejas, lo que pone de manifiesto una brecha estructural entre los modelos teóricos promovidos por las políticas lingüísticas y su implementación efectiva en la práctica educativa. Esta situación adquiere especial relevancia al contrastarse con contextos de educación media técnica en condiciones de vulnerabilidad, donde los retos cognitivos, motivacionales y discursivos son aún mayores.

Como conclusión, la investigación subraya la relevancia de fortalecer la educación en Competencia Comunicativa Intercultural con el propósito de optimizar la excelencia pedagógica en la instrucción del inglés como idioma foráneo en la Universidad de Cuenca. Los hallazgos obtenidos por Fabián Darío Rodas Pacheco indicaron una falta de familiarización por parte de estudiantes y docentes con este concepto, aunque también revelaron un claro interés en su integración en la práctica

educativa. Este estudio resulta relevante para la presente investigación, específicamente lo relativo a la consolidación de la competencia discursiva oral para esta lengua. Los hallazgos revelan cambios significativos en la habilidad comunicativa oral del alumnado durante el transcurso del programa de formación y proporcionan un sólido respaldo para el presente trabajo.

En este sentido, el antecedente de Rodas (2023) se asume como un marco comparativo que permite dimensionar la necesidad de fortalecer, desde etapas tempranas del proceso formativo, el desarrollo de competencias discursivas orales contextualizadas, mediante estrategias pedagógicas mediadas, colaborativas y socialmente situadas. De este modo, sus conclusiones respaldan la pertinencia de diseñar propuestas específicas para contextos educativos distintos, como el de la educación media técnica en el Caquetá, donde la consolidación de la competencia discursiva oral constituye un desafío prioritario.

Después de analizar los antecedentes internacionales, es fundamental examinar la situación a nivel nacional para comprender mejor el contexto de la competencia discursiva del idioma inglés en Colombia. En este sentido, se destacan estudios previos realizados en instituciones educativas colombianas que abordan aspectos relevantes para la formación de estudiantes y el desarrollo de competencias lingüísticas. Estas investigaciones ofrecen perspectivas locales sobre la enseñanza del inglés y sus desafíos, lo que complementa y enriquece el panorama global presentado por los antecedentes internacionales.

Antecedentes nacionales

En la instrucción del inglés como idioma foráneo, se destaca la investigación doctoral de Martínez (2021) titulada "Constructos teóricos sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés como idioma extranjero desde el enfoque pedagógico colaborativo virtual". Este estudio tuvo como objetivo principal elaborar un marco

conceptual en torno a la instrucción y adquisición del inglés desde una perspectiva didáctica colaborativa en entornos virtuales en la Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor en Bucaramanga, Colombia. Para llevar a cabo este estudio, se empleó una metodología que destacó el componente epistemológico sustentado en el pragmatismo, el ontológico referido a la esencia de la realidad del fenómeno investigado, y el metodológico orientado al paradigma interpretativo, mediante la aplicación del enfoque fenomenológico-hermenéutico

La obtención de datos se llevó a cabo mediante entrevistas en profundidad, seguida de un proceso de análisis estructurado en categorización, estructuración, contrastación y teorización. Los resultados obtenidos evidenciaron una didáctica convencional basada en la transmisión unidireccional de conocimientos, a pesar de la virtualidad de las clases debido a la crisis de la Covid-19. En este sentido, los hallazgos revelaron la necesidad urgente de una transformación hacia una didáctica transcompleja y transdisciplinar. Esta investigación resulta fundamental en el marco del estudio actual, dado que enfatiza la relevancia de abordar integralmente elementos involucrados dentro del proceso de enseñanza, valorando la diversidad de saberes y fomentando un aprendizaje significativo en contextos colaborativos.

Tras explorar la investigación de la Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor en Bucaramanga, Colombia, es esencial considerar también la tesis doctoral de Mosquera (2021) titulada “La Enseñanza del Idioma Inglés desde la Práctica Pedagógica en la Educación Básica Secundaria” llevada a cabo en el colegio integral Simón Bolívar, Santander Colombia. El propósito general para esta investigación fue producir una perspectiva conceptual acerca de la instrucción del inglés a partir de la praxis docente en la educación básica secundaria. A fin de cumplir con este propósito, se adoptó una metodología cualitativa basada dentro del enfoque investigativo de carácter fenomenológico y hermenéutico.

Los informantes participantes fueron seis (6) profesores de inglés a quienes se les administró la técnica de entrevista utilizando un guion específico. La información recopilada se sometió a un proceso de análisis mediante codificación abierta, axial y selectiva, utilizando el método inductivo de comparación constante. Los hallazgos revelaron que la planificación y desarrollo curricular sobre la instrucción del inglés en el nivel de educación básica secundaria suelen estar limitados por prácticas rutinarias y descontextualizadas. Esta situación puede dificultar la motivación en los alumnos y afectar la firmeza en el camino al aprendizaje.

Asimismo, se evidenciaron aspectos relativos a la práctica pedagógica y los rasgos docentes incidentes sobre la calidad sobre la instrucción del inglés. En conclusión, estos hallazgos subrayan la relevancia de optimizar la pedagogía del idioma inglés en la educación básica secundaria, destacando la necesidad apremiante de adaptar unas estrategias didácticas para abordar de manera más eficaz los desafíos presentes en este espacio educativo. El estudio de Mosquera,(2021) destaca la necesidad apremiante en adaptar estas estrategias pedagógicas para potenciar la excelencia en la instrucción de la lengua inglesa y enfrentar de manera más efectiva los retos presentes en este nivel educativo.

A partir del análisis de los antecedentes internacionales y nacionales, se evidencia que, si bien investigaciones como las de Martínez (2021) y Mosquera (2021) coinciden en señalar que la enseñanza del inglés en Colombia continúa desarrollándose bajo enfoques mayoritariamente convencionales y descontextualizados, estos estudios no profundizan en el desarrollo de la competencia discursiva oral desde una perspectiva colaborativa e interpretativa en el contexto específico de la educación media técnica. De igual manera, trabajos recientes como los de Rodas (2023), centrado en la Competencia Comunicativa Intercultural en formación universitaria, y Luque (2023), enfocado en el fortalecimiento del “speaking”, aportan referentes conceptuales y metodológicos valiosos; sin embargo, sus aproximaciones no abordan de manera explícita la construcción del discurso oral en términos de

coherencia, cohesión y negociación social del significado, particularmente en contextos rurales y de vulnerabilidad social.

En este sentido, la presente investigación no se propone replicar ni validar los hallazgos de los estudios mencionados, se plantea en su lugar, erigir un constructo teórico original que articule el aprendizaje colaborativo bajo una hermenéutica colectiva con el fortalecimiento de la competencia discursiva oral en inglés, atendiendo a las particularidades socioculturales y educativas de la media técnica en el municipio de San Vicente del Caguán. Esta articulación constituye el principal aporte del estudio y responde a un vacío claramente identificado en la literatura revisada.

Bases teóricas

Seguidamente, se exponen los fundamentos conceptuales que respaldan el presente estudio, incluyendo la Teoría Sociocultural, la cual subraya la relevancia de la interacción social en los procesos de aprendizaje; la Teoría del Aprendizaje Significativo, teoría que enfatiza la construcción de conocimientos relevantes y contextualizados; teorías que abordan los procesos de comunicación y estructura del lenguaje; y las teorías relacionadas con la apropiación y el fortalecimiento del lenguaje en entornos de segunda lengua, las cuales explican cómo los estudiantes desarrollan habilidades lingüísticas en ambientes educativos específicos.

Teoría sociocultural

La teoría sociocultural, propuesta por Lev Vygotsky, subraya la relevancia de la interacción social y del contexto en la dinámica del aprendizaje. Vygotsky (1962) postula que el individuo construye su aprendizaje a través de la interacción y la mediación con el entorno social en el que se desenvuelve. Según esta perspectiva, lo que se aprende se facilita mediante las interacciones vívidas en actividades intercambiadas con otros sujetos y la cooperación en la solución de dificultades y

tareas. Esta interacción social promueve el desarrollo cognitivo y lingüístico al permitir al individuo internalizar saberes y competencias mediante la comunicación y el intercambio con otros miembros de la comunidad.

Además, esta teoría resalta el papel fundamental de la mediación en el aprendizaje. Vygotsky (1962) sostiene que los individuos no solo interactúan con su entorno, sino que también se benefician de la guía y el apoyo de personas más expertas o competentes en el tema. Esta mediación puede manifestarse a través de la instrucción directa, el modelado de comportamientos o el suministro de herramientas y recursos para resolver las dificultades. De esta manera, aprender se facilita a través de la colaboración activa con otros y la participación en actividades que desafían y amplían las capacidades del individuo.

El enfoque sociocultural del desarrollo cognitivo, propuesto por Lev Vygotsky, sostiene que el proceso de aprender es eminentemente comunitario, además, los procesos cognitivos superiores se construyen desde el intercambio de ideas entre individuos y su entorno cultural. La noción de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) resulta particularmente útil para la enseñanza de lenguas extranjeras, pues permite interpretar el progreso del estudiante como una construcción compartida con pares o mediadores más competentes (Vygotsky, 1978). En el contexto del aprendizaje colaborativo en educación media técnica, el desarrollo de la competencia discursiva oral se ve favorecido por actividades que promueven el diálogo auténtico, la retroalimentación entre iguales y la resolución conjunta de tareas lingüísticas. El andamiaje, entendido como la asistencia temporal que se retira gradualmente, permite a los estudiantes superar sus limitaciones iniciales en la producción oral.

Teoría del aprendizaje significativo

La teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1983) enfatiza la importancia de que el conocimiento adquirido sea relevante y aplicable en contextos prácticos.

Según Ausubel, el aprendizaje es efectivo cuando los individuos son capaces de integrar lo nuevo con los saberes antiguos de manera significativa, lo que les permite resolver problemas y tomar decisiones de manera efectiva en su entorno. Esta perspectiva subraya que aprender de forma cooperativa se fomenta a través del intercambio y apoyo cooperativo entre los miembros del equipo, ya que esta interacción facilita la construcción conjunta de significado y el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas en contextos reales.

Asimismo, esta teoría proporciona una base sólida para comprender cómo se desarrolla el lenguaje y cómo los individuos adquieren una segunda lengua. Desde una perspectiva lingüística, se examinan los procesos cognitivos y lingüísticos involucrados en aprender otras lenguas, así como también los elementos influyentes en este proceso. Este enfoque permite explorar la estructura y el funcionamiento del lenguaje, así como los mecanismos subyacentes a la comunicación verbal y no verbal. Además, ofrece herramientas conceptuales para analizar y evaluar las estrategias pedagógicas usadas mientras se aprende el inglés.

David Ausubel (1968) plantea que el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera sustancial con los conocimientos previos del alumno. En la enseñanza del inglés, esto implica diseñar experiencias de aprendizaje que partan del bagaje lingüístico, cultural y cognitivo del estudiante para propiciar una apropiación comprensiva y funcional del idioma. El aprendizaje colaborativo potencia esta dinámica al generar contextos donde los saberes individuales se enriquecen mediante la interacción grupal, dando lugar a lo que podríamos denominar una co-construcción significativa del discurso oral en lengua extranjera.

Desde la Teoría del Aprendizaje Significativo, el discurso oral en inglés adquiere sentido para el estudiante de media técnica cuando se vincula con situaciones auténticas o simuladas de tipo técnico y previo laboral, tales como la explicación de procesos, la presentación de proyectos, la resolución de problemas operativos, el

trabajo colaborativo por roles o la interacción en contextos de servicio y producción. En este marco, el aprendizaje significativo no solo favorece la retención del contenido lingüístico, sino la construcción de discursos funcionales orientados a la acción, diferenciándose así del discurso académico general.

Teorías lingüísticas

Teoría Lingüística de Chomsky (1970)

La teoría lingüística (1970) generativa de Noam Chomsky introduce la definición de las capacidades del lenguaje como “Competencia lingüística”, entendida como el conocimiento tácito de las reglas gramaticales que subyacen al uso del lenguaje. Aunque esta concepción se centró en el componente sintáctico, fue la base para el posterior desarrollo del modelo de competencia comunicativa.

En el marco de esta investigación, se retoma la noción chomskiana como punto de partida para diferenciar entre conocer una lengua y la habilidad de usarla eficazmente en situaciones comunicativas reales, especialmente en su dimensión oral y discursiva. La teoría lingüística, planteada por Noam Chomsky, profundiza en la comprensión de la actuación lingüística, la cual abarca tanto la producción como la interpretación del lenguaje. Esta perspectiva destaca la interacción entre esta competencia, al representar un saber abstracto de la lengua, y los principios extralingüísticos que influyen en su ejecución.

Además de las restricciones cognitivas como la memoria, Chomsky (1970) también señala la influencia de las creencias y otros factores psicológicos en la actuación lingüística. Esta perspectiva resalta la relevancia de tomar en cuenta los elementos internos del individuo, como sus creencias y percepciones, los factores externos, y el contexto sociocultural en el uso efectivo del lenguaje. La teoría lingüística también se adentra entre la lengua y su comprensión, explorando de qué manera los

procesos mentales influyen en la adquisición y el uso del lenguaje. Autores como Pinker (1994) han contribuido significativamente en esta área, proponiendo modelos cognitivos que explican cómo se procesa y almacena la información lingüística en el cerebro humano. Estas teorías sugieren que la capacidad lingüística está estrechamente vinculada a las funciones cerebrales, y que el aprendizaje del lenguaje implica procesos cognitivos complejos que van más allá de la mera exposición al input lingüístico.

Es importante destacar, que esta investigación no adopta el mentalismo chomskiano solamente como marco explicativo del aprendizaje, en su lugar, retoma la noción de “potencial creativo del hablante” desarrollada por Chomsky (1970) como condición de posibilidad para el desarrollo efectivo del discurso oral para la comprensión de la lingüística, mientras que se explica desde un enfoque netamente sociocultural y hermenéutico, para su uso sociolingüístico.

Teoría sociolingüística de Dell Hymes (1974)

La teoría sociolingüística de Hymes (1974), se concentra en la competencia comunicativa, y para esta investigación se refiere como para ampliar los conocimientos lingüísticos de Chomsky en la competencia lingüística agregando a ello aspectos sociales y culturales del uso del lenguaje, no solo la gramática como normativa a seguir. En tal sentido, Hymes argumentó que el lenguaje se entiende mejor mediante su modelo “Speaking”, que analiza el discurso desde una mirada situacional, definiendo la comunicación como un acto contextualizado, y para ser considerado en esta tesis doctoral sin llegar a la profundización etnográfica, por razones de conservar el verdadero enfoque de esta investigación que, toma esta teoría desde un discurso oral interactivo, asociándolo por sus implicancias sociales dentro de la competencia comunicativa, más no para comprender la lengua extranjera en su contexto netamente cultural; aclarando de esta manera su participación en ella.

Teoría sobre la adquisición y el lenguaje de segundas lenguas

Teoría de la adquisición del lenguaje de Krashen

Stephen Krashen (1982) aporta cinco hipótesis relevantes sobre la adquisición de segundas lenguas. Dos de ellas son particularmente pertinentes para esta investigación: a) Hipótesis del input comprensible: el lenguaje debe situarse ligeramente por encima del nivel actual del aprendiz ($i+1$), lo cual se alcanza con materiales adecuados y el apoyo de los compañeros. b) Hipótesis del embudo emocional: los elementos que conforman los actos puramente emotivos, a saber: la ansiedad, motivación y la confianza tienen su influencia significativa cuando se aprende. El aprendizaje colaborativo disminuye el filtro afectivo y promueve una atmósfera favorable para la práctica del habla.

Estas hipótesis sustentan la idea de un modelo colaborativo de adquisición del inglés oral, en el que el entorno social y afectivo potencia la internalización del lenguaje. Stephen Krashen, reconocido por su teoría del aprendizaje de lenguas extranjeras, propone dos vías principales mediante las cuales los individuos desarrollan la competencia lingüística. La primera de estas vías es la adquisición, un proceso inconsciente y natural de internalización del lenguaje que se quiere lograr a través de la manifestación del habla y la interacción lingüística. En contraste, la segunda vía, denominada aprendizaje, implica un proceso consciente y deliberado de estudio y práctica de las reglas gramaticales y estructuras lingüísticas. En este caso, los aprendices son conscientes de las estructuras lingüísticas que están aprendiendo y buscan aplicarlas de manera activa en su comunicación (Krashen, 1992).

Según Krashen (1992), la adquisición es la vía principal a través de la cual los hablantes nativos desarrollan su competencia lingüística, mientras que el aprendizaje explícito, aunque útil en ciertos contextos, tiende a ser menos efectivo y duradero. Esta distinción es fundamental para comprender las fases cuando se adquiere una lengua

extranjera, además, tiene importantes implicaciones que destacan la importancia de la exposición y la práctica significativa en situaciones auténticas de comunicación en atención al óptimo progreso de las habilidades que se adquieren sobre el idioma.

Elementos centrales según el círculo hermenéutico de Gadamer

El concepto de círculo hermenéutico se erige como una Teoría epistémica de naturaleza dialógica que articula la comprensión como un proceso dinámico, no lineal, sino recursivo. Este recurso, de claro arraigo fenomenológico-hermenéutico, no alude simplemente a una técnica metodológica, también instaura una lógica comprensiva en la que los elementos particulares del discurso y su totalidad se co-implican de manera continua y progresiva. En este marco, el círculo hermenéutico se configura como un dispositivo epistémico relacional, donde el intérprete transita constantemente entre los fragmentos y el conjunto del texto, generando así una tensión productiva que posibilita nuevas capas de sentido. Este ir y venir —lejos de constituirse en una tautología interpretativa— promueve un movimiento dialéctico de interpretación en el que la comprensión inicial es puesta en cuestión y reformulada a la luz de nuevas articulaciones contextuales y semánticas. (Scheleiermacher, 2002 citado por Gjesdal, 2007)

Continuando con la parte histórica, la filosofía del término hermenéutica fue especialmente señalado por Wilhelm Dilthey en el "Origen de la hermenéutica" (1900) y fue revivido en el siglo XX por diversos filósofos como Martin Heidegger (1927) y Hans-Georg Gadamer (1960). Según Gadamer, el carácter discursivo del entendimiento, tal como se menciona en el texto, se ancla en la idea de que toda aprehensión significativa del fenómeno interpretado no es un producto final cerrado, sino el resultado de una constante reconfiguración argumentativa. La retroalimentación que emerge del círculo hermenéutico no se limita a la reiteración de lo ya comprendido, sino que propicia una expansión hermenéutica del sentido, en tanto cada iteración de la lectura inaugura una interpretación más compleja, matizada y situada. En el ámbito filosófico y teológico, el

fundamentación metodológica de toda investigación que se inscriba en una perspectiva cualitativa, crítica y comprensiva.

Aspectos conceptuales

El presente marco conceptual aborda los fundamentos teóricos que sustentan esta investigación, centrándose en formas de aprender de manera cooperativa estudiando su rol en la consolidación de la competencia discursiva oral en inglés dentro del contexto de la educación media técnica en Colombia. Entre los conceptos abordados en este estudio se incluyen: competencia comunicativa, creatividad lingüística, competencia sociolingüística y discursiva oral; competencia y desempeño; Competencia sociolingüística y competencia discursiva; competencia estratégica, Competencia estratégica, Habilidad de lenguaje comunicativo, Modelo de competencia comunicativa, Habilidad para hablar en la clase de inglés como lengua extranjera; el aprendizaje colaborativo y hermenéutica colectiva; tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Competencia comunicativa

Desde la perspectiva de la adquisición de una segunda lengua, el propósito de aprenderla "tiene que ver con la capacidad de utilizar la lengua en situaciones comunicativas" (Ellis, 1996, p. 74) y su principal función es apoyar a estudiantes en el proceso comunicacional, desarrollando lo que Hymes (1972) denominó "competencia comunicativa". Es decir, dar el uso adecuado a la lengua a fin de alcanzar la expresión comunicacional esperada. El resultado deseado del aprendizaje de un idioma es la capacidad de comunicarse de manera competente, no la capacidad de utilizar el idioma exactamente como lo hace un hablante nativo (Fauziati, 2015, p.78).

A lo largo del tiempo, diversos lingüistas han propuesto modelos y marcos conceptuales para describir los componentes de la competencia comunicativa. En este

contexto, se presentan modelos desarrollados por investigadores como Canale y Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), Bachman y Palmer (1996), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), y Pawlikowska-Smith (2002), cuyas perspectivas sobre el constructo de la competencia comunicativa se describirán en detalle en las secciones siguientes.

Competencia discursiva oral

En el marco de esta investigación, la competencia discursiva oral se concibe como una práctica comunicativa situada, estrechamente vinculada al contexto formativo de la educación media técnica. A diferencia de una competencia comunicativa general, el discurso oral del estudiante de media técnica se caracteriza por la producción de enunciados orientados a explicar, argumentar, describir y resolver situaciones propias de su área técnica, utilizando un léxico especializado, estructuras funcionales y estrategias discursivas acordes con escenarios previos a la profesionalización venidera de estos estudiantes. De esta manera, la competencia discursiva oral se entiende como la capacidad del estudiante de media técnica para producir y comprender discursos orales coherentes, cohesionados y contextualizados, orientados a resolver situaciones propias de su formación técnica y de su entorno sociocultural, haciendo uso de un lenguaje funcional, un léxico pertinente y estrategias comunicativas acordes con escenarios educativos y previos laborales.

En este sentido, la competencia discursiva oral no se limita a la cohesión y coherencia textual, sino que implica la capacidad de articular el lenguaje en función de propósitos técnicos concretos, como la explicación de procesos productivos, la presentación de proyectos, la simulación de interacciones laborales o la toma de decisiones en equipo, lo cual exige un dominio discursivo que trasciende la conversación cotidiana.

Competencia y desempeño

La competencia hace referencia al conocimiento internalizado del idioma (saber), mientras que el desempeño alude a la ejecución real en contextos comunicativos (saber hacer). Esta distinción, propuesta por Chomsky (1965), permite comprender que un estudiante puede tener conocimientos gramaticales sin lograr una producción oral fluida, lo cual justifica la necesidad de estrategias que promuevan el desempeño discursivo colaborativo.

La noción de competencia comunicativa fue acuñada por primera vez por el lingüista antropológico Hymes (1972) como reacción a la noción de competencia y desempeño de Chomsky (1965). Hymes (1972) reaccionó a la descripción de Chomsky de la competencia lingüística y del desempeño lingüístico con su descripción de la competencia comunicativa en 1971 (Savignon, 1972). En la teoría de Chomsky, *“la competencia lingüística es el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua”* (Chomsky, 1965, p. 3). Hablante y oyente se definen como aquellos individuos ideales en una comunidad de habla completamente homogénea.

Sin embargo, la descripción de Chomsky (1965) sobre el uso del lenguaje fue controvertida, especialmente entre los sociolingüistas, ya que estaba preocupado por la lingüística cognitiva y, por lo tanto, su descripción del desempeño lingüístico se basó principalmente en la capacidad del hablante para producir oraciones gramaticalmente correctas utilizando su conocimiento preexistente de los sistemas gramaticales. Por lo tanto, Chomsky (1965) afirmó que el enfoque de la teoría lingüística era caracterizar las habilidades abstractas que poseen los hablantes que les permiten producir oraciones gramaticalmente correctas en una lengua.

Competencia sociolingüística y competencia discursiva

Siguiendo a Canale y Swain (1980), la competencia sociolingüística implica moldear el discurso a los contextos sociales, mientras que la competencia discursiva hace referencia a la coherencia y cohesión en la organización del discurso. Estas dimensiones son fundamentales en la producción oral, especialmente en contextos educativos donde el estudiante debe interactuar en escenarios simulados o reales. Canale y Swain (1980) propusieron un marco teórico para la competencia comunicativa con el fin de examinar sus implicaciones para la enseñanza y las pruebas de una segunda lengua. Su marco fue influenciado por la definición de Chomsky de "competencia" y "desempeño", y la noción encapsulada de "competencia comunicativa" de Hymes, donde enfatiza "no sólo la competencia gramatical (o el conocimiento implícito y explícito de las reglas de la gramática) sino también la competencia contextual o sociolingüística (Conocimiento de las reglas de uso del lenguaje)" (Canale y Swain, 1980, p.4).

Desde la perspectiva sociolingüística de Hymes, el estudiante de media técnica no solo debe saber qué decir y cómo decirlo, también cuándo, para qué y con quién decirlo, en función de normas discursivas propias de contextos técnicos y formativos. Por ello, la competencia discursiva oral se manifiesta como la capacidad de adecuar el discurso a roles específicos (aprendiz, expositor, colaborador, solucionador de problemas), registros técnicos y dinámicas de interacción propias del aprendizaje colaborativo en contextos previos a su ingreso a los sistemas laborales.

No obstante, Canale (1983) revisa su postura anterior junto con la de Swain (1980) sobre la competencia comunicativa, proponiendo dividir la competencia comunicativa en dos componentes distintos. Estos incluyen la "competencia sociolingüística", que aborda aspectos como la adecuación del registro, el vocabulario y las normas de cortesía, y la "competencia discursiva", referida a la cohesión y la coherencia en la comunicación. Por tanto, la competencia discursiva se incluyó en el

componente de competencia sociolingüística propuesto previamente en el marco de Canale y Swain (1980). Aunado a esto, y en consonancia con las habilidades del habla del idioma inglés, la competencia estratégica debe mencionarse y tiene su origen en la comunicación verbal y no verbal utilizada en medio de la interacción (Canale y Swain, 1980).

El autor concluye planteando cuatro componentes de la competencia comunicativa: (1) la competencia gramatical, que hace referencia al conocimiento del código de la lengua (reglas gramaticales, vocabulario, pronunciación, ortografía, etc.); (2) la competencia sociolingüística, que alude al dominio del código sociocultural de uso de la lengua (aplicación adecuada del vocabulario, registro, cortesía y estilo); (3) la competencia discursiva, que se basa en la capacidad de combinar estructuras lingüísticas en diferentes tipos de textos cohesivos (discurso político, poesía); y (4) la competencia estratégica, que señala el conocimiento de estrategias de comunicación verbal y no verbal que mejoran la eficiencia de la comunicación y, permiten al alumno superar las dificultades cuando se producen fallas en la comunicación (Celce-Murcia et al., 1995).

Competencia estratégica

Esta competencia estratégica tuvo su origen en el modelo original de Canales y Swain (1980), el cual incluía la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. En esta se reconocen los canales comunicacionales verbales y no verbales, para superar barreras culturales o fallas del vocabulario. Lo comprenden formas verbales y gestos propios del idioma inglés.

La función de la competencia estratégica tiene su alcance en los canales comunicacionales Verbal: cuando el estudiante se da a entender de cualquier manera cuando tiene deficiencias en su vocabulario, explicando con otras palabras lo que desea comunicar. En cuanto al canal comunicativo No Verbal, se refiere a mantener la

atención del receptor utilizando gestos reconocidos con sus manos para conseguir la conexión comunicacional. Esto conlleva al desarrollo de habilidades para el lenguaje comunicativo en los estudiantes.

Creatividad lingüística

Desde la perspectiva de la lingüística generativa, Chomsky (1970) define la creatividad lingüística como la capacidad intrínseca y universal de todo hablante nativo para producir y comprender un número infinito de oraciones nuevas, muchas de las cuales nunca ha escuchado ni emitido previamente. Este concepto rompe con las visiones conductistas al proponer que el lenguaje no es un conjunto de hábitos adquiridos por repetición, sino el resultado de una competencia subyacente: un sistema de reglas recursivas alojado en la mente-cerebro. Para Chomsky, la creatividad lingüística es "libre de estímulos" y "coherente", lo que significa que, aunque existen límites dados por las reglas de la Gramática Universal, el hablante posee una libertad creativa que le permite expresar pensamientos originales ante situaciones inéditas, diferenciando así el lenguaje humano de cualquier sistema de comunicación animal o artificial. Esta creatividad se asume como una condición de posibilidad, mas no como un mecanismo autosuficiente de desarrollo discursivo.

Habilidad de lenguaje comunicativo

Los procesos comunicativos del inglés suponen ciertas habilidades, las cuales comprenden el escuchar, hablar, leer, y escribir. El enfoque aquí está centrado en el avance de las funciones orales, entendida como la capacidad de hablar con propósito, fluidez, corrección y adecuación sociocultural. El aprendizaje colaborativo favorece el desarrollo de esta habilidad mediante prácticas como juegos de roles, debates, presentaciones y proyectos en grupo. Bachman (1990) propuso el término habilidad

comunicativa del lenguaje (CLA) para reemplazar el término competencia comunicativa, afirmando que este término combina en sí mismo los significados tanto de dominio del lenguaje como de competencia comunicativa (Fauziati, 2015). En ese sentido, este modelo amplió el conocimiento de la habilidad comunicativa del lenguaje (CLA) que *“intenta caracterizar los procesos mediante los cuales los diversos componentes interactúan entre sí y con el contexto en el que ocurre el uso del lenguaje”* (Bachman, 1990, p. 81).

Sin embargo, en 1996, se revisó el modelo de Bachman y se realizaron cambios menores. En su nuevo modelo, Bachman y Palmer (1996) utilizan el término "conocimiento" en lugar de "competencia", y aunque el cambio no se explica terminológicamente, enfatizan que el modelo de habilidad lingüística que adoptan es esencialmente el mismo propuesto por Bachman (1990), pero con un cambio de terminología. Por ejemplo, el modelo de Bachman (1990) distingue dos componentes: competencia lingüística y competencia estratégica. Sin embargo, en el modelo revisado de Bachman y Palmer (1996), estos elementos se denominan conocimiento del lenguaje y competencia estratégica, respectivamente. Esta actualización del modelo incluye la consideración de factores afectivos, lo que enriquece su comprensión multidisciplinaria de la competencia lingüística.

Modelo de competencia comunicativa

El modelo de competencia comunicativa propuesto por Bachman (1990) amplía el de Canale y Swain (1980) al incluir la competencia estratégica, que permite al hablante superar obstáculos comunicativos. En la clase de inglés, este modelo guía el diseño de actividades orientadas no solo a la corrección lingüística, sino también a la eficacia comunicativa en contextos reales o simulados. En 1995, Celce-Murcia, Dornyei y Thurrell propusieron un modelo de competencia comunicativa que representa una elaboración de los modelos anteriores (Fauziati, 2015). De este modo, este nuevo modelo de competencia comunicativa establece un quinto componente como es la

competencia estratégica, la cual se concibe como el mecanismo mediador que relaciona el conocimiento de la lengua (competencia lingüística) con las estructuras de conocimiento del mundo del hablante y el contexto de la situación. Su función es puramente organizativa y de gestión, permitiendo al individuo evaluar la información, establecer metas, planificar la respuesta y ejecutar el plan para lograr una comunicación efectiva.

Por otra parte, Hymes (1972) incluye la visión de la teoría sociolingüística como eje articulador del discurso oral, lo cual resulta fundamental en relación con el uso real del lenguaje. La noción de competencia comunicativa, y particularmente su dimensión discursiva, permite comprender el habla como una práctica social situada, regulada por normas de interacción, intenciones comunicativas y contextos socioculturales específicos. En este sentido, la competencia discursiva oral que se busca consolidar en esta investigación se alinea desde una perspectiva sociocultural con Hymes, a partir de la competencia lingüística abstracta propuesta por Chomsky; es decir, Hymes (1972) define en su obra la *“competencia comunicativa no solo como una competencia gramatical inherente, sino también como la capacidad de utilizar la competencia gramatical en una variedad de situaciones comunicativas , incorporando así la perspectiva sociolingüística a la visión lingüística de la competencia de Chomsky”* (Hymes, 1972, p.37)

En este sentido, este nuevo modelo coloca el componente discursivo en una posición en la que los bloques de construcción léxico-gramaticales, las habilidades organizativas de acción de la intención comunicativa y el contexto sociocultural se unen y dan forma al discurso, que, también moldea cada uno de los cuatro componentes del modelo de competencia comunicativa. Además, el círculo alrededor de la forma triangular representa la capacidad estratégica, un inventario de habilidades siempre presente y potencialmente utilizable que permite a un orador estratégicamente competente negociar mensajes, superar dificultades o equilibrar las faltas de las demás competencias subyacentes.

Según Fauziati (2015), este nuevo modelo de competencia comunicativa proporciona una visión integral de las cuestiones lingüísticas y culturales podrían influir en los resultados académicos de los alumnos. El modelo sugiere que algunos componentes pueden emplearse más eficazmente en situaciones dadas en clases de inglés y de acuerdo con las necesidades comunicativas del grupo específico de alumnos. Este modelo está destinado a informar el diseño del programa de estudios en la enseñanza comunicativa de lenguas, que incluye cinco competencias: “(1) competencia comunicativa, (2) competencia discursiva, (3) competencia lingüística, 4) competencia sociolingüística, y (5) competencia estratégica” (p. 83).

De esta manera, se puede concluir que: (1) la competencia comunicativa desarrolla habilidades lingüísticas y sociolingüísticas ya que es un concepto que incluye no solo el conocimiento de la lengua, sino también cuándo hablar, de qué hablar, con quién, dónde y de qué manera, mientras que (2) la competencia discursiva representa la capacidad de elegir, combinar y organizar formas lingüísticas para producir un mensaje (oral o escrito) que sea unificado y tenga sentido ; (3) la competencia lingüística, se refiere al dominio del código lingüístico; (4) la competencia sociolingüística, comprende las interacciones sociales de la comunicación; y (5) la competencia estratégica, involucra el uso de estrategias para gestionar la comunicación (Richards, 2001, p. 160).

Habilidad para hablar en la clase de inglés como lengua extranjera

De acuerdo a lo descrito anteriormente sobre las competencias comunicativas del idioma inglés, se presentan las principales habilidades en el aprendizaje del inglés (escuchar, hablar, leer y escribir) producto de este proceso comunicacional. Sin embargo, según Ur (1996), “*hablar parece ser la más importante de las cuatro habilidades*” (p.120), ya que esta habilidad lingüística es la herramienta de comunicación de la vida diaria (Parmawati, 2018). Así, Henainia (2011) sostiene que el éxito de los estudiantes aprendiendo inglés está sujeto a su capacidad para

comunicarse en ella; por eso se considera que hablar con fluidez, naturalidad, inteligibilidad, precisión y fluidez es la medida del conocimiento de una lengua.

Según Ratna (2014), hablar es una actividad para comunicarse con los demás en la vida diaria. Expresarse con el habla es una forma de manifestar los pensamientos e intenciones a quien escucha. Mayormente los hablantes requieren la atención de quien lo escucha que respondan de manera unidireccional a lo dicho en el intercambio de sus ideas. La habilidad para hablar es entonces una habilidad activa o productiva que implica redactar un mensaje, comunicarlo e interactuar con otras personas (Lindsay & Knight, 2006). En este sentido, hablar se ha definido de diferentes maneras. Por ejemplo, para O'Malley y Lorraine (1996), hablar significa negociar los significados deseados y ajustar el habla para producir el efecto deseado en el oyente. Así, hablar implica negociación de significado entre dos o más personas, y siempre está relacionado con el contexto (Ratna, 2014). Hablar en inglés en el aula, representa un reto para muchos estudiantes debido a factores como la ansiedad, la falta de vocabulario o la escasa práctica. Por ello, el modelo propuesto para esta investigación incorpora el principio de interacción significativa, promoviendo ambientes, aceptando el ensayo y error como parte del proceso de aprender, y, donde se valore más la intención comunicativa que la perfección formal.

Aprendizaje colaborativo y hermenéutica colectiva

El aprendizaje colaborativo implica la participación activa, interdependencia positiva y responsabilidad compartida para los que hacen parte del equipo. Según Johnson y Johnson (1994), esta estrategia favorece las capacidades de comprensión y de interacción entre pares, esenciales para la consolidación de la competencia discursiva oral. Además, fomenta la solidaridad, la escucha activa respetando las opiniones diversas. El aprendizaje colaborativo representa un paradigma educativo que se fundamenta en teorías cognoscitivas, destacando la relevancia del intercambio mutuo y del ambiente que les rodea para aprender. En este sentido, se retoma la

Teoría Sociocultural de Vygotsky (1962), la cual postula que el individuo construye su aprendizaje a través de la interacción y la mediación con su entorno social y cultural. Según esta perspectiva, el aprender tiene sus implicaciones sociales para cada uno de los individuos participantes de forma colaborativa para construir significados y conocimientos compartidos.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje colaborativo no constituye únicamente una estrategia didáctica, también representa un marco epistémico de construcción del discurso, donde el significado emerge de la interacción significativa entre sujetos que negocian, interpretan y resignifica el lenguaje de manera conjunta. Esta dinámica se articula con el círculo hermenéutico de Gadamer (2006) y la noción de una hermenéutica colectiva, en tanto la comprensión del discurso oral se configura como un proceso colectivo, histórico y dialógico, en el que cada intervención oral reconfigura el sentido compartido del grupo. La hermenéutica colectiva se concibe como un proceso de interpretación compartida donde el significado de un texto, fenómeno o realidad no es producto de una reflexión individual, sino que emerge del diálogo y la interacción entre los miembros de un grupo. En este enfoque, cada participante aporta sus propios horizontes de comprensión (sus prejuicios, experiencias y conocimientos previos) para entrar en una "fusión de horizontes" con los demás. Dicha concepción se basa en la premisa de que la comprensión es un acto social y colaborativo. A través de la discusión y la negociación de significados, el grupo construye una interpretación más rica, crítica y profunda que la que cualquiera de sus integrantes podría haber alcanzado por separado.

En consecuencia, el aprendizaje colaborativo se configura como un escenario privilegiado para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación media técnica, al propiciar espacios de interacción auténtica donde los estudiantes negocian significados, construye explicaciones conjuntas y producen discursos orales contextualizados en tareas técnicas compartidas. Esta dinámica favorece no solo la

fluidez y la corrección lingüística, sino también la pertinencia discursiva del lenguaje en función de contextos técnicos reales o simulados.

Por otro lado, la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1983) aporta al enfoque colaborativo al enfatizar la importancia de que el conocimiento adquirido sea relevante y aplicable en contextos reales. Ausubel sostiene que el aprendizaje se produce de manera significativa siempre que la persona esté capacitada para añadir saberes, según sus conocimientos preexistentes; esto implica facilidades para aprender cuando el contenido es relevante y se puede aplicar en situaciones prácticas para la resolución de problemas. En consonancia con estas teorías, Johnson y Johnson (1999) conceptualizan el aprendizaje cooperativo como la utilización pedagógica de equipos pequeños en los que los estudiantes actúan en conjunto para potenciar su propio proceso de adquisición de saberes y el de sus compañeros.

Este enfoque promueve una cooperación e interdependencia positiva del equipo, fomentando así la potenciación de destrezas interpersonales, cognitivas y comunicativas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje colaborativo no solo busca el desarrollo individual de los alumnos, sino también la edificación colectiva del saber y la mejora de la competencia discursiva. Al trabajar en equipo, los alumnos pueden expresar libremente sus ideas, debatir diferentes puntos de vista, negociar significados y construir discursos coherentes y persuasivos. Asimismo, al interactuar con sus pares, los estudiantes tienen la posibilidad de recibir retroalimentación constante, lo que contribuye a mejorar sus habilidades comunicacionales y discursivas.

Cabe mencionar que, en el contexto específico de la educación media técnica, el aprendizaje significativo adquiere una connotación funcional y profesional, en tanto los contenidos lingüísticos se vinculan con situaciones técnicas, operativas y pre-laborales propias de la formación del estudiante. Desde esta perspectiva, el aprendizaje del inglés no se orienta únicamente a la comprensión de estructuras lingüísticas generales, también se enfoca a la apropiación de vocabulario técnico, actos de habla

especializados y géneros discursivos propios del ámbito técnico, tales como la explicación de procesos, la descripción de procedimientos, la resolución de problemas operativos o la interacción significativa en contextos simulados de tipo laboral.

Así, el aprendizaje significativo en esta investigación se concreta cuando el estudiante logra anclar el discurso oral en inglés a su campo técnico de formación, estableciendo relaciones sustantivas entre su conocimiento previo disciplinar y las nuevas formas discursivas en lengua extranjera, lo cual refuerza la pertinencia, motivación y funcionalidad del aprendizaje colaborativo.

Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

La unificación de los sistemas tecnológicos para la educación simboliza un componente esencial para impartir conocimientos del inglés y en la consecución de los objetivos de mi investigación doctoral sobre la consolidación de la competencia discursiva. Las TIC ofrecen herramientas innovadoras que pueden enriquecer y diversificar el proceso de aprendizaje, permitiendo a los alumnos interrelacionarse con esta lengua con dinamismo y autenticidad. Desde plataformas de aprendizaje en línea hasta aplicaciones interactivas, las TIC brindan oportunidades para practicar habilidades lingüísticas en contextos reales, fomentando así un mayor interés en los alumnos.

Las TIC ofrecen recursos innovadores para la enseñanza del inglés, como plataformas de videollamadas, foros virtuales, editores de video, podcasts y redes sociales. Estos medios permiten extender la práctica oral más allá del aula, facilitar la coevaluación y documentar procesos de mejora continua. En el modelo propuesto, las TIC se integran como mediadoras del discurso colaborativo oral, aportando flexibilidad, motivación y autenticidad a las actividades comunicativas.

En atención al marco conceptual expuesto, es preciso señalar que el constructo teórico propuesto ha de sostenerse sobre una articulación no reductiva entre una concepción del lenguaje como potencial creativo (Chomsky), una comprensión del aprendizaje como proceso social mediado (Vygotsky), una visión del discurso como práctica comunicativa situada (Hymes), un enfoque afectivo-cognitivo de la adquisición (Krashen) y una epistemología interpretativa de carácter colectivo (Gadamer). Esta integración permite abordar la competencia discursiva oral en inglés no como una destreza meramente estructural, en cambio lo hace como una construcción social, dialógica y contextualizada.

Aspectos legales

En esta sección se presentan las bases fundamentales de ley, en respaldo del contenido de esta investigación, proporcionando un análisis del tratamiento jurídico otorgado por el Estado Colombiano. Se destacan las disposiciones de la Constitución Política de Colombia, la Ley General de Educación, y se identifican los artículos específicos que se relacionan con la investigación en curso. Además, se examinan las normativas, resoluciones y lineamientos establecidos en el Plan Decenal de Educación y en el plan departamental, con el fin de contextualizar el estudio dentro del marco normativo vigente y establecer su relevancia en el ámbito educativo colombiano.

En el contexto del marco legal colombiano, es fundamental destacar las disposiciones constitucionales que respaldan los derechos educativos y lingüísticos. Así, la Constitución Política de Colombia (1991) establece claramente las libertades fundamentales en el ámbito educativo. En su Artículo 67, enfatiza que *“la educación es un derecho de la persona y un servicio público esencial para la sociedad”*. Este derecho garantiza el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y otros valores culturales. Por lo tanto, se puede observar que los principios de enseñar libremente, aprender, estudio y clase se encuentran respaldados por este artículo constitucional.

Además, este enfoque constitucional refuerza la relevancia del proceso de enseñar y aprender como pilares fundamentales para la formación íntegra, individual y colectiva en favor del progreso social general. Al establecer estos principios de enseñar libremente, aprender, estudio y clase, se promueve un ambiente educativo en el que se fomenta la diversidad lingüística y cultural, en atención a los fundamentos de inclusión y pluralismo que están vigentes en la sociedad colombiana. Estos principios están respaldados no solo por el Artículo 67, sino también por otros dispositivos constitucionales que salvaguardan la inclusión individual y colectiva en el ámbito educativo, como los Artículos 68 y 69, que hacen referencia al acceso de forma segura a los espacios educativos de la diversidad cultural y étnica del país.

Para continuar con el análisis de las bases legales relacionadas con la educación y el aprendizaje de idiomas extranjeros, es importante destacar las disposiciones clave establecidas en la Ley General de Educación y las modificaciones introducidas por la Ley 1651 de 2013. Desde la promulgación de la Ley General de Educación (1994), inicia la necesidad y relevancia de incluir el aprender una segunda lengua en cumplimiento de una formación integral que haga parte del sistema educativo colombiano. Esta legislación, incorporó específicamente las "Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros", donde se resalta la importancia de la enseñanza de idiomas extranjeros como un componente esencial para la formación integral de los estudiantes.

Posteriormente, la Ley 1651 de 2013 logra modificar esta Ley 115 de 1994, reforzando aún más el enfoque de bilingüismo y competencia lingüística en el sistema educativo colombiano. Estas reformas reflejan el compromiso del Estado colombiano con la promoción del bilingüismo y la formación de los alumnos para un entorno mayormente globalizado y diverso. Entre las disposiciones clave, se destaca la adición de nuevos literales que hacen hincapié en las nuevas capacidades en favor de acceder a la educación superior y al ámbito laboral en condiciones de igualdad y equidad. Esta

ley modificó varios artículos de la Ley 115 de 1994 y dictó diferentes apartados relacionadas con el bilingüismo.

Por ejemplo, el artículo 1° *“adicionó al artículo 13 de la Ley 115 de 1994 el siguiente literal: j) Desarrollar competencias y habilidades que propicien el acceso en condiciones de igualdad y equidad a la oferta de la educación superior y a oportunidades en los ámbitos empresarial y laboral, con especial énfasis en los departamentos que tengan bajos niveles de cobertura en educación”*. Además, “el artículo 2° agregó al artículo 20 de la Ley 115 de 1994 el literal g)”, la cual establece, avanzar en la comprensión lectora, escritora, la escucha y el habla con fines comunicativos para una segunda lengua. Estas modificaciones refuerzan la importancia del aprendizaje de idiomas extranjeros y respaldan la inclusión de esta área como obligatoria.

Asimismo, el documento resalta la necesidad de utilizar de manera apropiada conceptos clave como bilingüismo, lengua extranjera, instrucción y competencias, lo cual constituye mayor precisión y consistencia de estos términos en el contexto educativo. Por último, se promueve un enfoque de aprendizaje activo, fomentando un encuentro equilibrado entre lo teórico y lo práctico, lo que garantiza una formación integral y efectiva para brindar conocimientos de idiomas. Estas normativas reflejan una integración orientada a enseñar idiomas, destacando la relevancia de bases teóricas sólidas y prácticas pedagógicas efectivas.

En cuanto a las políticas educativas en Colombia, el Plan Nacional de Educación (PNDE) surge como un instrumento fundamental para orientar y promover la mejora continua en el sistema educativo del país. Este plan, elaborado de manera participativa y consensuada, establece las directrices y lineamientos que guiarán las acciones y políticas en el ámbito educativo durante un periodo determinado. Según el Plan Nacional de Educación, la primera gran tarea en lo curricular es asegurar una amplia y participativa discusión sobre el currículo educativo (PNDE, 2016). Este plan reconoce

que se requiere una promoción y una discusión amplia, además de participativa sobre el currículo educativo, proporcionando los espacios adecuados para el debate entre acuerdos fundamentados.

Por último, para el ámbito local del departamento del Caquetá, se hace imprescindible la formulación de un plan integral de fortalecimiento educativo que aborde diversos aspectos cruciales para sumar aportes al sistema educativo en la región. Este plan, enmarcado en el Plan de Desarrollo Departamental 2020, se focaliza en varios frentes estratégicos que inciden directamente en el sistema educativo. Entre estos se destaca la necesidad de fortalecer los resultados de las pruebas Saber 11, cuyo mejoramiento es indicativo del progreso educativo en la región y reflejo de la efectividad de las políticas implementadas (PDD, 2020). Además, el plan propone la implementación de aulas de bilingüismo, reconociendo la importancia de la competencia en idiomas extranjeros.

Criterios éticos para esta investigación

Los principios éticos procuran establecer los valores humanos propios para el progreso de esa investigación y la generación de conocimiento válido. Estos criterios se fundamentan en lineamientos internacionales y nacionales ampliamente aceptados en el ámbito de la ética investigativa.

Consentimiento informado

En el marco de esta investigación, se protege la voluntad de participación, procedimientos y alcances para esta tesis. Siguiendo los parámetros “internacionales establecidos por la Declaración de Helsinki Asociación Médica Mundial” (2013), se asegurará que los participantes puedan decidir libremente sobre su implicación. (Anexo A-1)

Confidencialidad y anonimato

La protección de los datos personales de los participantes se realizará bajo estrictas condiciones de confidencialidad. Esto resulta importante en esta investigación, ya que los datos recopilados incluyen aspectos sensibles sobre el desempeño académico y las percepciones o experiencias de los participantes, cuyo anonimato debe ser garantizado para mantener su confianza y seguridad.

Beneficio y no maleficencia

La investigación tiene como prioridad maximizar los beneficios educativos entre los actores participantes, mientras minimiza cualquier posible riesgo. Siguiendo el principio de Beauchamp y Childress (2001), el diseño del estudio se centra en desarrollar un constructo teórico que potencie la competencia discursiva oral de los estudiantes sin causar daño físico, emocional o social. Esto tiene relevancia para la educación media técnica, debido al impacto directo que tienen las habilidades comunicativas en las oportunidades futuras de los estudiantes. El compromiso con la claridad científica será evidente en el desarrollo de cada etapa investigativa, desde la recolección hasta la presentación de los resultados. Según Resnik (1998), la honestidad en el manejo de los datos asegura que los hallazgos reflejen de manera fiel las realidades observadas, evitando cualquier manipulación que pueda comprometer la validez del estudio. Este principio es esencial para mantener la credibilidad de la investigación, especialmente al abordar la consolidación de la competencia discursiva oral en inglés

Transparencia e integridad científica

El compromiso con la claridad científica será evidente en el desarrollo de cada etapa investigativa, desde la recolección hasta la presentación de los resultados. Según Resnik (1998), la honestidad en el manejo de los datos asegura que los

hallazgos reflejen de manera fiel las realidades observadas, evitando cualquier manipulación que pueda comprometer la validez del estudio. Este principio es esencial para mantener la credibilidad de la investigación, especialmente al abordar la consolidación de la competencia discursiva oral en inglés.

MOMENTO III

MARCO METODOLÓGICO

Paradigma de la investigación

Esta investigación está fundamentada en el “paradigma interpretativo”, el cual busca comprender la realidad social única presentada como fenómeno en estudio. Como señalan Hernández, et al. (2014), el paradigma interpretativo se explica como un conjunto de prácticas que permiten hacer perceptible el entorno social, estudiando cómo se presenta el fenómeno de forma natural en la cotidianidad. Este paradigma revela fenómenos desde la diversidad de significados que les atribuyen los actores involucrados.

Para esta investigación, el “paradigma interpretativo” con sentido epistemológico hermenéutico (sujeto-objeto) tendrá un enfoque cualitativo que estudia los fenómenos desde la perspectiva de los individuos como personas que requieren socializar en inglés, por cuanto sus interacciones en el aula serán estudiadas con detenimiento y bajo la lupa de las categorías y subcategorías dispuestas para este estudio (de Franco, M. et al. 2020). Con base a ello, se interpretaron los fenómenos que surjan dentro de las actividades planeadas por los docentes de inglés para alcanzar sus metas.

De esta manera, esta investigación buscó comprender fenómenos humanos (uso de la lengua materna para aprender otra) y socio-culturales (uso del aprendizaje colaborativo y participativo, además de la comprensión de otra cultura). De tal manera que, el método fenomenológico para Hernández, et al. (2014) “Es la disminución de todo el conjunto de experiencias a la conciencia de las vivencias más genuinas. Pues

este método se detiene en la experiencia y no presupone *al mundo más allá de la experiencia. La fenomenología hermenéutica como método*” (p.479)

Dimensiones de la investigación

De acuerdo con las problemáticas existentes en el fortalecimiento de la competencia discursiva oral en inglés en el contexto local, y con el propósito de que los hallazgos y propuestas de esta investigación trasciendan al ámbito nacional, el estudio se estructura a partir de diversas dimensiones que orientan su desarrollo teórico, epistemológico, axiológico, ontológico y metodológico.

La dimensión ontológica de la investigación se orienta a comprender la naturaleza de la realidad que se estudia, en este caso, la competencia discursiva oral en inglés como un fenómeno humano, social y contextual. Siguiendo a Piñero, Rivera y Esteban (2019), la ontología se centra en cómo el investigador concibe la realidad, reconociendo que esta puede ser interpretada desde múltiples perspectivas. En este marco, la competencia discursiva oral se entiende como una realidad dinámica, construida a través de las interacciones sociales y las prácticas discursivas de los estudiantes. No se asume como una entidad fija o exclusivamente cognitiva, pero sí como una manifestación del lenguaje en uso, influida por factores socioculturales, educativos y contextuales propios de la educación media técnica.

En su dimensión teleológica, la investigación centra su propósito en la construcción de un sólido modelo teórico que abarque diversos aspectos relacionados con la competencia discursiva oral en el idioma inglés. Este constructo teórico se concibe como un marco conceptual que no solo busca fortalecer las habilidades comunicativas en inglés, sino también promover una formación integral del estudiante. De este modo, se plantea la actualización de las prácticas docentes, orientándolas hacia el aprendizaje colaborativo que fomente y motive a los alumnos a participar de las formas de aprender y de la construcción conjunta del conocimiento. Esta

perspectiva holística busca trascender los límites tradicionales del aprendizaje para esta lengua, situando la competencia discursiva oral en un contexto más amplio de desarrollo humano y social.

Desde la dimensión epistemológica, la investigación se inscribe en una perspectiva interpretativa, en la cual el conocimiento no se concibe como una verdad objetiva y acabada, en cambio es como una construcción social que emerge de la interacción entre los sujetos y su contexto. Por lo tanto, el estudio busca evidenciar cómo en el proceso de dominar esta lengua, no solo amplía las puertas abiertas al sistema laboral, también influye positivamente en el crecimiento personal de los estudiantes. En un contexto marcado desde las competencias digitales, estudiantes catalogados como nativos digitales, requieren enfoques pedagógicos más dinámicos y colaborativos. En este marco, la competencia discursiva oral se entiende como un fenómeno que se configura a partir de las prácticas comunicativas, las experiencias compartidas y los significados negociados entre los participantes.

Esta postura se distancia de una visión meramente instrumental del aprendizaje del inglés y se aproxima a una comprensión del lenguaje como práctica social, en la que el discurso oral adquiere sentido en función de los contextos culturales, educativos y comunitarios. Desde la perspectiva epistemológica, el aprendizaje colaborativo se asume no solo como una estrategia didáctica, sino como un espacio de construcción intersubjetiva del conocimiento, coherente con una hermenéutica colectiva del aprendizaje. Esta investigación propone una pedagogía que trascienda las clases tradicionales y se centre en el trabajo en grupo aplicando las prácticas a vivencias cotidianas. En este sentido, la enseñanza del inglés, desde una perspectiva pragmática, se aleja de la gramática y repetición para adentrarse en conversaciones, diálogos y discursos que reflejen situaciones reales y pertinentes para el desarrollo de habilidades comunicativas efectivas.

La dimensión epistemológica conduce intrínsecamente al plano pedagógico-didáctico, donde la investigación retoma aportes del constructivismo pedagógico, particularmente los planteamientos de Bruner (1996), quien sostiene que el aprendizaje se fortalece cuando los estudiantes participan activamente en la construcción de su conocimiento a través de experiencias significativas y contextualizadas. Desde esta perspectiva, el énfasis recae en cómo aprenden los estudiantes, y no en cómo se interpreta la realidad desde el rol investigativo. En concordancia con Bruner, la enseñanza del inglés se concibe como un proceso que trasciende la memorización de reglas gramaticales, para situarse en escenarios auténticos de comunicación, donde los estudiantes pueden interactuar, dialogar y producir discursos relacionados con su entorno y su realidad cotidiana.

Este enfoque pedagógico fundamenta el uso del aprendizaje colaborativo como mediación didáctica, sin confundirse con la postura epistemológica u ontológica del estudio. A tales efectos, resulta relevante abordar también la dimensión axiológica. Desde esta perspectiva, se analizan valores éticos, sociales, culturales y morales desde un enfoque pedagógico. Esto implica valorar el trabajo grupal reconociendo las fortalezas individuales de cada estudiante y destacando la diversidad como un elemento enriquecedor. Este enfoque busca cultivar valores mutuamente, en cooperación trabajando como equipo. Se enfatiza lo importante de la inclusión y la valoración de las diferencias, con el propósito de crear compromisos formando alumnos social y culturalmente enfocados. De esta manera, se integran los aspectos axiológicos sobre competencias discursivas en inglés, en un marco pedagógico que busca el crecimiento integral de los estudiantes.

Desde una perspectiva metodológica, el enfoque fenomenológico-hermenéutico se alinea con los propósitos de la presente investigación. Esta dimensión metodológica permite explorar en profundidad las vivencias, apreciaciones y significados de los participantes al aprender este idioma en conjunto con el trabajo colaborativo, lo cual posibilita una comprensión holística del fenómeno estudiado; al centrarse la

interpretación subjetiva sobre estudiantes y docentes, aplicar una metodología fenomenológica permitirá obtener una visión holística y detallada de los elementos influyentes en el desarrollo de la competencia discursiva oral en el idioma inglés.

Finalmente, la dimensión axiológica del estudio subraya la centralidad de los valores que guían la toma de decisiones y la interacción social. Estos principios se manifiestan en la praxis diaria y en los preceptos éticos que fundamentan el tejido social. La dimensión axiológica se encuentra representada en un constructo teórico basado en el aprendizaje colaborativo, el cual articula el compromiso ético, la tolerancia y la innovación, promoviendo un respeto profundo por la diversidad y la creatividad en la clase de inglés.

Tipo y diseño de investigación

Esta investigación se adhiere a los principios del enfoque cualitativo, con el objetivo de atender a la interpretación social más profunda y contextualizada. Según Gadamer (1960), la investigación cualitativa implica el desarrollo de conceptos más representativos sobre entornos naturales, centrándose la significancia experiencial desde la mirada de los actores que participan. Este proceso metodológico, anclado en la espiral comprensiva del círculo hermenéutico de Gadamer, posibilitó una lectura profunda de los sentidos construidos en la práctica pedagógica del inglés, resaltando no solo las regularidades empíricas, sino las tramas simbólicas, afectivas y relacionales que configuran el acto educativo. Este enfoque amplio, iniciando desde disciplinas como la sociología hasta la psicología, resalta la importancia de fotografiar las complejidades y realidades en los entornos sociales, a través de métodos que valoran la subjetividad y la diversidad de perspectivas. El tema en estudio debe ser interpretado en sus hallazgos, con narrativas auténticamente claras tal y como fue mencionado en la realidad encontrada.

En la educación converge una serie de complejidades diversas, desde la formación individual hasta la creación y transmisión del conocimiento. Por consiguiente, se requiere reunir los elementos que permitan comprender la experiencia educativa en su complejidad y riqueza. De allí se asumió el método fenomenológico -hermenéutico de investigación, como vía para recoger y analizar las informaciones que serán comprendidas e interpretadas como epicentro para la teorización.

Método de investigación

Esta investigación se caracteriza por sumergirse en el mundo conocido y las experiencias compartidas para realizar un análisis descriptivo. A través de la interpretación subjetiva del fenómeno desde la realidad se estima generar constructos teóricos para la consolidación de la competencia discursiva oral del idioma inglés desde el aprendizaje colaborativo. Dentro de este método fenomenológico hermenéutico, Gadamer (2006) destaca la importancia del diálogo y la comprensión mutua en la interpretación de los fenómenos sociales, enfatizando la necesidad de una hermenéutica que reconozca la historicidad y la intersubjetividad en el proceso de interpretación. De esta manera, la necesidad de una hermenéutica que reconozca la historicidad y la intersubjetividad en el proceso de interpretación y comprensión resulta pertinente, dada su naturaleza fenomenológica (Gadamer,2006) que conduzca a la nterpretación de los relatos dentro de narrativas guiadas por nuevos descubrimientos que consoliden las categorías emergentes para una próxima teorización.

Un estudio empírico como éste, requiere de más de un método, a fin de extraer la mayoría de datos posibles relevantes en favor del cumplimiento de los objetivos de investigación. El método fenomenológico-hermenéutico se compone de varias fases que permiten acceder a esa comprensión profunda de la experiencia educativa, desarrolladas en el próximo punto “procedimiento y fases de a investigación”.

Informantes claves

Uno de los roles que juegan los informantes claves es permitirle al investigador utilizar diferentes tipos de estrategias que le permitan identificar las personas que le aportan información más importante para la investigación. Según Taylor y Bogdan (2007) los informantes clave contribuyen al estudio al mostrar que las actuaciones individuales son el resultado de cómo interpretan su mundo. De este modo, los informantes clave de este estudio de investigación son considerados como un conjunto de personas que hacen parte del escenario y que están relacionados con el objeto de estudio. De lo anterior, Rodríguez, Gil y García (2002), afirman que los investigadores intentan determinar a los participantes, es decir, informantes que se caracterizan al tener aportes que profundizan el tema en estudio desde su propio ambiente. Esto le facilitará al investigador interpretar el significado de lo que sucede en cada momento. Para este estudio se tiene a un (1) docente de inglés de las primeras dos instituciones y dos (02) docentes de inglés por cada una de las tres instituciones educativas de la media técnica para un total de 8 informantes clave en total, expuestos en la siguiente tabla.

Tabla 1.
Caracterización de los Informantes Clave

NRO	CÓDIGO	FUNCIONES	DESCRIPCIÓN
01	Doc001	Docente de Inglés, magíster en aplicación de TIC a la enseñanza	Mujer con 10 años de servicio en el ámbito educativo, destacada por su responsabilidad, amabilidad, puntualidad y vocación.
02	Doc002	Docente de Lenguas Modernas, Magíster en Docencia	Mujer con 10 años de servicio en el ámbito educativo, reconocida por su dedicación, empatía, integridad y creatividad.
03	Doc003	Docente de Inglés	Mujer con 12 años de servicio en el sector educativo, destacada por su entusiasmo, paciencia, compromiso y adaptabilidad.
04	Doc004	Docente de Inglés	Hombre con 10 años de servicio en el sector educativo, reconocido por su liderazgo, integridad, dedicación y creatividad.

05	Doc005	Docente de Inglés, magíster en Innovación Educativa	Hombre con 11 años de servicio en el sector educativo, destacado por su compromiso, empatía, profesionalismo y adaptabilidad.
06	Doc006	Docente de Inglés, magíster en educación	Hombre con 10 años de experiencia en el sector educativo, destacado por su compromiso, profesionalismo y responsabilidad.
07	Doc007	Docente de inglés, magíster en didáctica del inglés	Mujer con 10 años de experiencia en el sector educativo, destacada por su profesionalismo y disponibilidad.
08	Doc008	Docente de inglés, magíster en Lingüística aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera	Mujer con 15 años de experiencia en el sector educativo, destacada por su liderazgo y su ética profesional.

Nota Elaboración propia (2025)

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para este estudio de investigación, y obtener un conocimiento profundo sobre la competencia discursiva oral en el aula, se emplearon las siguientes técnicas para la recopilación de los datos: La entrevista en profundidad se ha seleccionado como una de las principales técnicas, con el guion de entrevista como instrumento. Según Spradley (1979), citado por Rodríguez, Gil y García (1999), la entrevista en profundidad consiste en una serie de conversaciones informales en las que el investigador introduce gradualmente elementos que facilitan la expresión del informante, ayudándolo a asumir su rol en la investigación. Esta técnica permite al investigador conocer de primera mano la percepción y el conocimiento de los participantes sobre el tema.

Según Cardenal de La Nuez (2015) en todo estudio cualitativo, toda técnica para recolectar datos debe asemejarse lo más cercano a una conversación natural, evitando la estructura de un interrogatorio. Esto requiere la flexibilidad de formular, reformular y

ajustar preguntas, siempre y cuando estas adaptaciones contribuyan a los propósitos de la investigación. De esta forma, las grabaciones de audio ayudaron al investigador a registrar las entrevistas aplicadas (Burns, 2001; Hopkins, 1995). Sin embargo, al ser grabados en audio o video, es necesario transcribir los datos más adecuados ya que la información del video necesita ser transformada en “transcripciones” de datos escritos

En esa misma línea, dicha técnica debe estar organizada para trascender naturalmente de un tema a otro, esto le permite a los informantes clave familiarizarse en la entrevista y rescindir de ella sin notarlo. El guion de entrevista es una relación de los temas y subtemas que desean tratarse de acuerdo con los objetivos de investigación (Cardenal de la Cruz, 2015); es decir, se hace pertinente, no alejarse del objetivo principal y esto sólo es posible sin distanciarse de los entrevistados.

Tabla 2.

Cuadro de Categorización

Preguntas de Investigación:

¿Cuáles son las dimensiones de un modelo teórico basado en el aprendizaje colaborativo para la consolidación de la competencia discursiva oral del idioma inglés en las cuatro instituciones educativas oficiales del municipio de San Vicente del Caguán: IE Verde Amazónico, IE Domingo Savio, IE Promoción Social e IE Dante Alighieri?

Propósito general de la investigación:

Generar un modelo teórico basado en el aprendizaje colaborativo para la consolidación de la competencia discursiva oral del idioma inglés en las cuatro instituciones educativas oficiales del municipio de San Vicente del Caguán: IE Verde Amazónico, IE Domingo Savio, IE Promoción Social e IE Dante Alighieri

Propósitos específicos	Categoría de entrada	Definición	Subcategorías	Instrumentos	Fuentes
Revelar las prácticas pedagógicas de los	Prácticas Pedagógicas de la competencia discursiva oral en	<i>“La práctica pedagógica representa una acción en la que</i>	Estrategias pedagógicas	Observación	Docentes

docentes en la enseñanza de la competencia discursiva oral	idioma inglés	<i>intervienen diversidad de elementos como: las estrategias de enseñanza, la comunicación pedagógica, la planificación didáctica, el currículo, alumnos, docentes, y saberes, que se vinculan para.</i>	Situaciones de aprendizaje Relación docente-estudiantes Planificación didáctica	Entrevista Semiestructurada
--	---------------	--	---	--------------------------------

Tabla 2. (cont.)

Propósitos específicos	Categoría de entrada	Definición	Subcategorías	Instrumentos	Fuentes
		<i>hacer de la educación un proceso continuo, que contribuye con la formación integral de la personalidad de cada individuo"</i>	Competencia discursiva oral estudiantil		
Comprender la representación sobre la enseñanza del idioma inglés en los	Representación sobre la enseñanza del idioma inglés	La representación sobre la enseñanza del idioma inglés se refiere a la	Modelo didáctico	Entrevista Semiestructurada	Docentes

docentes de
media técnica
de las cuatro
instituciones
de San
Vicente del
Caguán

percepción,
creencias,
conocimientos y
prácticas que
los docentes
tienen respecto
a la enseñanza
de este idioma.

Estas
representaciones
están
influenciadas
por su

Competencia
discursiva oral
estudiantil

Tabla 2 (cont.)

Propósitos específicos	Categoría de entrada	Definición	Subcategorías	Instrumentos	Fuentes
		formación académica, experiencias pedagógicas, contexto educativo y expectativas sobre el aprendizaje de sus estudiantes	Relación docente- estudiantes Inglés como segunda lengua		
Interpretar los principios del aprendizaje colaborativo		El aprendizaje colaborativo es un enfoque pedagógico.	Interdependen cia positiva	Entrevista Semiestructur ada	Docentes
en la praxis pedagógica del idioma inglés como	Principios del Aprendizaje colaborativo	Fundamentado en los estudiantes y sus	Equidad en la participación		

fundamento	interrelaciones personales para construir conocimientos	
para consolidar la competencia discursiva oral en las cuatro instituciones	de manera conjunta. Sus principios fundamentales incluyen la interdependencia	Responsabilidad individual
de San Vicente del Caguán	positiva, la responsabilidad individual y	Interacción simultánea

Tabla 2 (cont.)

Propósitos específicos	Categoría de entrada	Definición	Subcategorías	Instrumentos	Fuentes
		<p>grupal, la interacción promotora, el desarrollo de habilidades sociales y la reflexión grupal. Estos principios favorecen la edificación de los saberes comunidad y el desarrollo de la competencia discursiva oral a través de la práctica comunicativa</p>	Procesamiento grupal		

Nota. Elaboración del autor de esta investigación (2025)

Procedimiento y fases de la investigación

Para el desarrollo de esta investigación sobre la consolidación de la competencia discursiva oral en inglés, basada en el aprendizaje colaborativo, se han seguido las fases propuestas por Gadamer (1960), las cuales estructuran el proceso en cinco etapas, detalladas seguidamente:

Fases y Procedimiento de la Investigación desde la Perspectiva del Círculo Hermenéutico de Gadamer

En consonancia con el paradigma interpretativo y el enfoque fenomenológico-hermenéutico que orienta esta investigación, se adoptó el círculo hermenéutico de Gadamer como andamiaje metodológico para el despliegue progresivo de la comprensión en torno al fenómeno investigado: la consolidación de la competencia discursiva oral del idioma inglés a partir del aprendizaje colaborativo. Este proceso no se concibe de forma lineal ni acumulativa, sino como una dinámica de comprensión circular, en la que cada etapa retroalimenta la anterior y resignifica el sentido del todo.

Desde esta óptica, las fases metodológicas de la investigación se articulan de acuerdo con el diagrama propuesto por Gadamer, como se detalla a continuación:

Fase descriptiva. En esta fase, se realiza una descripción detallada del contexto y los elementos involucrados en la etapa de consolidación de la competencia discursiva oral en el aula. Aquí se analizan aspectos como las características del grupo de estudiantes, el entorno educativo y los recursos que facilitan el aprendizaje colaborativo, lo cual se determinó por:

Etapa 1. Reconocimiento de Horizontes de Sentido (Sospecha Ideológica y Prejuicios). Esta etapa inicial implicó la demostración explícita de los prejuicios fundantes del investigador, entendidos no como sesgos negativos, más bien como condiciones ontológicas previas de la comprensión. Se reconocieron las presuposiciones epistemológicas, teóricas y experienciales que configuran el horizonte del investigador frente al fenómeno objeto de estudio. Simultáneamente, se identificaron los supuestos presentes en los discursos docentes a través de una primera aproximación empírica informal, lo cual permitió formular las preguntas hermenéuticas que guiarían la investigación.

Etapa 2. Aproximación al Texto (Interpretación Literal del Discurso Educativo). Una vez delimitado el campo de comprensión, se procedió a recopilar la información mediante la entrevista en profundidad aplicada a los informantes clave de las instituciones participantes. Estas entrevistas fueron tratadas como “textos” en el sentido hermenéutico, es decir, como discursos cargados de sentido, que remiten no solo a contenidos explícitos, sino también a estructuras simbólicas, afectivas y contextuales. En esta fase se priorizó una lectura literal, buscando comprender el qué se dice antes de atribuir interpretaciones más profundas.

Etapa 3. Diálogo Comprensivo (Respuesta a las Preguntas Hermenéuticas). Mediante un análisis categorial inductivo guiado por el software ATLAS.ti, se estableció un diálogo entre los discursos de los participantes y el horizonte de comprensión del investigador. Esta fase representó el momento de reconstrucción interpretativa, donde las respuestas dadas por los docentes fueron reinterpretadas a la luz de las preguntas iniciales, generando una comprensión más densa del fenómeno educativo. Aquí operó la estructura dialógica del círculo hermenéutico, en la que cada categoría emergente fue re-contextualizada en función del todo.

Fase estructural. Esta etapa orientada a la caracterización analítica de las relaciones y estructuras que sustentan el aprender de forma cooperativa y su alcance

en la producción oral en esta lengua, examinando patrones de interacción entre estudiantes para la construcción de la competencia discursiva oral, determinada por:

Etapa 1. Fusión de Horizontes y Configuración Teórica. En esta fase se produjo lo que Gadamer denomina “fusión de horizontes”, es decir, la confluencia entre el horizonte del intérprete (investigador) y el de los sujetos del estudio. Esta síntesis interpretativa no implica homogeneización, sino reconocimiento de la alteridad y articulación de sentidos divergentes en un nuevo marco comprensivo. Como resultado, emergió el constructo teórico propuesto, el cual no constituye una verdad última, sino una comprensión provisional, situada y abierta a nuevas reelaboraciones.

Fase de discusión. En la fase final, se interpretan y evalúan los hallazgos de las fases previas, en relación con los teóricos existentes. Se discuten los hallazgos más resaltantes asociados a la consolidación de la competencia discursiva oral en inglés y se plantean posibles recomendaciones para futuras prácticas pedagógicas y estudios en el ámbito educativo, determinadas por:

Etapa 1. Reconfiguración Dialógica y Validación Interpretativa. La fase final implicó una validación comprensiva de las interpretaciones alcanzadas mediante procesos de retroalimentación con los participantes (devolución de hallazgos), triangulación teórica y contrastación con la literatura especializada. Esta fase cerró un ciclo interpretativo, al tiempo que inauguró nuevas posibilidades de interpretación, cumpliendo con el principio de apertura ontológica propio de la hermenéutica de Gadamer.

Cerrando estas etapas se distingue a continuación la tabla 3 donde se hace una síntesis de las fases expuestas dentro del enfoque metodológico según Gadamer (1960):

Tabla 3.*Síntesis de las fases metodológicas bajo el Círculo Hermenéutico de Gadamer*

Fase	Descripción	Acción metodológica
1. Sospecha Ideológica	Reconocimiento de prejuicios y presupuestos del investigador	Posicionamiento epistemológico, formulación de interrogantes iniciales
2. Interpretación Literal	Aproximación al discurso de los informantes clave	Aplicación de entrevistas, transcripción y análisis textual
3. Reconstrucción	Respuesta a las preguntas desde las voces de los actores	Codificación, categorización y análisis con ATLAS ti.9

Tabla 3. (cont.)

Fase	Descripción	Acción metodológica
4. Fusión de Horizontes	Articulación entre el discurso del investigador y los participantes	Síntesis de categorías, formulación del constructo teórico
5. Validación Dialógica	Retroalimentación y contrastación	Devolución, triangulación teórica y discusión final

Nota. Elaboración del autor de esta investigación (2025) según Círculo Hermenéutico de Gadamer

Procesamiento de la información

El procesamiento con enfoque cualitativo posibilita interpretar y construir nuevos constructos teóricos. En esta investigación, la categorización se realiza inicialmente de forma manual mediante la revisión de los audios de las entrevistas para sintetizar la información obtenida. Posteriormente, mediante el software ATLAS.ti., se pudo profundizar y organizar los datos, también gestionar códigos de manera más sistemática y precisa.

La fase de estructuración se centró en la unificación de categorías secundarias y terciarias en categorías más principales, con el objetivo de determinar la “categoría central” (Martínez, 2000). Durante esta etapa, se desarrollarán categorías y subcategorías que facilitarán el análisis y la interpretación de la información, utilizando

códigos emergentes en ATLAS ti.9, a partir de las entrevistas realizadas a los informantes clave.

En la tercera etapa, triangulación, se recurrió a diversas fuentes de información; el software ATLAS ti.9 facilitó el contraste y organización de estas fuentes, proporcionando una base sólida para validar la información y realizar un análisis detallado. Posteriormente, en la etapa de contrastación, se analizaron hallazgos presentes en la investigación y se contrastaron con los estudios mencionados en el marco teórico referencial. Según Gadamer (2006), esta etapa implica contrastar hallazgos propios con otras investigaciones análogas para lograr una retroalimentación desde distintas perspectivas o en el contexto de marcos teóricos más amplios. Finalmente, en la etapa de teorización, se construirá un marco teórico que sustente la consolidación de la competencia discursiva oral en el idioma inglés a través del aprendizaje colaborativo.

Análisis de la información

El estudio se realizó de acuerdo a la organización por categorías de las siguientes preguntas orientadoras correspondientes a la entrevista semiestructurada con la técnica “En Profundidad”:

Tabla 4.

Preguntas Orientadoras de la Entrevista

Propósito	Categorías	Subcategorías	Preguntas orientadoras	Instrumentos	Fuentes
Revelar las prácticas pedagógicas de los docentes en la enseñanza de la competencia discursiva oral	Prácticas Pedagógicas de la competencia discursiva oral en idioma inglés	Estrategias Pedagógicas	¿Podría describir las estrategias pedagógicas que emplea para la enseñanza de la competencia discursiva oral en el idioma	Guion de Entrevista	Docentes

Situaciones de aprendizaje

inglés?
¿Podría compartir ejemplos concretos de situaciones de aprendizaje o proyectos en los se promueva la competencia discursiva oral en inglés?

Tabla 4 (cont.)

Propósito	Categorías	Subcategorías	Preguntas orientadoras	Instrumentos	Fuentes
		Recursos	¿Qué tipo de recursos didácticos utiliza para enseñar la competencia discursiva oral del inglés?		
		Planificación didáctica	¿Cómo se relaciona la planificación didáctica de la clase sobre competencia oral en inglés y su práctica pedagógica real?		
		Evaluación	¿Cómo evalúa usted la competencia discursiva oral del inglés en sus estudiantes?		
Representación sobre la enseñanza del idioma inglés en los docentes de media técnica de las cuatro	Representación sobre la enseñanza del idioma inglés	Modelo didáctico	¿Cuál modelo didáctico recomienda para la consolidación de la enseñanza del idioma inglés?	Guion de Entrevista	Docentes

instituciones de San Vicente del Caguán.		Competencia discursiva oral estudiantil	¿Podría describir los rasgos de la competencia discursiva oral de sus estudiantes en la clase de inglés?		
--	--	---	--	--	--

Tabla 4 (cont.)

Propósito	Categorías	Subcategorías	Preguntas orientadoras	Instrumentos	Fuentes
		Relación docente-estudiantes	¿Cuáles son los elementos que intervienen en la relación entre docentes y estudiantes en el marco de la enseñanza de la competencia discursiva oral en inglés?		
		Inglés como segunda lengua	¿Podría describir por qué es importante la enseñanza del inglés como segunda lengua?		
Interpretar los principios del aprendizaje colaborativo en la praxis pedagógica del idioma inglés como fundamento para consolidar la Competencia discursiva oral en las cuatro instituciones de San Vicente del Caguán	Principios del Aprendizaje colaborativo	Interdependencia positiva	¿Podría describir cómo se manifiesta la responsabilidad común y compartida en estudiantes de San Vicente del Caguán durante el aprendizaje de la competencia discursiva del inglés?	Guion de Entrevista	Docentes
		Equidad en la participación	¿Podría describir qué		

estrategias
 considera
 usted que
 favorecen la
 equidad en la
 participación de
 los estudiantes
 en el durante
 su praxis

Tabla 4 (cont.)

Propósito	Categorías	Subcategorías	Preguntas orientadoras	Instrumentos	Fuentes
		Responsabilidad individual	<p>pedagógica de la competencia discursiva del inglés?</p> <p>¿Podría describir cómo fomenta la responsabilidad individual en los estudiantes durante su praxis pedagógica</p>		
		Habilidades sociales	<p>de la competencia discursiva del inglés?</p> <p>¿De qué manera promueve las habilidades de comunicación, liderazgo, toma de decisiones y resolución de conflictos en los estudiantes durante su praxis pedagógica de la competencia discursiva del inglés?</p>		

Evaluación
grupal

¿Cuáles
prácticas
pedagógicas
facilitan la
evaluación
grupal sobre el
aprendizaje de
la competencia

Tabla 4 (cont.)

Propósito	Categorías	Subcategorías	Preguntas orientadoras	Instrumentos	Fuentes
			discursiva oral en entornos de aprendizaje colaborativo del inglés?		

Nota. Elaboración del autor de esta investigación (2025)

Entrevista en profundidad-conclusiones

En términos de este estudio cualitativo, la profundidad del instrumento aplicado permitió obtener datos ricos y detallados por parte de cada informante, generando un abanico de respuestas alineadas con las preguntas orientadoras del punto 3.9. La estructura del instrumento facilitó la libre expresión y la reflexión, lo que enriqueció el análisis hermenéutico al revelar patrones, tensiones y perspectivas relevantes sobre la competencia discursiva oral en inglés en contextos colaborativos. Así, su aplicación fue clave para comprender el fenómeno desde múltiples dimensiones.

Criterios de rigurosidad y calidad de la investigación: credibilidad, auditabilidad, triangulación

La validez y la confiabilidad en las investigaciones cualitativas exigen un compromiso serio con la veracidad de los testimonios y la confianza en los hallazgos obtenidos. La credibilidad, puede medirse por el grado en que los resultados de la

investigación reflejan una representación precisa y clara de la realidad o situación estudiada. Ahora bien, fundamentado desde la perspectiva hermenéutica y en consonancia con los principios de la hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (2006), los criterios de rigor no se fundamentan en la replicabilidad ni en la neutralidad, sino en la profundidad comprensiva, la coherencia interpretativa y la apertura dialógica al sentido. Por tanto, los parámetros de evaluación de la calidad investigativa se reconfiguran bajo una lógica epistémica que privilegia la fusión de horizontes, la reflexividad crítica y el carácter intersubjetivo de la comprensión.

Credibilidad

La credibilidad en una investigación de corte hermenéutico no se basa en la objetividad positivista, sino en la verosimilitud del sentido construido. Esto implica que las interpretaciones generadas emergen de una inmersión auténtica en el horizonte de los participantes, y no son meras proyecciones del investigador. En este sentido, se emplearon técnicas de prolongada interacción con los informantes clave, así como de confirmación de significados mediante la devolución interpretativa de los hallazgos, permitiendo así la co-construcción dialógica del conocimiento. El uso del software ATLAS ti.9 posibilitó una codificación sistemática que respetó la singularidad del discurso de cada participante.

Auditabilidad (transparencia hermenéutica)

En la lógica hermenéutica, la auditabilidad no se reduce a procedimientos estadísticos ni a protocolos replicables, sino a la trazabilidad argumentativa del proceso interpretativo. Es decir, se garantiza que un lector cualificado pueda seguir el razonamiento que condujo de los datos empíricos a las comprensiones emergentes, en una lógica de coherencia interna. Esta investigación mantuvo un registro reflexivo y narrativo del proceso investigativo, lo que permite revisar los momentos clave del círculo hermenéutico: formulación de preguntas, interpretación literal, categorización,

fusión de horizontes y teorización emergente. El diario de campo y las matrices de análisis fortalecieron esta dimensión de auditabilidad.

Triangulación (ampliación del horizonte de sentido)

Desde la hermenéutica Gadameriana, la triangulación no se concibe como mera comparación entre fuentes, sino como una estrategia para ampliar el horizonte interpretativo, integrando distintas voces, perspectivas teóricas y contextos de enunciación. En esta investigación se realizaron tres tipos de triangulación:

1. Triangulación de fuentes, contrastando las entrevistas entre docentes de distintas instituciones educativas.
2. Triangulación teórica, articulando los hallazgos empíricos con los postulados de Vygotsky, Ausubel, Chomsky y Krashen.
3. Triangulación del investigador, en tanto que se ejerció una reflexividad epistemológica constante, develando el lugar de enunciación del investigador y su interacción con los discursos analizados.

Estos procedimientos posibilitaron una comprensión en forma de espiral como se mencionó anteriormente, compleja y situada del fenómeno investigado, en consonancia con el principio del autor central Gadamer, quien asegura que toda interpretación es siempre una fusión provisional de horizontes, abierta a nuevas resignificaciones. En este sentido, la credibilidad en esta investigación se asegura mediante la triangulación, que implica el uso de diversas fuentes de datos y métodos de recolección para verificar y enriquecer los hallazgos.

Amezcu y Gálvez (2002) explican que la triangulación consiste en emplear diversas estrategias para abordar un mismo problema, como el uso de distintas técnicas para obtener los mismos datos, la participación de diferentes sujetos para

responder a la misma pregunta, la colaboración de varios investigadores para realizar un análisis común, o la aplicación de diversas teorías para interpretar un mismo fenómeno. De esta manera, la triangulación contribuye a garantizar que los hallazgos sean representativos y sólidos, validando la consistencia de la interpretación de los datos desde múltiples perspectivas.

En cuanto a la auditabilidad, se evidencia en documentos al alcance de los revisores, transparente de cada fase del proceso investigativo, lo que permite a otros investigadores verificar y seguir el desarrollo de la investigación. Este enfoque permite que los procedimientos y decisiones tomadas durante la recolección y análisis de datos sean accesibles y puedan ser replicados o revisados, garantizando la transparencia del estudio.

Limitaciones Teóricas, Metodológicas y Prácticas

En el desarrollo de esta investigación, se reconocen diversas limitaciones que pueden influir en los resultados y conclusiones. A continuación, se detallan las limitaciones desde tres dimensiones: teóricas, metodológicas y prácticas.

Limitaciones Teóricas

Dentro de las limitaciones teóricas se involucran diversidad de bases conceptuales vinculadas entre sí, ampliamente aceptados sobre la competencia discursiva en inglés en contextos específicos de educación media técnica. Esto puede restringir la comparación y aplicación de los hallazgos con otros estudios similares. Además, aunque se ha construido un marco teórico robusto, la teoría sobre el aprendizaje colaborativo y la competencia discursiva sigue evolucionando, lo que implica que algunos enfoques o teorías emergentes podrían no haberse considerado en profundidad.

Limitaciones Metodológicas

En cuanto a las limitaciones metodológicas, al ser un estudio cualitativo, los resultados están sujetos a interpretaciones subjetivas de los datos, lo que puede generar sesgos al recopilar y analizar los datos. De esta manera, los esfuerzos por asegurar la credibilidad, auditabilidad y el proceso de triangulación, la elección de los informantes clave puede no ser completamente representativa de toda la población en estudio, limitando poder generalizar los resultados para nuevos grupos. Aunado a ello, dada su naturaleza exploratoria del diseño fenomenológico hermenéutico puede restringir la capacidad de establecer relaciones causales claras.

Limitaciones Prácticas

A nivel práctico, las limitaciones pueden derivarse del tiempo y los recursos disponibles para realizar un estudio de esta magnitud. La recolección de datos se puede afectar por la disponibilidad y disposición de los informantes clave, así como las condiciones en las que se desarrollan las entrevistas y observaciones. También se debe considerar que las dinámicas del aula y las prácticas docentes pueden variar significativamente entre instituciones, lo que podría afectar la consistencia de las entrevistas y la aplicación de estrategias colaborativas.

MOMENTO IV

ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS

Para este apartado se despliegan y articulan hallazgos de los datos recolectados y analizados. En consonancia con el paradigma interpretativo que ha guiado esta tesis doctoral, y desde la lente del enfoque cualitativo con su método fenomenológico hermenéutico, este apartado busca ofrecer un análisis profundo y contextualizado de las vivencias de los informantes en relación con las prácticas pedagógicas de la competencia discursiva oral en idioma inglés, la representación de las mismas cuando se enseña, y los principios del aprendizaje colaborativo.

La complejidad y riqueza de la información obtenida mediante la técnica cualitativa, fueron gestionadas y sistematizadas mediante el uso del software Atlas ti. 9. Esta herramienta facilitó no solo la organización y codificación de la información, también el proceso iterativo de identificación de patrones, categorías emergentes y relaciones significativas, elementos esenciales para la construcción del constructo teórico desde el aprendizaje cooperativo para la consolidación de la competencia discursiva oral del idioma inglés. Es importante destacar que los hallazgos son producto del análisis hermenéutico profundo, el cual permitió observar para interpretar las traducciones y las estructuras en las narrativas y las interacciones de los sujetos de estudio.

Descripción Procedimental del tratamiento de la información

Se procede primeramente a la construcción del libro de códigos en Atlas ti. 9, para codificar las categorías y subcategorías de la Entrevista, tomando información

para los Memos observacionales del registro en Atlas ti. 9, según el cumplimiento de las competencias observadas. A continuación, la fase analítica:

Fase Analítica

Presentación de las 3 categorías principales: (a) Prácticas Pedagógicas de la Competencia Discursiva Oral en Idioma Inglés; (b) Representación sobre la Enseñanza del Idioma Inglés; (c) Principios del Aprendizaje Colaborativo con sus subcategorías y redes semánticas por cada pregunta con sus respuestas.

Se inicia esta etapa de la investigación enunciando por fases el manejo de los datos y los hallazgos, entendiéndose de forma general como en la siguiente tabla 5. En cada categoría se discriminaron una serie de subcategorías respondiendo a indicadores emergentes, directamente vinculados con los temas principales previamente seleccionados, tal y como se describen en la Tabla 6, lo cual nos permitió hacer manejable el cúmulo de información recogida durante este análisis, presentándose nuevos hallazgos tomados como subcategorías emergentes.

Se realizó la codificación abierta que permite establecer los códigos con los cuales se identificarán las Unidades en estudio e informantes por cada una de ellas, lo cual se puede visualizar en la siguiente tabla 5. En este sentido, a fin de proteger la privacidad de los participantes según el habeas data, regulado por la Ley 1581 de 2012, se crean los siguientes códigos sistematizados cualitativamente así:

Tabla 5.

Codificación de grupos en estudio para la Entrevistas

PARTICIPANTE DOCENTE	UNIDAD DE ESTUDIO	CODIGO	CODIFICADOS DESDE – HASTA
---------------------------------	--------------------------	---------------	--------------------------------------

Informante 1	IE Verde Amazónico	DOC001	001-008
Informante 2	IE Verde Amazónico	DOC002	001-008
Informante 3	IE Domingo Savio	DOC003	001-008
Informante 4	IE Domingo Savio	DOC004	001-008
Informante 5	IE Promoción Social	DOC005	001-008
Informante 6	IE Promoción Social	DOC006	001-008
Informante 7	IE Dante Alighieri	DOC007	001-008
Informante 8	IE Dante Alighieri	DOC008	001-008

Nota: Elaboración del autor de esta investigación (2025)

Fase Categórica. Categorización y organización de las unidades de datos

De acuerdo a los hechos investigados y, entendiendo que se realizará análisis cualitativo a este instrumento de medición para obtener información susceptible al tema de esta investigación, se procede a la construcción del libro de códigos y registrarlos en el Programa Atlas ti.9, de acuerdo a las siguientes categorías y subcategorías iniciales de estudio:

Tabla 6.

Codificación por categorización

Pregunta de Investigación.

¿Cuáles son aquellas dimensiones para un constructo teórico basado en aprender de forma cooperativa para la consolidación de la competencia discursiva oral del idioma inglés en las cuatro instituciones educativas oficiales del municipio de San Vicente del Caguán: IE Verde Amazónico, IE Domingo Savio, IE Promoción Social e IE Dante Alighieri?

Propósito general de la investigación.

Generar un constructo teórico basado en el aprendizaje colaborativo para la consolidación de la competencia discursiva oral del idioma inglés en las cuatro instituciones educativas oficiales del municipio de San Vicente del Caguán: IE Verde Amazónico, IE Domingo Savio, IE Promoción Social e IE Dante Alighieri

Propósitos específicos	Categoría de entrada	de	Definición	Subcategorías	Instrumentos	Fuentes
Revelar las prácticas pedagógicas de los docentes en la enseñanza de la competencia discursiva oral	Prácticas Pedagógicas de la competencia discursiva oral en idioma inglés CÓDIGO: (PPCDOI)		“La práctica pedagógica representa una acción en la que intervienen diversidad de elementos como: las estrategias de enseñanza, la comunicación pedagógica, la planificación didáctica, el currículo, alumnos, docentes, y saberes, que se vinculan para hacer de la educación un proceso continuo, que contribuye con la formación integral de la personalidad de cada individuo”	Estrategias pedagógicas Situaciones de aprendizaje Relación docente-estudiantes Planificación didáctica Competencia discursiva oral estudiantil	Entrevista Semiestructurada	Docentes

Tabla 6 (cont.)

Propósitos específicos	Categoría de entrada	de	Definición	Subcategorías	Instrumentos	Fuentes
------------------------	----------------------	----	------------	---------------	--------------	---------

Comprender la representación sobre la enseñanza del idioma inglés en los docentes de media técnica de las cuatro instituciones de San Vicente del Caguán.	Representación sobre la enseñanza del idioma inglés CÓDIGO: (RSEII)	La representación sobre la enseñanza del idioma inglés se refiere a la percepción, creencias, conocimientos y prácticas que los docentes tienen respecto a la enseñanza de este idioma. Estas representaciones están influenciadas por su formación académica, experiencias pedagógicas, contexto educativo y expectativas sobre el aprendizaje de sus estudiantes.	Modelo didáctico Competencia discursiva oral estudiantil Relación docente-estudiantes Inglés como segunda lengua	Entrevista Semiestructurada	Docentes
Interpretar los principios del aprendizaje colaborativo en la praxis pedagógica del idioma inglés como fundamento para consolidar la competencia discursiva oral en las cuatro	Principios del Aprendizaje colaborativo CÓDIGO: (PACOL)	Aprender de manera cooperativa y desde las interrelaciones entre los estudiantes para construir conocimientos de manera conjunta. Sus principios fundamentales incluyen la	Interdependencia positiva Equidad en la participación Responsabilidad individual Interacción simultánea Procesamiento grupal (Evaluación)	Entrevista Semiestructurada	Docentes

Tabla 6 (cont.)

Propósitos específicos	Categoría de entrada	de	Definición	Subcategorías	Instrumentos	Fuentes
instituciones de San			interdependencia positiva, la			

Vicente del Caguán	responsabilidad individual y grupal, la interacción promotora, el desarrollo de habilidades sociales y la reflexión grupal. Estos principios favorecen la construcción del conocimiento en comunidad y el desarrollo de la competencia discursiva oral a través de la práctica comunicativa.
--------------------	--

Nota. Elaboración del autor de esta investigación (2025)

Fase analítica. Procedimiento de codificación para medición

Entrevista semiestructurada

Para este instrumento se procedió a codificar en el Programa Atlas ti.9, las categorías y subcategorías de acuerdo a la Tabla 2. Luego se extrajeron de las respuestas, se procedió a limpiar la lista de palabras, y se seleccionaron los fragmentos más relevantes agregándose como nodos a los códigos principales. De acuerdo a ellos, se generaron las redes semánticas correspondientes a:

Categoría 1. Prácticas Pedagógicas de la Competencia Discursiva Oral en Idioma Inglés y sus Subcategorías: (a) Estrategias pedagógicas; (b) Situaciones de aprendizaje; (c) Relación docente-estudiantes; (d) Planificación didáctica; (e) Competencia discursiva oral estudiantil.

Categoría 2. Representación sobre la Enseñanza del Idioma Inglés y sus Subcategorías: (a) Modelo didáctico; (b) Competencia discursiva oral estudiantil; (c) Relación docente-estudiantes; (d) Inglés como lengua extranjera.

Categoría 3. Principios del Aprendizaje Colaborativo y sus Subcategorías: (a) Interdependencia positiva; (b) Equidad en la participación; (c) Responsabilidad individual; (d) Interacción simultánea; (e) Procesamiento grupal (Evaluación).

Análisis de los Datos para el Instrumento Entrevista Semiestructurada

Este análisis de Datos está caracterizado bajo un enfoque metodológico de carácter Cualitativo, por cuanto se trata de un proyecto que utiliza métodos de análisis de los datos a través de medios subjetivos bajo técnicas de recopilación de datos como la entrevista semiestructurada, perfectamente aceptable dentro del mundo de la investigación. Para realizar este análisis, se establece un procedimiento de codificación inicial de los informantes clave, siendo a partir de allí identificados para el análisis de sus respuestas.

Este análisis se realiza según la información extraída de las entrevistas a los informantes clave desde el software Atlas ti9. Posteriormente se asignan códigos a las categorías y subcategorías en estudio y así se caracterizan los hallazgos por cada una de ellos. Todas las interrogantes realizadas intentan revelar cómo se desenvuelven los profesores (praxis pedagógica) en la enseñanza de la competencia discursiva oral. Por lo tanto, este análisis determinará y definirá los componentes involucrados en el cuadro de categorías y subcategorías, conservando sus características de investigación de campo-documental, a través de datos recopilados cualitativamente mediante el método de entrevista semiestructurada, para demostrar cómo están interactuando las personas participantes.

Al inicio de esta etapa de la investigación, se codificaron los informantes clave como lo indica la Tabla 1, enunciando por fases el manejo de los datos y los hallazgos, explícitos de forma general como en las siguientes tablas. En cada categoría se discriminaron una serie de subcategorías respondiendo a indicadores originados de las vivencias y narrativas experienciales de los informantes, lo cual está directamente vinculados con los temas principales previamente seleccionados, tal y como se describen en la Tabla 2. Esto permitió hacer manejable el cúmulo de información recogida durante este análisis, presentándose nuevos hallazgos tomados como parte activa de las categorías y subcategorías. Finalmente, la caracterización de tales informantes clave expuesta en la próxima Tabla 7, coloca en contexto al lector sobre el alcance y preparación de cada uno de ellos.

Tabla 7.

Caracterización de Informantes clave

Nro.	Código	Funciones	Descripción
01	Doc001	Docente de Inglés, magíster en aplicación de TIC a la enseñanza	Mujer con 10 años de servicio en el ámbito educativo, destacada por su responsabilidad, amabilidad, puntualidad y vocación.
02	Doc002	Docente de Lenguas Modernas, Magíster en Docencia	Mujer con 10 años de experiencia en el ámbito educativo, reconocida por su dedicación, empatía, integridad y creatividad.
03	Doc003	Docente de Inglés	Mujer con 12 años de experiencia en el sector educativo, destacada por su entusiasmo, paciencia, compromiso y adaptabilidad.

Tabla 7 (cont.)

Nro.	Código	Funciones	Descripción
04	Doc004	Docente de Inglés	Hombre con 10 años de experiencia en el sector educativo, reconocido por su liderazgo, integridad, dedicación y creatividad.
05	Doc005	Docente de Inglés, magíster en Innovación	Hombre con 11 años de experiencia en el sector educativo, destacado por su compromiso, empatía, profesionalismo y

		Educativa	adaptabilidad.
06	Doc006	Docente de inglés, magíster en educación	Hombre con 10 años de experiencia, con excelente desempeño como docente, destacado por su dedicación, a descubrir las habilidades de liderazgo colaborativo y aprendizaje significativo en sus estudiantes.
07	Doc007	Docente de inglés, magíster en didáctica del inglés	Hombre con 12 años con sobresaliente experiencia docente, reconocido por su esfuerzo, creatividad, capacidad para trabajar en equipo y pasión por el conocimiento.
08	Doc008	Docente de inglés, magíster en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera	Mujer con 15 años de experiencia, experimentada en educación tecnológica, con buen desempeño en organización de equipos colaborativos e inclusión.

Nota. Elaboración del autor de esta investigación (2025)

Análisis de Resultados Instrumento de Entrevista semiestructurada

El análisis de los resultados llevó el siguiente procedimiento: Se inició realizando la entrevista semiestructurada, entendida como una técnica de recolección de datos enmarcada en la fenomenología bajo el paradigma interpretativo sistemático. Esta se fundamentó en los planteamientos de Morse (2006), quien destaca la necesidad de mantener una revisión constante de las situaciones emergentes durante el proceso de la aplicación de la entrevista, reconociendo la experiencia vivida y la significación construida en cada contexto escolar. En este sentido, se concibe que cada docente forme una concepción personal de su acción pedagógica, especialmente sobre la enseñanza de la competencia discursiva oral.

Categoría 1: Prácticas Pedagógicas de la Competencia Discursiva Oral en Idioma Inglés

El investigador observó y registró en el marco del desarrollo de entrevistas con docentes de inglés y lenguas modernas en cuatro instituciones educativas oficiales, aspectos significativos de la práctica pedagógica, tales como: estrategias comunicativas, planificación, interacciones orales, uso del currículo y saberes disciplinares. A continuación, se presenta un análisis por respuestas expresadas en la entrevista aplicada a los informantes clave DOC001 y DOC002, durante su actuación en la sede IE Verde Amazónico; DOC003 Y DOC004 durante su actuación en la sede IE Domingo Savio, DOC005 y DOC006 durante su actuación en la sede IE Promoción Social, DOC007 y DOC008 durante su actuación en la sede IE Dante Alighieri.

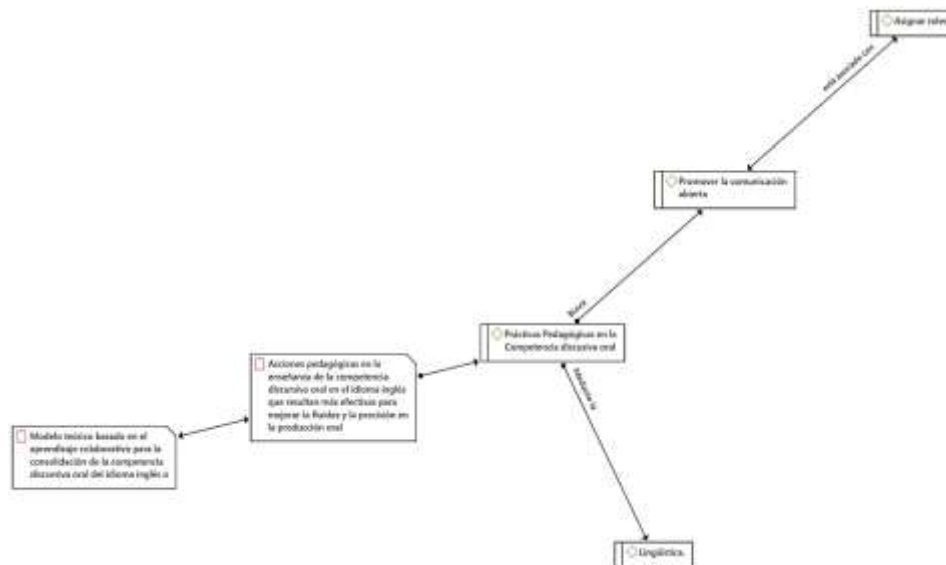
Con base al enfoque reflexivo del paradigma interpretativo, se presenta a continuación un análisis interpretativo cualitativo orientado al cumplimiento sobre los cuatro objetivos de estudio, integrando la evidencia observacional, las categorías y subcategorías iniciales, además de las emergentes dentro de los marcos teóricos aquí descritos como el aprendizaje colaborativo, la competencia discursiva y la enseñanza del inglés en contextos escolares.

En atención a ello, se muestra la siguiente red semántica:

Para esta investigación, se analizaron cada una de las competencias discursivas orales en el inglés, según 4 redes, coincidiendo éste con la siguiente red semántica “Acciones pedagógicas en la enseñanza de la Competencia Discursiva en inglés”:

Figura 2

Red Semántica “Acciones pedagógicas en la enseñanza de la Competencia Discursiva en inglés”



Nota. Elaboración del autor de esta investigación según memos observacionales analizados desde Atlas ti.9 (2025)

Subcategoría (a) Estrategias pedagógicas. Esta red semántica representa una progresión lógica desde el marco teórico hasta las acciones o prácticas pedagógicas específicas convertidas en estrategias pedagógicas, en torno al fortalecimiento de la competencia discursiva oral en inglés, dentro del enfoque colaborativo. El nodo central —Prácticas pedagógicas en la competencia discursiva oral— funge como el puente entre las estrategias pedagógicas y la teoría del aprendizaje colaborativo, lo cual dará los resultados esperados en términos de fluidez y precisión comunicativa. Esta investigación hace un recorrido desde las estrategias pedagógicas instauradas en el aula, y su origen parte de la propuesta para un constructo teórico sustentado en el aprendizaje colaborativo, que no solo propone, más bien justifica las acciones pedagógicas para consolidar la competencia discursiva. Esta base epistémica resalta la importancia de una enseñanza centrada en la interacción y la cooperación, lo cual es coherente con las necesidades de la producción oral en contextos reales.

Esta subcategoría como canal pedagógico en torno a una comunicación abierta, funciona desde el nodo “Lingüística” como medio que sugiere unas prácticas pedagógicas mediadas por una dimensión técnica del lenguaje, orientadas al uso consciente de la lengua para alcanzar fluidez y precisión. No se trata solo de hablar más, sino de hablar mejor, con dominio estructural y riqueza discursiva. Igualmente, se maneja una comunicación abierta y roles funcionales, con el objetivo de “promover la comunicación abierta”, lo cual implica generar un entorno de aprendizaje seguro, interactivo y dinámico. Esta práctica está asociada a la “asignación de roles”, lo cual se traduce en una estrategia metodológica típica del trabajo colaborativo: cada estudiante asume una función que lo obliga a participar discursivamente. Esto potencia no solo la participación, sino la responsabilidad comunicativa además de las competencias discursivas orales simultáneamente.

La competencia discursiva oral en lengua inglesa representa un elemento primordial en la educación de estudiantes de media técnica, al integrarse como una habilidad transversal que articula saberes lingüísticos, comunicativos y sociales. En este contexto, las acciones pedagógicas más efectivas no se reducen a la práctica aislada del habla, sino que emergen de enfoques didácticos intencionados, como el aprendizaje colaborativo; este aprendizaje ha permitido consolidar la competencia comunicativa y discursiva desde una perspectiva dinámica y participativa. Este enfoque intenta reunir las piezas para lograr un constructo teórico que reconoce al aprendizaje colaborativo como parte activa de la hermenéutica colectiva, quien funge como vía para potenciar la fluidez y la precisión en la producción oral. Esta metodología favorece la interacción entre pares, promueve la negociación del significado y genera contextos de comunicación auténtica, condiciones necesarias para el desarrollo discursivo significativo.

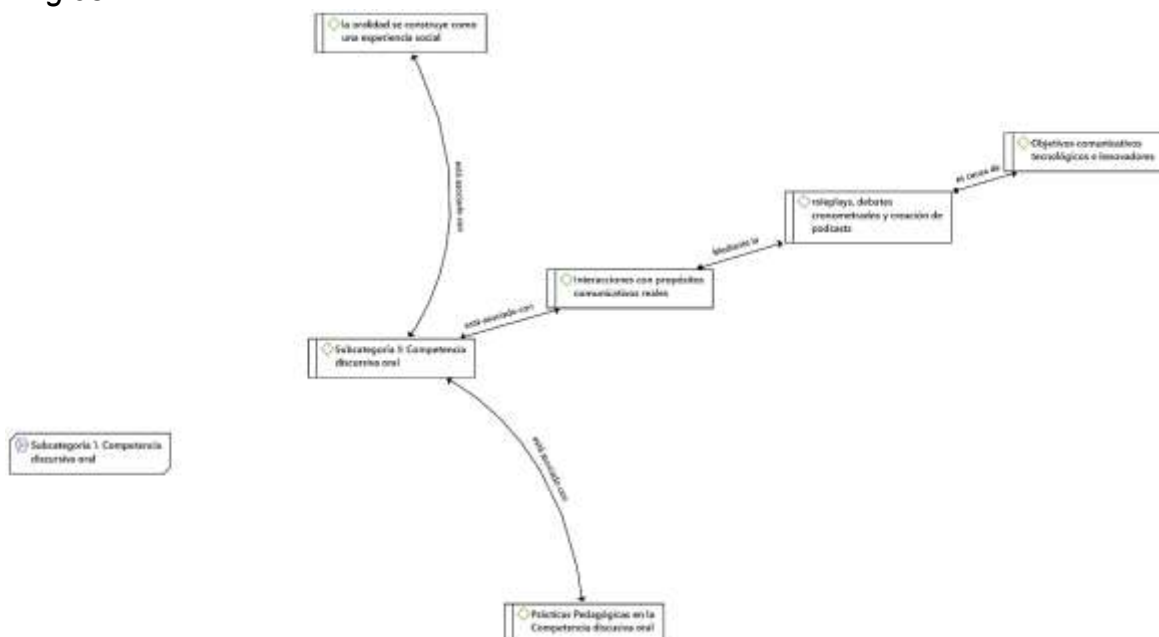
Dentro de este marco, las prácticas pedagógicas implementadas buscan promover una comunicación abierta, entendida como un entorno discursivo flexible, donde los estudiantes se sienten libres de expresarse, corregirse y retroalimentarse.

Esta apertura se ve reforzada mediante estrategias como la asignación de roles comunicativos, que distribuyen responsabilidades discursivas entre los participantes, fortaleciendo su implicación y autonomía en el proceso comunicativo. La dimensión lingüística actúa como medio articulador de estas prácticas, ya que permite el desarrollo consciente de estructuras, funciones y recursos del idioma, necesarios para alcanzar una expresión oral precisa y fluida. Así, la competencia discursiva oral se construye no solo desde lo técnico, sino también desde lo social y lo estratégico, en un espacio donde el lenguaje se convierte en herramienta para pensar, interactuar y construir colectivamente el conocimiento.

Al revelar las acciones pedagógicas de los profesores en las clases de inglés sobre la competencia discursiva oral, se pudiera estar hablando de mejorar la fluidez y la precisión. Estas observaciones permiten reconocer una diversidad de acciones pedagógicas en torno a la enseñanza de la oralidad. Se identifica que los docentes priorizan el desarrollo de la fluidez a través de estrategias como dramatizaciones, exposiciones y debates, más que la precisión gramatical. Esto es coherente con enfoques comunicativos que valoran la competencia pragmática y sociolingüística.

Figura 3

Red Semántica “Prácticas pedagógicas en la enseñanza de la Competencia Discursiva en inglés”



Nota. Elaboración del autor de esta investigación según memos observacionales analizados desde Atlas ti.9 (2025)

Subcategoría (e) situaciones de aprendizaje. En la IE Dante Alighieri, por ejemplo, la dinámica de juegos de roles permite a los estudiantes interactuar de forma espontánea, lo que refuerza la fluidez. Sin embargo, en algunas instituciones, como la IE Verde Amazónico, se percibe una preocupación por la corrección inmediata que podría limitar la confianza comunicativa del estudiante. La fluidez es favorecida en contextos con metodologías activas, especialmente en entornos lúdicos o de simulación. La precisión aún depende de una retroalimentación correctiva, en algunos casos centrada en el error, lo cual limita la autorregulación del discurso. Es necesario acompañar al docente en procesos de formación para integrar técnicas de retroalimentación constructiva orientadas a la mejora gradual del discurso oral.

Esto se evidencia en los memos observacionales: “Los estudiantes participaron de forma pasiva, y la mayoría no logró mantener la atención ni vincular los contenidos con sus experiencias personales. Hubo escaso uso de conectores discursivos, repetición de estructuras simples y una pronunciación que evidenció poca práctica auditiva” (DOC007). “Los estudiantes participaron activamente y mostraron avances notables en la fluidez verbal, uso de conectores y espontaneidad en la expresión. El docente intervino como mediador, promoviendo la autonomía en la construcción del discurso, validando ideas y haciendo correcciones sin interrumpir el flujo conversacional. La integración de videos con subtítulos en inglés nativo, así como fragmentos de entrevistas reales, permitió un enfoque auténtico y culturalmente contextualizado” (DOC008)

Igualmente, se evidencia para los primeros informantes del I.E. Verde Amazónico: *“Se observa una relación docente-estudiante unidireccional instructiva, con el estilo tradicional de brindar la información por parte del docente y de recibirla por parte del estudiante; en virtud de ello deben abrirse espacios reflexivos para*

transformar de forma profunda este comportamiento en las aulas de clases. En resumen, se debe reforzar los espacios reflexivos” (DOC001). “Las actividades en pares para ejercicios conversacionales son una opción, aunque el aprendizaje resultó un tanto mecánico para este tipo de estrategias” (DOC002); de esta manera, la lingüística tiene una influencia directa en la fluidez y precisión del idioma inglés, resulta necesario profundizar en las formas verbales y no verbales de comunicación para enseñar este idioma en casos conversacionales.

Sn embargo, para los docentes del I.E. Domingo Savio las actividades mientras más dinámicas, participativas, donde se despierten los sentidos auditivos más que los visuales, se fomente mayores intervenciones orales por parte de los estudiantes, son parte de los cambios que deben ejercer en la competencia discursiva oral del inglés los estudiantes. En tal sentido, estos docentes aseguran: “Las acciones pedagógicas buscan formar estudiantes autónomos, seguros de sí mismos y de sus conocimientos. Por ello se hace necesario enriquecer su vocabulario con expresiones utilizadas en un lenguaje más coloquial, lo más común utilizado en las calles anglosajonas” (DOC003). “Escuchar audios constantemente e intentar imitarlos es una de las acciones pedagógicas en la enseñanza de la discursiva oral del inglés para mejorar la fluidez” (DOC004).

Para los docentes del I.E. Promoción social “Las acciones pedagógicas son planificadas por el docente con anticipación, así se realizan estrategias basadas en el aprendizaje colaborativo, como la rotación de roles comunicativos (narrador, moderador, relator) y actividades de reflexión escrita al final de cada sesión. Se evidenció una evaluación formativa mediante la grabación de presentaciones orales y su revisión en conjunto, permitiendo que los estudiantes identifiquen sus errores y oportunidades de mejora” (DOC005). A su vez, para el otro informante de la misma institución educativa, “Se observó una planificación estructurada con énfasis en la comprensión intercultural, el uso de tecnología educativa (videos subtítulos, audios interactivos) y herramientas digitales para la co-evaluación. La docente incentivó la

autoevaluación y la reflexión meta cognitiva al final de la sesión, con preguntas como “¿Qué aprendiste hoy y cómo lo podrías aplicar en tu vida diaria?” (DOC006).

Se evidencia en la situación de aprendizaje una práctica pedagógica centrada en el proceso progresivo de la competencia discursiva oral, mediante el uso de estrategias comunicativas activas. El docente actúa como mediadora del lenguaje, facilitando la comprensión y producción oral en un contexto significativo. Su intervención promueve la interacción entre pares, la escucha activa y la retroalimentación constante, elementos clave en el enfoque comunicativo. Se advierte coherencia entre los momentos de la clase y una planificación didáctica orientada al logro de competencias. Aunque el uso del inglés no fue total, se observa un adecuado ambiente para aprender a través de tareas que estimulan el habla desde la experiencia del estudiante.

En este sentido, la autoevaluación, es de mucha utilidad para generar un aprendizaje significativo y alineado a la teoría de Gadamer (1960), respecto a la comprensión del lenguaje y la importancia que tiene para la propia existencia y la historia de la humanidad. La conservación de los lenguajes según la hermenéutica filosófica de Gadamer (1960), abre espacios reflexivos tal y como las enuncian en los informantes (DOC005 y DOC006). Finalmente, para los informantes de la I.E. Dante Alighieri: “Los estudiantes participaron de forma pasiva, y la mayoría no logró mantener la atención ni vincular los contenidos con sus experiencias personales” (DOC005)

Hubo escaso uso de conectores discursivos, repetición de estructuras simples y una pronunciación que evidenció poca práctica auditiva” (DOC007). “Los estudiantes participaron activamente y mostraron avances notables en la fluidez verbal, uso de conectores y espontaneidad en la expresión. El docente intervino como mediador, promoviendo la autonomía en la construcción del discurso, validando ideas y haciendo correcciones sin interrumpir el flujo conversacional. La integración de videos con subtítulos en inglés nativo, así como fragmentos de entrevistas reales, permitió un enfoque auténtico y culturalmente contextualizado” (DOC008).

Nota. Elaboración del autor de esta investigación según memos observacionales analizados desde Atlas ti.9 (2025)

Esta red revela una visión sistémica de la competencia discursiva oral en inglés, concebida desde las habilidades sociales desarrolladas, como una experiencia integral de interacción, adaptación cultural, y autorregulación del aprendizaje. El nodo central, “Manejar adecuadamente los conectores: conectores de resumen”, actúa como eje articulador desde el cual emergen distintas líneas de desarrollo pedagógico, lingüístico y actitudinal. Aquí la interrelación docente-estudiante juega un papel protagónico, debido al nivel de comunicación en el que se desenvuelven ambos en el aula.

Hablando de la comunicación, se expresa el lenguaje como herramienta de cohesión y significado, y se ve ejemplificado en el nodo “Manejar adecuadamente los conectores” donde el lenguaje aparece vinculado a la utilización de recursos lingüísticos como conectores, pronombres, lenguaje figurado y sarcasmo. Esta articulación sugiere que la competencia discursiva va más allá del uso funcional del idioma, abarcando: a) La construcción de discursos cohesionados, mediante conectores y estructuras referenciales. b) La expresión de matices culturales y semánticos, como el sarcasmo, que requieren una comprensión pragmática del idioma. c) Esto plantea que el manejo del lenguaje en contextos EFL implica una conciencia discursiva y cultural, no simplemente sintáctica.

La concepción didáctica, en general, es experiencial y realista, debido a que la red destaca que el aprendizaje eficaz se produce a través de experiencias reales en contextos auténticos de habla inglesa. Se prioriza un enfoque vivencial, donde el alumno no memoriza estructuras, sino que las vive, experimenta y negocia. Este tipo de metodología fomenta la competencia comunicativa funcional, adaptable y autónoma. Claro está que, respetando los objetivos discursivos concretos, los nodos complementarios detallan competencias clave: a) Organizar el discurso con claridad. b)

Adaptarse a distintos contextos y captar la atención. c) Fomentar la empatía intercultural.

Estas metas revelan un enfoque holístico donde el discurso no solo es gramaticalmente correcto, sino pertinente, estratégico y emocionalmente inteligente, lo que, a su vez conlleva al estudiante hacia la Autoevaluación como eje meta cognitivo, lo cual sugiere que la creación de herramientas de autoevaluación aparece como un componente asociado al modelo. Esto sugiere una pedagogía reflexiva, que promueve la autonomía y el desarrollo meta cognitivo. El estudiante no solo produce discurso, sino que aprende a evaluarlo críticamente y a mejorar de forma continua.

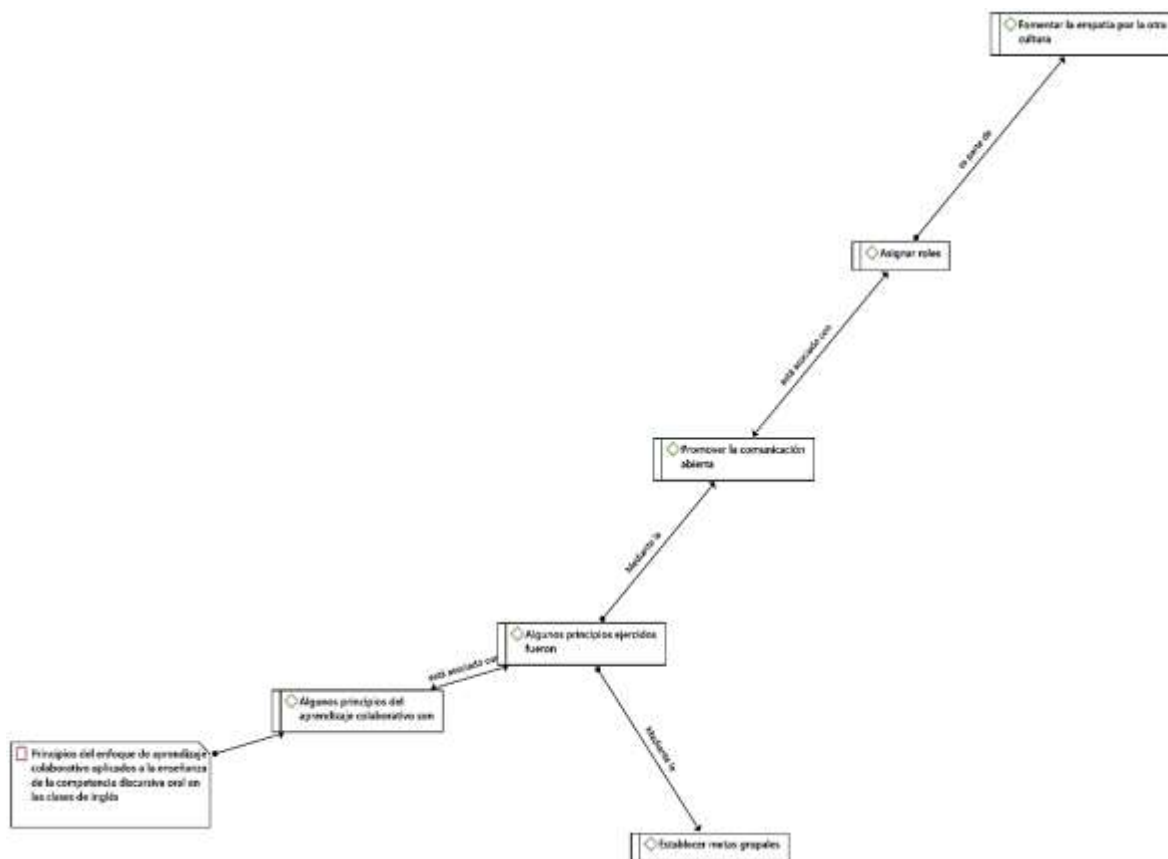
En resumen, esta red semántica propone una concepción contemporánea y transformadora para enseñar el inglés en la educación media técnica, cuando la competencia discursiva oral no se limita al conocimiento del idioma, sino que integra los procesos cognitivos (organizar ideas), afectivos (empatía cultural), pragmáticos (adaptación contextual), auto reguladores (autoanálisis y evaluación). El manejo adecuado de conectores, en especial los de resumen, se posiciona como el eslabón entre lo lingüístico y lo estratégico, permitiendo al hablante cerrar ideas, enfatizar puntos clave y guiar al oyente con claridad.

Esta competencia es causa y consecuencia de múltiples dimensiones: comunicacionales, sociales, cognitivas y afectivas. Por consiguiente, comprender la representación sobre enseñar este idioma en docentes de media técnica es todo un desafío. A partir de las prácticas observadas, puede inferirse que los docentes representan cómo enseñar inglés cumpliendo funciones como medio transmisor de estructuras gramaticales, y también como una oportunidad para la expresión de ideas, emociones y experiencias personales. Esto se evidencia especialmente en actividades como los discursos sobre proyectos de vida (IE Promoción Social) y los debates sociales (IE Domingo Savio).

Subcategoría (d) Planificación didáctica. Una de las principales funciones de la planificación didáctica dentro de la enseñanza de la competencia discursiva oral del inglés es la comunicación abierta, considerada un tipo de interacción libre, por ejemplo, el juego de roles es una de las actividades más prominentes para tal fin, además de la cohesión grupal que se logra, permite ponerse en el lugar de otros y verse uno mismo en otros personajes con los propios comportamientos; por otro lado, responsabiliza de manera individual y colectiva a los participantes; de esta manera, para uno de los informantes se observó que: “yo como docente planifico con anticipación estrategias basadas en el aprendizaje colaborativo, como la rotación de roles comunicativos (narrador, moderador, relator) y actividades de reflexión escrita al final de cada sesión” (DOC001). Se evidenció una evaluación formativa mediante la grabación de presentaciones orales y su revisión en conjunto, permitiendo que los estudiantes identifiquen sus errores y oportunidades de mejora.

Figura 5

Red Semántica “Principios del enfoque de aprendizaje colaborativo aplicados a la enseñanza de la competencia discursiva oral en las clases de inglés”



Nota. Elaboración del autor de esta investigación según memos observacionales analizados desde Atlas ti.9 (2025)

Esta red semántica revela cómo los principios del aprendizaje colaborativo se han traducido en prácticas observables en las clases de inglés para fomentar la competencia discursiva oral. No se trata de un marco meramente teórico, en su defecto, se trata de acciones aplicadas, lo cual la distingue como una evidencia empírica del impacto del enfoque colaborativo. Del principio a la práctica, la estructura parte del nodo: “Principios del enfoque de aprendizaje colaborativo aplicados...”, que desemboca en: “Algunos principios del aprendizaje colaborativo son”, y más adelante en: “Algunos principios ejercidos fueron”, lo que denota un proceso de identificación teórica seguido por una validación empírica. Esta conexión resalta que lo observado en el aula se alinea con los fundamentos metodológicos del enfoque colaborativo.

A continuación, se describen las dos estrategias clave identificadas, que emergen de la práctica:

1. Establecer metas grupales: Promueve la corresponsabilidad, lo cual es crucial en contextos donde se espera que el discurso oral fluya de manera organizada y conjunta.
2. Promover la comunicación abierta: Apunta a romper barreras lingüísticas, sociales y culturales, asegurando que todos los participantes puedan aportar al discurso. Ambas están marcadas como acciones “mediante la”, lo cual indica que funcionan como vehículos para la implementación real del enfoque colaborativo. En este sentido, surgen dos subcategorías emergentes “Interculturalidad” e “Interacción significativa” fundamentados ambos en el aspecto social.

3. La secuencia: Asignar roles → Fomentar la empatía por la otra cultura, introduce una dimensión socioemocional e intercultural. Asignar roles no solo organiza el trabajo, sino que permite experimentar otros puntos de vista, favoreciendo el desarrollo de una competencia discursiva con conciencia cultural, indispensable en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

El enfoque de aprendizaje colaborativo ha cobrado creciente relevancia en el proceso discursivo oral en contextos educativos donde el inglés se enseña como lengua extranjera. Esta metodología no solo promueve el trabajo conjunto y colectivo, además sale favorecida la producción oral al crear ambientes seguros, participativos y culturalmente enriquecedores. La planificación didáctica bajo los principios del aprendizaje colaborativo aplicados a las clases de inglés permite observar cómo la interacción estructurada entre estudiantes facilita el uso auténtico del lenguaje, mejora la fluidez y profundiza en la comprensión intercultural. Entre los principios ejercidos en el aula se identifican con claridad prácticas como establecer metas grupales, que alientan el compromiso colectivo, promueven la comunicación abierta y crean un entorno propicio para el intercambio verbal significativo.

Asimismo, asignar los papeles que juega cada cual en los equipos potencia la organización del discurso y fomenta habilidades sociales clave, como la empatía hacia la otra cultura, una competencia esencial en entornos multilingües y globalizados. Estos principios, observados directamente en el contexto educativo, no solo reafirman la validez del enfoque colaborativo, sino que constituyen una base sólida para la implementación de estrategias didácticas que promuevan el desarrollo discursivo oral de manera integral. (Ausubel, 1983). Al respecto, se ejemplifican a continuación algunas frases del inglés para la organización del discurso oral:

- a) Manejar adecuadamente los conectores: empleo de conectores de resumen:
In conclusión, to sum up, in short, all in all, in brief, on the whole. Conectores de contraste: But, nevertheless, nonetheless, unlike, whereas, while.

Conectores de secuencia: Then, after, afterwards, next, firstly, secondly, finally. Conectores de causalidad: Because, because of, as, for, thanks to, due to, given that, since, owing to. Conectores comparativos: As, as... as, not as... as, not so... as, as if, as though.

- b) Capacidad para conformar discursos orales a partir de algunos ejemplos: "I eat cereal and toast for breakfast every day". "I eat cereal for breakfast every day, and I also eat toast". "She talked about the agenda then she began her presentation". "He's coming here after lunch". "First of all, I'd like to point out that..." "Secondly, there's been an increase in..."

Para este informante, aunque debe ampliar sus prácticas pedagógicas según las competencias discursivas orales en el inglés, se evidencia el principio del avance esperado, de acuerdo a lo mencionado por la Teoría Lingüística de Chomsky, cuando determina la definición de competencia lingüística, entendida como el saber tácito donde las normas gramaticales subyacen al uso del lenguaje. Aunque esta concepción se centró en el componente sintáctico, fue la base para un futuro constructo de competencia comunicativa.

En consecuencia, aunque finalmente los estudiantes no pudieron desarrollar un tema de manera coherente, se observa que las representaciones docentes están en proceso de transformación hacia modelos más centrados en la significación del lenguaje. Se requieren procesos formativos que fortalezcan la reflexión crítica del docente sobre sus creencias, prácticas y teorías implícitas. La enseñanza del inglés debe reconfigurarse desde una perspectiva socio constructivista, promoviendo espacios dialógicos, auténticos y culturalmente relevantes.

Igualmente, se pudo comprobar en los grupos escolares de los informantes DOC003-DOC004-DOC005-DOC006 que, dentro de sus clases se enfatiza en el aprendizaje a través de experiencias de la vida real en contextos de habla inglesa, lo cual facilita las prácticas de sus habilidades lingüísticas de forma auténtica; lo anterior

se asocia con que los estudiantes deben lograr las siguientes competencias: 1) Utilizar recursos lingüísticos como conectores y pronombres para crear un discurso cohesionado, manejando adecuadamente todos los conectores. 2) Organizar un discurso de manera que sea fácil y claro de entender. 3) Adaptarse a diversos contextos y captar la atención de los compañeros y docentes. 4) Utilizar recursos lingüísticos como el lenguaje figurado o el sarcasmo para expresar diferentes significados. 5) Crear herramientas de autoevaluación solucionando barreras. 6) Fomentar la empatía con la otra cultura.

Tales características propuestas y evidenciadas por los anteriores informantes, son propias de la Teoría de Vygotsky. La teoría sociocultural, de Lev Vygotsky, resalta el rol fundamental de una intervención al aprender. Vygotsky (1962) sostiene que los individuos no solo interactúan con su entorno, sino que también se benefician de la guía y el apoyo de personas más expertas o competentes en el tema. Esta mediación puede manifestarse a través de la instrucción directa, el modelado de comportamientos o el suministro de herramientas y recursos para resolver conflictos. De esta manera, aprender se facilita cuando existe una colaboración activa con otros y la participación en actividades que desafían y amplían las capacidades del individuo.

Para el informante DOC007 de la I.E. Dante Alighieri, se demostró en el aula lo siguiente: “La sesión careció de una interacción auténtica o tareas que estimularan la producción oral espontánea. No se promovió la reflexión, la autoevaluación ni el trabajo colaborativo, y se observó un enfoque centrado exclusivamente en la corrección gramatical sin acompañamiento meta cognitivo” (DOC007). Mientras que el DOC008 de la misma institución educativa agrega: “El docente planifica con anticipación estrategias basadas en el aprendizaje colaborativo, como la rotación de roles comunicativos (narrador, moderador, relator) y actividades de reflexión escrita al final de cada “sesión”.

Por su parte el informante DOC008 indicó: “Se evidenció una evaluación formativa mediante la grabación de presentaciones orales y su revisión en conjunto, permitiendo que los estudiantes identifiquen sus errores y oportunidades de mejora” (DOC008), cumpliendo con la hipótesis que sustenta la idea de un modelo colaborativo de adquisición de la expresión oral en inglés, en el que el entorno social y afectivo potencia la internalización del lenguaje. Tales informantes cumplen con los preceptos de La teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1983), la cual enfatiza en la importancia de que el conocimiento adquirido sea relevante y aplicable en contextos prácticos.

Según Ausubel, el aprendizaje es efectivo cuando los individuos son capaces de integrar nuevos saberes de forma significativa, lo que les permite manejar situaciones con dificultades diversas respondiendo con decisiones acertadas en su entorno. Esta perspectiva subraya el fomento de aprender colaborativamente desde un intercambio de ideas de manera cooperativa, ya que esta interacción facilita la construcción conjunta de significado y el desarrollo de destrezas para solucionar dificultades en contextos reales.

Según el aula manejada por el DOC007: Los estudiantes participaron de forma pasiva, y la mayoría no logró mantener la atención ni vincular los contenidos con sus experiencias personales. Hubo escaso uso de conectores discursivos, repetición de estructuras simples y una pronunciación que evidenció poca práctica auditiva. De la misma manera el DOC008 expresó: Los estudiantes participaron activamente y mostraron avances notables en la fluidez verbal, uso de conectores y espontaneidad en la expresión. El docente intervino como mediador, promoviendo la autonomía en la construcción del discurso, validando ideas y haciendo correcciones sin interrumpir el flujo conversacional. La integración de videos con subtítulos en inglés nativo, así como fragmentos de entrevistas reales, permitió un enfoque auténtico y culturalmente contextualizado.

Subcategoría (e) Competencia discursiva oral estudiantil. El autor Stephen Krashen, reconocido por su teoría del aprendizaje de lenguas extranjeras, propone dos vías principales mediante las cuales los individuos desarrollan competencia lingüística. La primera de estas vías es la adquisición, un proceso inconsciente y natural de internalización del lenguaje objetivo expuesto en medio de la interacción lingüística. En contraste, la segunda vía, denominada aprendizaje, implica un proceso consciente y deliberado de estudio y práctica de las reglas gramaticales y estructuras lingüísticas. En este caso, los aprendices son conscientes de las estructuras lingüísticas que están aprendiendo y buscan aplicarlas de manera activa en su comunicación (Krashen, 1992).

Con relación a las acciones pedagógicas para la enseñanza de una competencia discursiva oral en el idioma inglés que resultan más efectivas para mejorar la fluidez y la precisión en la producción oral, se evidenciaron los siguientes hallazgos:

El DOC001 enunció: *“Se observa una metodología tradicional donde el docente es quien da las explicaciones de los procesos y el estudiante asume su rol de receptor, a pesar de las nuevas herramientas, estrategias y metodologías que han surgido, sigue predominando este tipo de enseñanza”*. Se deben reforzar los espacios reflexivos. Igualmente, para el DOC002: *“Las actividades en pares para ejercicios conversacionales son una opción, aunque el aprendizaje resultó un tanto mecánico para este tipo de estrategias”*. El DOC003 añadió: *“Las acciones pedagógicas buscan formar estudiantes autónomos, seguros de sí mismos y de sus conocimientos. Por ello se hace necesario enriquecer su vocabulario con expresiones utilizadas en un lenguaje más coloquial, lo más común utilizado en las calles anglosajonas”*. Para el DOC004: *“Escuchar audios constantemente e intentar imitarlos es una de las acciones didácticas en el discurso oral del inglés para mejorar la fluidez”*.

Tales informantes tienen concepciones similares, DOC005: Las acciones pedagógicas son planificadas por el docente con anticipación, así se realizan estrategias basadas en el aprendizaje colaborativo, como la rotación de roles comunicativos (narrador, moderador, relator) y actividades de reflexión escrita al final de cada sesión. Se evidenció una evaluación formativa mediante la grabación de presentaciones orales y su revisión en conjunto, permitiendo que los estudiantes identifiquen sus errores y oportunidades de mejora. DOC006: Se observó una planificación estructurada con énfasis en la comprensión intercultural, el uso de tecnología educativa (videos subtítulos, audios interactivos) y herramientas digitales para la co-evaluación. La docente incentivó la autoevaluación y la reflexión meta cognitiva al final de la sesión, con preguntas como “¿Qué aprendiste hoy y cómo lo podrías aplicar en tu vida diaria?”.

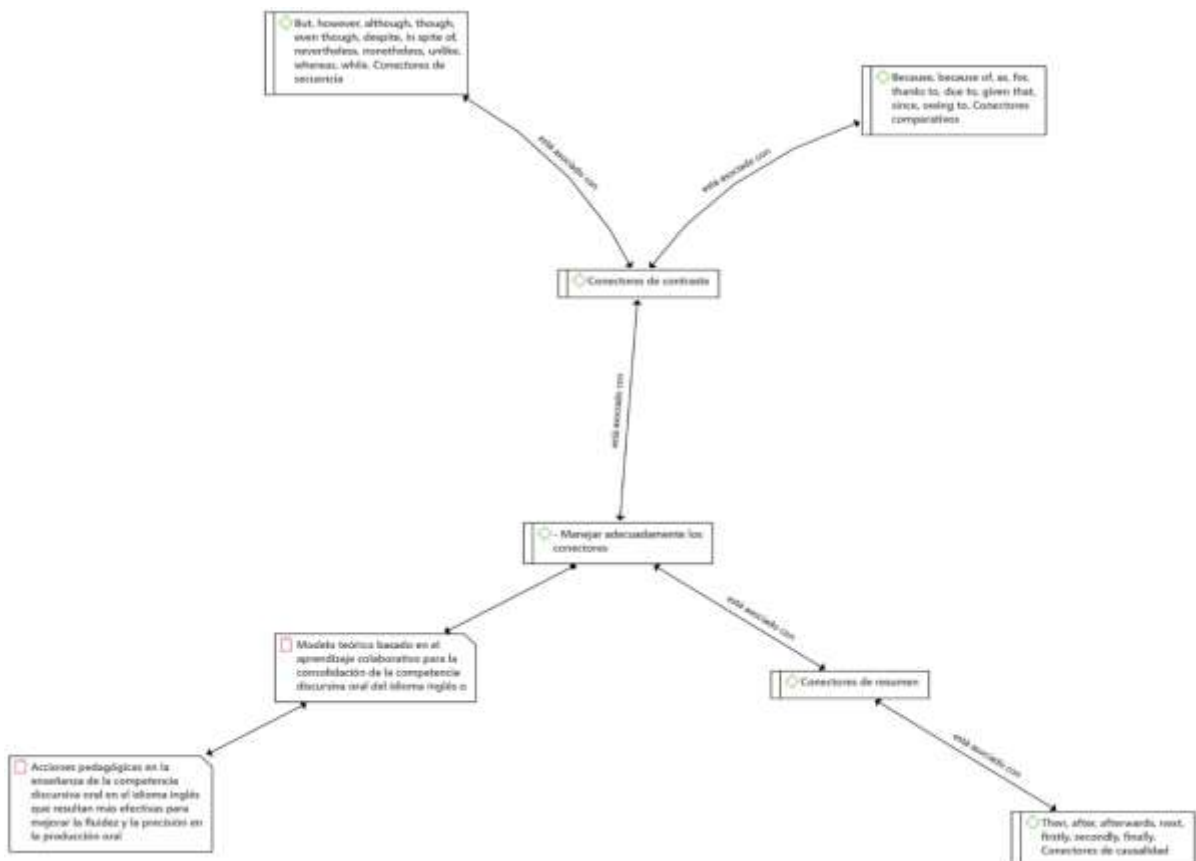
Dicho lo anterior, y en acuerdo con los autores Heidegger y Gadamer (1960), se enuncia lo siguiente:

Heidegger reconoce el valor fundamental del concepto de intencionalidad en la fenomenología de Husserl, particularmente la idea de que la conciencia siempre se dirige hacia algo distinto de sí misma. Sin embargo, critica que la fenomenología de su maestro sigue atrapada en una perspectiva teórica heredada del pensamiento clásico, lo que, en su opinión, limita su capacidad transformadora. Para Heidegger, el reto es superar esta herencia teórica y repensar la fenomenología desde una comprensión más originaria de la existencia. Estas representaciones sugieren una visión más funcional y comunicativa del idioma, vinculada a la teoría fenomenológica de Heidegger, y que conlleva a la teoría filosófica de Gadamer, en la que el inglés se transforma en un medio que estimula el desarrollo del pensamiento crítico y la identidad discursiva. Sin embargo, aún persisten tensiones entre enfoques tradicionales (centrados en el docente) y enfoques centrados en el estudiante.

Para este mismo informante DOC006, “La concepción se asocia con que los estudiantes deben lograr las siguientes competencias: Organizar un discurso oral en inglés de manera que sea claro y fácil de entender. Utilizar recursos lingüísticos como conectores y pronombres para crear un discurso cohesionado. Utilizar recursos lingüísticos como el lenguaje figurado o el sarcasmo para expresar diferentes significados. Adaptarse a diversos contextos y captar la atención de los compañeros y docente. En tal sentido, se presentan los resultados para los “Principios del enfoque de aprendizaje colaborativo aplicados al discurso oral en las clases de inglés”, observadas por el presente investigador, siendo representadas mediante la siguiente red semántica:

Figura 6

Red Semántica “Constructo teórico basado en el aprendizaje colaborativo para la consolidación de la competencia discursiva oral del idioma inglés”



Nota. Elaboración del autor de esta investigación según memos observacionales analizados desde Atlas ti.9 (2025)

Categoría 2. Representación sobre la Enseñanza del Idioma Inglés

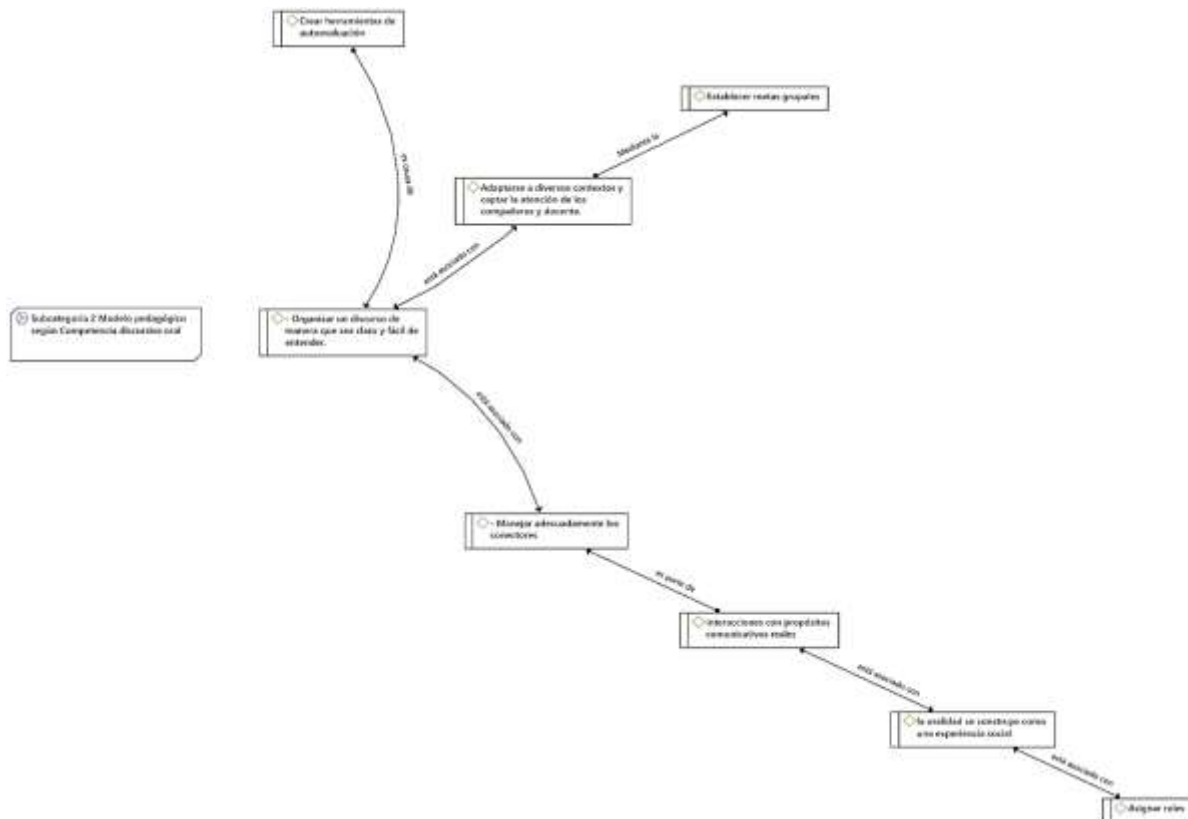
La red semántica revela un modelo didáctico que prioriza el uso estratégico de conectores discursivos como herramientas clave para desarrollar fluidez, precisión y coherencia argumentativa en el habla de la lengua inglesa. Conectores como ejes de construcción del discurso vienen siendo el nodo central “Manejar adecuadamente los conectores”, éste no solo denota una competencia lingüística, sino que se erige como un instrumento de construcción cognitiva y comunicativa. Esta habilidad se asocia con tres tipos de conectores: (a) De contraste: (e.g., however, although, whereas), que permiten establecer relaciones lógicas opuestas o matizadas; (b) De resumen: (e.g., finally, in conclusion), que ayudan a sintetizar o clausurar ideas con claridad estructural; (c) De causalidad/comparación: (e.g., because, due to, as), que explican, justifican o argumentan las relaciones causa-efecto o semejanzas.

Subcategoría (a) Modelo didáctico. Desde una perspectiva del núcleo epistemológico: El Modelo didáctico, teóricamente nace dentro de la representación para enseñar inglés, originándose como base del modelo colaborativo, lo cual sugiere que la competencia en el uso de conectores no se desarrolla de forma aislada, se desenvuelve en entornos de interacción social. Aquí, la competencia discursiva se potencia mediante la negociación de significados, la corrección mutua y la co-construcción de discursos. En cuanto a las acciones pedagógicas como acciones efectivas, el nivel inferior izquierdo menciona acciones pedagógicas orientadas a la fluidez y precisión, indicando que este modelo impulsa una nueva praxis docente específica que facilita el desarrollo integral de la oralidad en inglés, mediante estrategias didácticas probablemente dinámicas, colaborativas y centradas en el estudiante.

En cuanto a las inferencias, para comprender las redes semánticas en general, los conectores no son meros enlaces gramaticales, sino que cumplen una función epistemológica: ordenan el pensamiento, modulan la interacción y refinan la intención comunicativa. La interrelación entre tipos de conectores sugiere que la competencia discursiva se desarrolla a través del uso articulado de diferentes funciones textuales: contraponer, resumir, argumentar. El enfoque colaborativo no solo estimula la participación activa, sino que favorece una conciencia meta cognitiva sobre el propio uso del lenguaje, mediante feedback y co-evaluación. Este modelo parece ideal para contextos EFL (English as a Foreign Language), donde se busca superar la rigidez estructural del aprendizaje tradicional mediante el dinamismo de la interacción oral significativa con el tránsito desde metodologías tradicionales hacia enfoques participativos, a partir de la articulación de tareas significativas que favorezcan la interacción entre estudiantes. La construcción de andamiajes discursivos busca facilitar la cooperación efectiva, lo cual se divide en la siguiente red semántica:

Figura 7

Red Semántica de Subcategoría Modelo didáctico



Nota. Elaboración del autor de esta investigación según memos observacionales analizados desde Atlas ti.9 (2025)

En el marco de esta investigación, para las experiencias frente a las acciones pedagógicas impartidas por el DOC007 y DOC008, se retoma la noción chomskiana como punto de partida para diferenciar el conocer una lengua y las destrezas para usarla eficazmente en situaciones comunicativas reales, especialmente en su dimensión oral y discursiva. Desde el modelo didáctico basado en la comunicación abierta, entra la teoría lingüística, planteada por Noam Chomsky, profundiza en la comprensión de la actuación lingüística, y abarca tanto la producción como la interpretación del lenguaje. Esta perspectiva destaca la interacción entre la competencia lingüística, representada en la comprensión abstracta de la lengua, y los principios extralingüísticos que influyen en su ejecución.

Subcategoría (b) Competencia discursiva oral estudiantil. La representación sobre la enseñanza del inglés está reflejada en la competencia discursiva oral desde los fundamentos del aprender cooperativo. Los “Principios del enfoque del aprendizaje colaborativo aplicados en la enseñanza para la competencia discursiva oral en las clases de inglés”, se inicia interpretando los principios del aprendizaje colaborativo en la praxis pedagógica del idioma inglés para los diferentes informantes de la entrevista. En términos de praxis, los principios del aprendizaje colaborativo —“como la interdependencia positiva, la interacción promotora, la responsabilidad individual y grupal, y el desarrollo de habilidades sociales”— aparecen de manera parcial en las sesiones observadas de las estrategias. Existen evidencias de ello, por una Interacción promotora, especialmente en actividades grupales (IE Domingo Savio y Dante Alighieri), responsabilidad individual en presentaciones orales con retroalimentación formativa (IE Promoción Social), ausencia de estructuración explícita de roles colaborativos, lo cual limita el aprovechamiento del aprendizaje entre iguales como motor del desarrollo discursivo.

Dados tales principios del aprendizaje colaborativo como: Establecer metas grupales, uno de los informantes indica: “Los estudiantes deben lograr la comunicación fluida en un contexto de la realidad rutinaria y sus maneras de evaluación serán grupales. Promover la comunicación abierta: Los estudiantes deben reflexionar al final de cada actividad y autoevaluar sus actuaciones. Deben sentirse cómodos para compartir sus ideas y opiniones. Soluciona tu barrera: Los estudiantes deben trabajar en conjunto para contrastar ideas y resolver problemas. Fomentar la empatía por la otra cultura: Los estudiantes deben aprender a aceptar los puntos de vista de los demás y a trabajar en equipo, las formas de vida de ciudadanos de habla anglosajón” (DOC002).

Asimismo, queda en evidencia en los siguientes informantes lo anteriormente mencionado: Para el DOC001: Algunos principios ejercidos fueron: Fomentar la empatía por la otra cultura: Los estudiantes deben tolerar las diferencias de pensamiento entre sus compañeros (diversidad) y trabajar en equipo, las formas de vida de ciudadanos de habla anglosajón. Crear herramientas de autoevaluación: Asignar roles: Los estudiantes deben tener la oportunidad de desarrollar diferentes habilidades. Los estudiantes deben aprender a evaluar su propio progreso. Se recomienda trabajar el oído escuchando música y viendo series televisivas e inglesas. Se debe reforzar el trabajo en equipo y la comunicación abierta.

Subcategoría (c) Relación docente-estudiante. La relación docente-estudiantes está enmarcada dentro de una comunicación abierta, la cual es la misma aplicada en la planificación del modelo didáctico. Y a su vez, tiene sus basamentos en actividades colaborativas. La representación sobre la enseñanza del inglés está reflejada en algunos principios del aprendizaje colaborativo tales como: “Promover la comunicación abierta: Los estudiantes deben reflexionar al final de cada actividad y autoevaluar sus actuaciones. Deben sentirse cómodos para compartir sus ideas y opiniones. Soluciona tu barrera: Los estudiantes deben trabajar en conjunto para contrastar ideas y resolver problemas. Fomentar la empatía por la otra cultura: Los

estudiantes deben aprender a aceptar los puntos de vista de los demás y a trabajar en equipo, las formas de vida de ciudadanos de habla anglosajón” (DOC003).

Al mismo tiempo estas representaciones están presentes en algunos principios del aprendizaje colaborativo, los cuales fueron: Establecer metas grupales: Los estudiantes deben lograr la comunicación fluida en un contexto de la vida cotidiana y sus formas de evaluación será grupal. (DOC004). Coincidiendo con los informantes DOC002- DOC003, del informante DOC005 se observa que: Algunos principios del aprendizaje colaborativo son: Establecer metas grupales: Los estudiantes deben lograr la comunicación fluida en un contexto de la realidad rutinaria y sus maneras de evaluación será grupal. Promover la comunicación abierta: Los estudiantes deben reflexionar al final de cada actividad y autoevaluar sus actuaciones. Deben sentirse cómodos para compartir sus ideas y opiniones, así que uno de los informantes indica: *“mis estudiantes y yo conversamos mucho y de allí se crea un vínculo importante”* (DOC004)

Para otro de los docentes estas representaciones se reflejan en algunos principios del aprendizaje colaborativo, los cuales fueron: Establecer metas grupales: Los estudiantes deben lograr la comunicación fluida en un contexto de la realidad rutinaria y sus maneras de evaluación será grupal. Promover la comunicación abierta: *“Los estudiantes deben reflexionar al final de cada actividad y autoevaluar sus actuaciones, estando en confianza para compartir sus ideas y opiniones”* (DOC006). Esto se concatena con lo mencionado según Ausubel (1983), el aprendizaje es efectivo cuando los individuos son capaces de asimilar de forma significativa los nuevos conocimientos, en este proceso el estudiante supera la memorización para alcanzar una aplicación práctica y contextualizada. Al integrar estos saberes de manera profunda, el sujeto desarrolla la capacidad de gestionar problemas complejos y de ejercer una toma de decisiones eficiente y adaptativa frente a las demandas de su entorno. Esta perspectiva subraya aprender de forma cooperativa a través de la interrelación entre los compañeros de equipo, ya que esta interacción facilita la

construcción conjunta de significado y el desarrollo de destrezas para solucionar dificultades en contextos reales.

Subcategoría (d) inglés como lengua extranjera. Asimismo, el modelo didáctico aplicado brinda una estructura sólida que explica de qué manera se desarrolla el lenguaje y cómo los individuos adquieren el inglés como lengua extranjera. Desde una perspectiva lingüística, se examinan los procesos cognitivos y lingüísticos involucrados en este proceso. Este enfoque permite explorar la estructura y el funcionamiento del lenguaje, así como los mecanismos subyacentes al lenguaje gestual y oral utilizado en las clases de los docentes del 001 al 008.

Igualmente, algunos principios del aprendizaje colaborativo fueron: Establecer metas grupales: Los estudiantes deben lograr la comunicación fluida en un contexto de las realidades y maneras de evaluación será grupal. Promover la comunicación abierta: Los estudiantes deben reflexionar al final de cada actividad y autoevaluar sus actuaciones. Deben sentirse cómodos para compartir sus ideas y opiniones. Soluciona tu barrera: Los estudiantes deben trabajar en conjunto para contrastar ideas y resolver problemas. Fomentar la empatía por la otra cultura: Los estudiantes requieren tolerar los pensamientos de cada quien, para trabajar en equipo, las formas de vida de ciudadanos de habla anglosajón. (DOC007). Al hablar de reflexionar e internalizar, se está frente a la teoría de la adquisición del lenguaje de Krashen (1982).

Estas hipótesis sustentan la idea de un modelo colaborativo de adquisición del discurso oral en inglés, en el que el entorno social y afectivo potencia la internalización del lenguaje. Stephen Krashen, reconocido por su teoría del aprendizaje de lenguas extranjeras, propone dos vías principales mediante las cuales los individuos desarrollan competencia lingüística. La primera de estas vías es la adquisición, un proceso inconsciente y natural de internalización del idioma objetivo mediante la manifestación oral y la interacción lingüística. Por su parte, se tiene que la segunda vía contempla los principios del aprendizaje colaborativo tales como: “Establecer metas grupales: Los

estudiantes deben lograr la comunicación fluida en un contexto de las rutinas y bajo la manera de evaluación grupal. Promover la comunicación abierta: Los estudiantes reflexionan y discuten sus ideas al final de cada actividad y autoevalúan sus actuaciones. Se les nota espontáneos en sus expresiones” (DOC007). En cuanto a solucionar tu barrera: Los estudiantes deben trabajar en conjunto para contrastar ideas y resolver problemas. Fomentar la empatía por la otra cultura: *“Los estudiantes deben aprender a aceptar los puntos de vista de los demás y a trabajar en equipo, las formas de vida de ciudadanos de habla anglosajón.”* (DOC008)

En tal sentido, después de realizar estas interpretaciones de los hallazgos, se recomienda:

1. Integrar tareas colaborativas planificadas con claridad de roles, metas comunes y evaluación compartida.
2. Favorecer ambientes de aula donde los estudiantes asuman el rol de co-constructores del conocimiento lingüístico.
3. Capacitar a los docentes en técnicas de aprendizaje cooperativo aplicado al desarrollo de la competencia comunicativa.

El conjunto de evidencias permite afirmar que la competencia discursiva oral en inglés se encuentra en proceso de consolidación, sostenida por prácticas que reconocen el valor del lenguaje como herramienta de interacción. Los docentes muestran intencionalidades pedagógicas coherentes con los enfoques comunicativos, aunque es necesario fortalecer la sistematización de estrategias colaborativas para consolidar un constructo teórico aplicable a contextos rurales y técnicos como los de San Vicente del Caguán.

Los datos recogidos a través de la entrevista permiten evidenciar que los docentes, aunque en distintas medidas, fomentan espacios de interacción oral entre los estudiantes, lo que representa el origen de un constructo teórico basado en el aprendizaje colaborativo. Esta tendencia se ve reforzada por actividades como

debates, dramatizaciones y exposiciones orales. Al analizar estas acciones desde la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1983), se evidencia que los estudiantes logran vincular los nuevos aprendizajes (expresión oral en inglés) con conocimientos previos, en la medida en que las actividades parten de sus intereses y contextos. Por ejemplo, en la IE Promoción Social, los temas abordados (proyectos de vida, cultura local) activaron marcos referenciales cercanos a la experiencia del estudiante, lo cual permitió una construcción significativa del conocimiento.

Además, si bien el aprendizaje colaborativo no siempre se estructura formalmente, se observan evidencias de procesamiento compartido de la información, lo cual coincide con las condiciones necesarias para que el aprendizaje tenga sentido y sea duradero, tal como lo postula Ausubel (1983). Asimismo, el relato ofrecido por los docentes hace referencia a una dinámica de enseñanza donde la precisión lingüística, aún no se desarrolla sistemáticamente, ya que la retroalimentación es generalmente correctiva pero no explícitamente gramatical. Esta característica de la práctica pedagógica puede representar una oportunidad para que los docentes, a partir de la distinción entre competencia (conocimiento gramatical) y actuación lingüística (uso efectivo del lenguaje) atiendan los vacíos estructurales que presentan los estudiantes, en su uso del inglés, lo cual indica la necesidad de mayor equilibrio entre estos dos niveles (Chomsky, 1970)

Al revelar las acciones pedagógicas de los profesores en el proceso de enseñar la competencia discursiva oral para mejorar la fluidez y la precisión, se evidencian docentes que utilizan en su modelo didáctico un énfasis en la producción oral con sentido comunicativo, en línea con los planteamientos de Stephen Krashen, especialmente su Hipótesis del input comprensible. En IE Dante Alighieri, por ejemplo, se observó cómo la exposición a mensajes comprensibles, aunque ligeramente superiores al nivel actual del estudiante ($i+1$), permitió que estos participaran activamente y desarrollaran fluidez en el idioma. Asimismo, Krashen (1982) propone que la adquisición del lenguaje ocurre en contextos de baja ansiedad, y varias de las

sesiones evidenciaron ambientes pedagógicos seguros, en los que los errores no eran penalizados de forma estricta, sino corregidos en el marco de la comunicación natural.

En esta investigación, la perspectiva fenomenológica (Gadamer ,1960) articula un modelo epistemológico centrado en el sujeto y en la producción oral con sentido comunicativo. Gadamer, discípulo intelectual de Heidegger, desarrolló la hermenéutica filosófica como una profundización de una comprensión del conocimiento basada en la interpretación. Para él, todo conocimiento es siempre interpretación situada, influida por la historia, el lenguaje y la tradición. Así como Heidegger rompe con la conciencia como punto de partida, Gadamer rompe con la objetividad ideal del conocimiento y defiende el carácter dialógico de toda comprensión. Gadamer postula el diálogo entre el intérprete, el texto y tradición. Desde esta perspectiva, se redefine el proceso de aprendizaje al desplazar el foco de la instrucción gramatical rígida hacia la construcción de significado por parte del aprendiz. De manera que el estudiante no es un receptor pasivo, sino un agente activo que adquiere la lengua de manera natural cuando se le expone a mensajes significativos, tal como propone Krashen en su Hipótesis del Input Comprensible.

En la comprensión de los hallazgos, la concepción de la enseñanza del inglés como representación en los docentes de media técnica, los docentes observados proyectan representaciones didácticas que oscilan entre lo estructural y lo comunicativo. En algunos casos (IE Verde Amazónico), se evidencian prácticas centradas en la repetición y corrección del error, lo cual refleja una representación tradicional de la lengua como un sistema normativo. En otros contextos (IE Promoción Social e IE Domingo Savio), se observa una representación funcional del idioma como vehículo de interacción social, más acorde con las tendencias actuales en este ámbito educativo.

Estas representaciones pueden analizarse a la luz de la teoría donde se adquiere una lengua extranjera de Krashen, quien distingue la diferencia tanto para el

"aprendizaje consciente" como de la "adquisición subconsciente". En este sentido, los docentes que priorizan la interacción significativa fomentan procesos de adquisición más naturales, donde el estudiante se apropia del idioma sin centrarse exclusivamente en reglas gramaticales. Adicionalmente, el marco de Chomsky resulta útil para comprender que las acciones pedagógicas también responden a la facultad innata del lenguaje, lo que implica que los estudiantes requieren de estímulos adecuados para activar sus competencias internas, lo cual se logra mejor en escenarios comunicativos auténticos.

Interpretando los principios para una praxis pedagógica del idioma inglés, el informante DOC008 indica: "Los principios fundamentales para aprender de forma cooperativa (interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual y grupal, habilidades sociales y procesamiento grupal) están presentes de manera parcial en mi clase" (DOC008). Esto indica que este docente tiene aún que trabajar las habilidades sociales dentro de su modelo didáctico para lograr el inglés como lengua extranjera. En aquellas habilidades donde se propician interacciones horizontales entre estudiantes, se logra avanzar hacia una práctica más democrática y significativa. Desde la perspectiva de Ausubel (1983), estas prácticas permiten anclar el conocimiento lingüístico nuevo a estructuras cognitivas existentes, especialmente cuando los estudiantes explican, discuten y corrigen entre ellos. El aprendizaje se torna significativo al estar contextualizado y relacionado con el entorno próximo del estudiante.

Por otro lado, Chomsky (1970) permite interpretar que las estructuras internas del lenguaje se activan mejor cuando el estudiante usa el lenguaje de manera creativa, como ocurre en tareas colaborativas no mecánicas. La praxis pedagógica en IE Domingo Savio, donde se incentivan discusiones grupales con autonomía, puede entenderse como un entorno propicio para el desarrollo de esta competencia creativa. Krashen (1982) complementa este análisis al recordar que el input lingüístico se procesa con mayor eficacia en ambientes colaborativos donde el estudiante está

motivado, relajado y expuesto al idioma en situaciones reales de comunicación, lo cual fue evidente en las clases observadas con actividades abiertas y dinámicas.

Esta competencia es potenciada cuando se enmarca en experiencias reales de uso del idioma dentro de contextos auténticos de habla inglesa. Este enfoque vivencial permite el desarrollo de destrezas lingüísticas, mediante la práctica, la exposición y la interacción social, fomentando así un aprendizaje duradero y funcional. Al mismo tiempo, se refuerzan capacidades como la organización del discurso, la adaptación a distintos contextos comunicativos y la expresión de significados complejos mediante recursos como el lenguaje figurado, la ironía o el sarcasmo.

Asimismo, la implementación de herramientas de autoevaluación constituye un elemento primordial para la educación de hablantes autónomos y conscientes de su proceso de aprendizaje. Esta práctica meta cognitiva permite al estudiante autoevaluarse y pensar sobre su propio desempeño discursivo, determinar lo que se debe mejorar y aplicar estrategias para perfeccionar su competencia comunicativa. Finalmente, el proceso de enseñar este idioma adquiere un sentido más profundo cuando incorpora aspectos culturales y actitudinales, como el fomento de la empatía hacia otras culturas, despertando el interés de los interlocutores.

Estos elementos no solo enriquecen el discurso, sino que consolidan una comunicación intercultural efectiva y respetuosa a las idiosincrasias de cada cultura y formas expresivas del propio lenguaje desde lo más sencillo, coloquial hasta lo más formal. En conjunto, estas dimensiones configuran una concepción actualizada de “la enseñanza del inglés en la educación media técnica”, donde el avance de la competencia discursiva oral se entiende como un proceso complejo, dinámico y profundamente humano.

Subcategoría emergente desde los principios del aprendizaje del inglés como lengua extranjera: “Interacción significativa e interculturalidad como

fundamentos del aprendizaje colaborativo en la competencia discursiva oral”. Los principios del aprendizaje colaborativo aplicados a la enseñanza de la competencia discursiva oral no solo facilitan el trabajo conjunto entre estudiantes, sino que configuran escenarios donde la interacción significativa se convierte en el eje que articula la producción oral. Esta interacción no se limita al intercambio mecánico de turnos de habla, sino que implica la construcción conjunta del sentido a partir de intervenciones participativas por parte de los estudiantes, la negociación de significados y la conformación de conocimiento contextualizado. Desde esta perspectiva, Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje se potencia a través de la mediación social, especialmente cuando los estudiantes se involucran en actividades colaborativas donde el lenguaje es herramienta de mediación.

En las prácticas observadas, estrategias como establecer metas grupales y promover la comunicación abierta facilitan estos procesos, al generar entornos donde los participantes dependen mutuamente para lograr objetivos comunes, permitiendo así que la interacción no sea circunstancial, sino profundamente significativa. Asimismo, la asignación de roles en dinámicas colaborativas cumple una doble función: organiza la estructura del trabajo y permite que los estudiantes adopten perspectivas distintas, fomentando la empatía y el entendimiento hacia otros contextos culturales. Este aspecto está directamente relacionado con la interculturalidad, entendida como la capacidad de reconocer, valorar y dialogar con la diversidad cultural presente en los espacios educativos (Byram, 1997).

La competencia discursiva oral en inglés, exige mucho más que dominio gramatical; requiere la habilidad de interactuar de manera consciente y respetuosa en situaciones comunicativas que involucran referentes culturales distintos. En este sentido, Kramsch (1993) argumenta que el aprendizaje de lenguas debe propiciar experiencias donde los estudiantes puedan comprender y cuestionar las representaciones culturales tanto propias como ajenas. Así, se logra fomentar la empatía por la otra cultura, tal y como se desprende de las observaciones realizadas,

como objetivo accesorio, y como elemento primordial para formar hablantes competentes discursiva e interculturalmente.

Por tanto, los principios colaborativos observados no solo consolidan la fluidez y precisión oral, sino que también se convierten en puentes para la formación integral de la competencia comunicativa, donde la interacción significativa y la conciencia intercultural son pilares inseparables del proceso educativo en lenguas extranjeras.

El diálogo como comprensión intercultural. Desde los resultados observados en el trabajo de campo, se identificó que muchas de las praxis didácticas exitosas en la constitución de la competencia discursiva oral en inglés se sustentan, en procesos de interacción significativa donde el estudiante no solo transmite una información, sino que se sitúa frente al otro desde una disposición abierta a la comprensión. Este proceso encuentra un sustento teórico profundo en la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer (2004), quien plantea que el diálogo auténtico es el camino hacia la comprensión, en tanto que obliga a los interlocutores a superar sus propios prejuicios, exponerse a los del otro y construir sentido en común. Esta idea se expresa en su noción de “fusión de horizontes”, la cual no implica perder la identidad cultural propia, sino ampliar la comprensión de uno mismo a través del encuentro con la alteridad.

Desde el ámbito educativo para una lengua extranjera, esta fusión se convierte en un espacio privilegiado para la interculturalidad, entendida no solo como reconocimiento de la diferencia, sino como una experiencia transformadora. Las actividades que promovieron el diálogo intercultural en el aula (como la asignación de roles, la empatía hacia otras culturas, y el uso del lenguaje figurado en contextos reales) permitieron a los estudiantes reconocer su propia perspectiva cultural al tiempo que se abrían a otras formas de entender el mundo. Así, los principios del aprendizaje colaborativo, observados en la práctica docente, no solo fomentaron habilidades lingüísticas, sino que también favorecieron el desarrollo de una competencia hermenéutica, donde el estudiante aprende a interpretar, a negociar significados y a

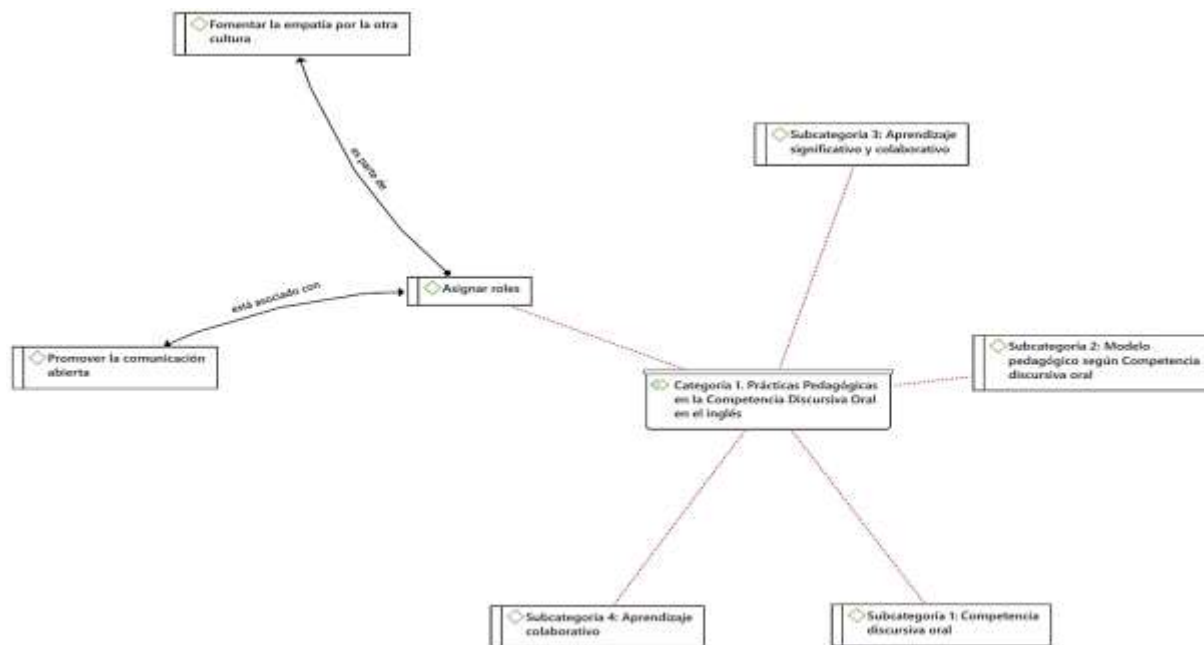
comunicarse de manera significativa en escenarios interculturales. Esto valida que la comprensión no es un acto técnico, sino un acontecimiento de sentido profundamente humano.

Categoría 3. Principios del Aprendizaje Colaborativo

A partir de la siguiente descripción de las interrogantes se muestran los resultados obtenidos desde su respectiva red semántica:

Figura 8

Red Semántica Categoría 3. Principios del Aprendizaje colaborativo



Nota. Elaboración del autor de esta investigación según Códigos categoriales y sub-categoriales analizados desde Atlas ti.9 (2025)

Subcategoría (a) Interdependencia positiva. La diversidad en las prácticas pedagógicas revela dos grandes tendencias entre los docentes. Por un lado, DOC001,

DOC002 y DOC005 representan enfoques activos, donde la oralidad se trabaja a través de actividades como role plays, debates cronometrados y creación de podcasts. Estas estrategias crean espacios donde los estudiantes no solo hablan, sino que interactúan con un propósito comunicativo real. Aquí, la oralidad se construye como una experiencia social que fortalece la confianza entre los pares y la precisión discursiva entre ambos en las actividades colaborativas, los cuales son elementos principales que propician la interdependencia positiva. En contraste, el DOC003 reproduce modelos antiguos basados en la repetición mecánica sobre diálogos con la explicación gramatical. Esta práctica, alejada de contextos significativos, obstaculiza la espontaneidad y limita la improvisación discursiva. La oralidad, más que vivirse, se recita.

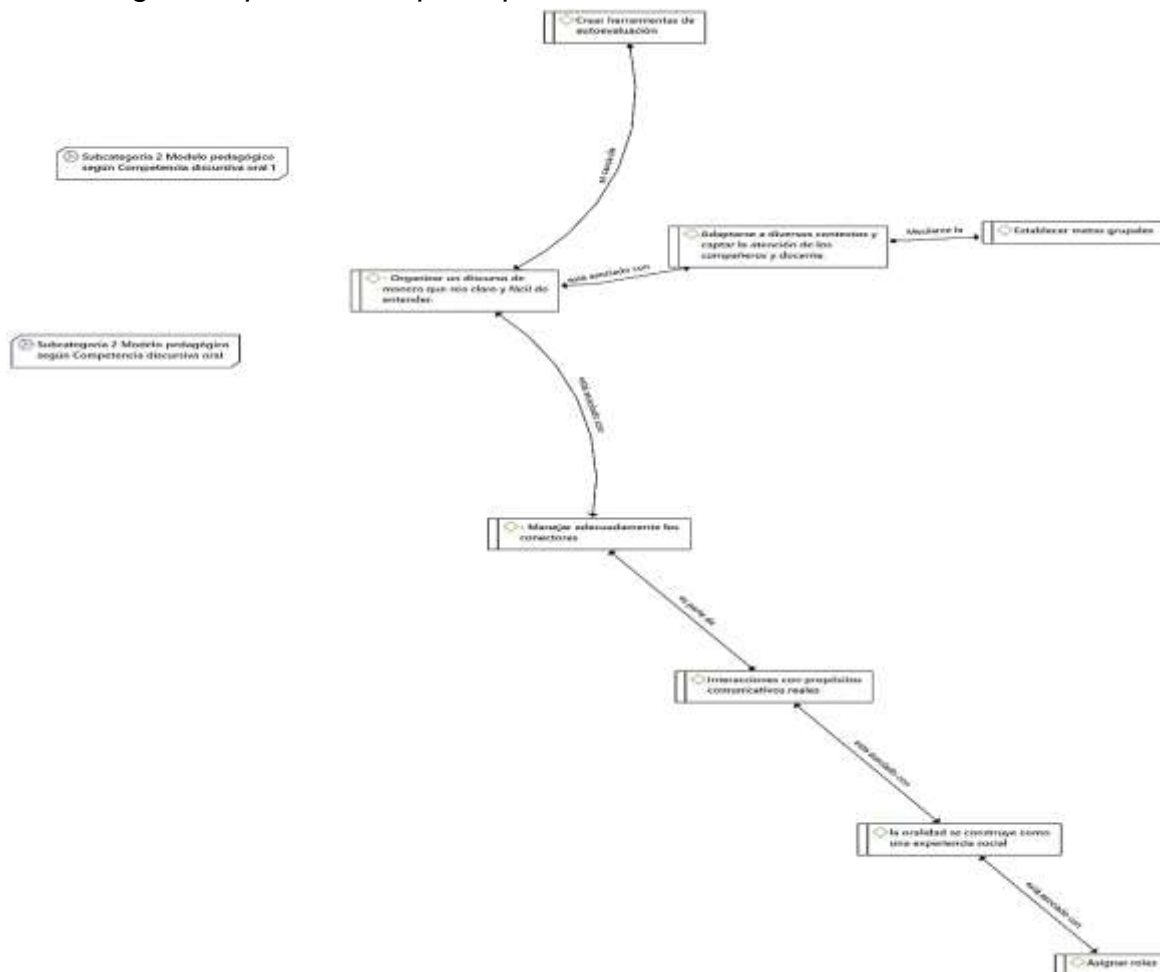
Subcategoría (b) Equidad en la participación. Los docentes organizan un discurso de manera clara y sencilla enseñando a sus estudiantes los conectores útiles a utilizar dentro de las realidades conversacionales para lograr una equidad participativa a través de dinámicas de interacción abierta. Se evidencia que las interacciones gestuales (uso de manos, posturas, expresividad facial) acompañan el discurso y ayudan a compensar las carencias lingüísticas, facilitando la comprensión mutua. Una de las estrategias aplicadas por uno de los docentes les da inclusión a todos en el aula cuando maneja sus actividades desde la diversidad, indicando: *“Vivo revisando los diferentes talentos y particularidades de mis estudiantes para darles la oportunidad de que tengan el mejor desempeño”* (DOC004). Las interacciones desarrolladas en clase se despliegan con propósitos comunicacionales establecidos a partir de situaciones y temas reales.

En contraste, en aulas jerárquicas, las interacciones se reducen a respuestas mínimas, sin riqueza expresiva, como lo enuncia este informante: *“La fluidez se fortalece en contextos donde la exposición oral es constante y significativa, especialmente en dinámicas como debates, simulaciones y tareas auténticas”* (DOC002). Pero esta fluidez se ve limitada cuando el énfasis está en la gramática

aislada o en la corrección pública. El “filtro afectivo” se eleva, como advierte Krashen, bloqueando la espontaneidad y el deseo de participar. Se observa que cada estudiante tiene su oportunidad de demostrar lo aprendido desde su propia realidad y crear discursos orales en inglés con los recursos con los que cuenta y el entorno que le rodea; de tal manera que existe una equidad participativa en este sentido. Al final de las actividades la tarea de autoevaluación lleva a los estudiantes a una revisión interna reflexiva.

Figura 9

Subcategoría Equidad en la participación



Nota. Elaboración del autor de esta investigación según Códigos categoriales y sub-categoriales analizados desde Atlas ti.9 (2025)

Los relatos recogidos construyen una narrativa de contraste. Por un lado, están los docentes que convierten el aula en un laboratorio de sentido, donde los estudiantes descubren su voz a través del diálogo, el error, la cooperación y la tecnología. Por otro lado, sobreviven prácticas que entienden el inglés como “asignatura aprobatoria”, divorciada de la vida real.

Subcategoría (c) Responsabilidad individual. En el contexto individual el comportamiento no se desliga del colectivo, al realizar prácticas didácticas donde los discursos orales se realizan de forma colaborativa. Sin embargo, en las acciones evaluativas se expresan incongruencias ya que, a pesar de desarrollar actividades grupales, la evaluación es implementada de forma individual. Al respecto, el DOC003 expresó: “Realizo role-plays, debates donde el estudiante está sujeto a responsabilizarse por el cumplimiento de sus tareas y por las asignadas a todos los del grupo al cual pertenece” (DOC003). En este caso, el discurso debe ser consecuencia de una comunicación abierta, por consiguiente, se evidencia que predomina la responsabilidad individual en las actividades grupales.

Las interacciones con propósitos comunicacionales reales prevalecen también en las actividades grupales donde el docente designa responsabilidades individuales; sin embargo, no todos lo hacen de esta manera, debido a que uno de los informantes indicó: “yo me apego a la forma tradicional, cada cual sabe lo que debe hacer y si no lo hace repercute en su calificación” (DOC003)

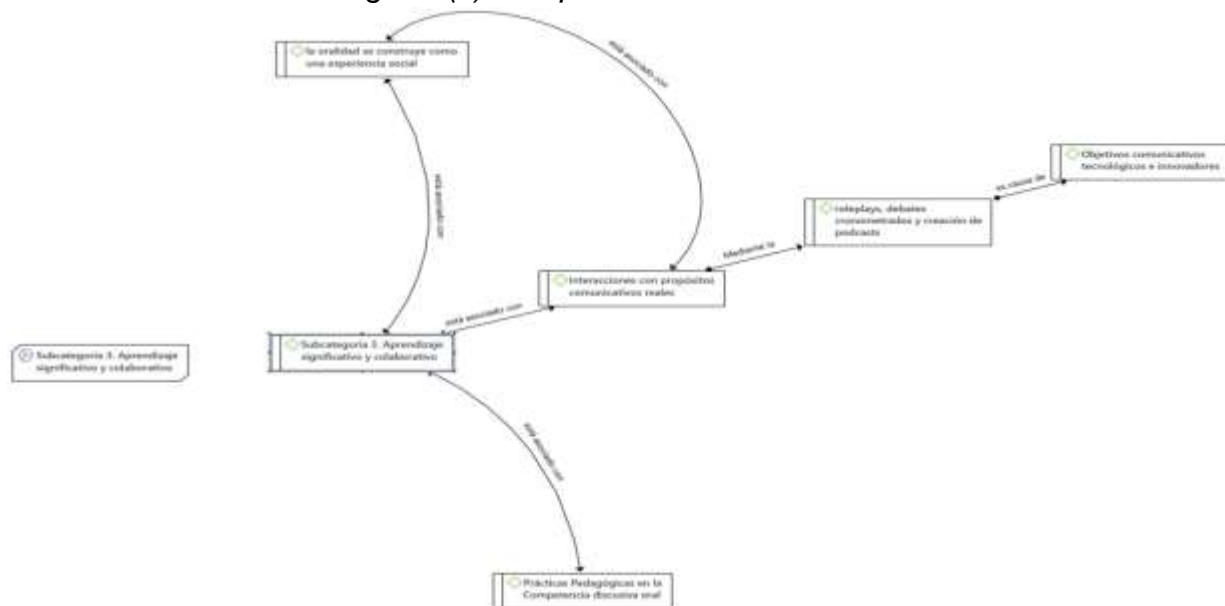
En cambio, los docentes tradicionales, como el DOC003, aplica planes estandarizados, sin adaptación a las necesidades de sus grupos. Esta rigidez genera una brecha entre lo planificado y lo realmente vivido en el aula. El modelo didáctico que se perfila como más efectivo es el activo-colaborativo con uso de TIC, especialmente cuando se alinea con el “backward design” (DOC005). Este modelo permite que los estudiantes visualicen sus metas discursivas desde el inicio, integrando tecnología no como adorno, sino como recurso estructurador del aprendizaje. Para uno de los

informantes, el modelo pedagógico es amplio donde convergen la comunicación mediante interacciones reales y para otros estandarizan su modelo de acuerdo a las particularidades de su grupo escolar (DOC004).

Considerando las acciones individuales dentro de las acciones colaborativas, se establecen diferentes responsabilidades y corresponsabilidades a cada uno, lo cual hace que dependa de cada uno el logro de los objetivos. *“Como modelo teórico no es que lo hago con algún autor en específico. Aunque, pienso que Gadamer como tiene que ver con la comprensión vinculada al diálogo y lo tradicional como lenguaje”* (DOC001). Basado en ello, las situaciones comunicativas trato de fundamentarlas en hechos reales, conversaciones entre amigos en un foro o intercambio de ideas entre el grupo escolar y nativos americanos desde la virtualidad, generándose un grupo de inglés comunitario, donde se aprende por intercambio de ideas, experiencias y culturas y se enseña por imitación de sonidos, expresiones verbales y gesticulaciones. (DOC001). A continuación, se presenta la respectiva red semántica sobre la Subcategoría (c) Responsabilidad individual.

Figura 10

Red Semántica. Subcategoría (c): Responsabilidad individual



Nota. Elaboración del autor de esta investigación según Códigos categoriales y sub-categoriales analizados desde Atlas ti.9 (2025)

Subcategoría (d) Interacción simultánea. En la interacción simultánea, la interacción verbal y gestual juega un papel protagonista. Durante el aprendizaje colaborativo, emerge la interacción simultánea, la mayoría de los docentes reconocen que la reflexión grupal posterior a la actividad es el momento de mayor impacto en la consolidación de la oralidad. En este espacio, se produce lo que Gadamer denomina “fusión de horizontes”: al compartir experiencias, errores y logros, los estudiantes trascienden su visión individual y construyen un saber compartido. La oralidad, en estos casos, se convierte en herramienta de autoconciencia y crecimiento colectivo. Sin embargo, el aprendizaje colaborativo real solo ocurre cuando hay roles definidos, metas compartidas y evaluación clara. De lo contrario, se convierte en una suma de aportes individuales sin interdependencia, como evidencian DOC003 y DOC004.

La interacción simultánea, cuando es genuina, no solo mejora la competencia oral: humaniza el proceso educativo, vincula culturas, y permite que el idioma sea puente y no barrera. La práctica discursiva en inglés deja de ser un objetivo mecánico y se transforma en un ejercicio de comprensión profunda, en el que se cruzan horizontes culturales, afectivos y lingüísticos.

Los docentes DOC001, DOC002 y DOC005: emplean estrategias inclusivas y con TIC. Para los DOC003 y DOC004: carecen de estrategias que logren los objetivos de oralidad. Aunque los relatos de los docentes (DOC006 y DOC007) son expresivos de su interés, estos docentes recalcan la necesidad de más apoyo tecnológico. Asimismo, enfatizan la falta de responsabilidad individual/grupal, proponiendo la reflexión grupal como eje impulsor en la mejora de la competencia discursiva oral en el idioma inglés.

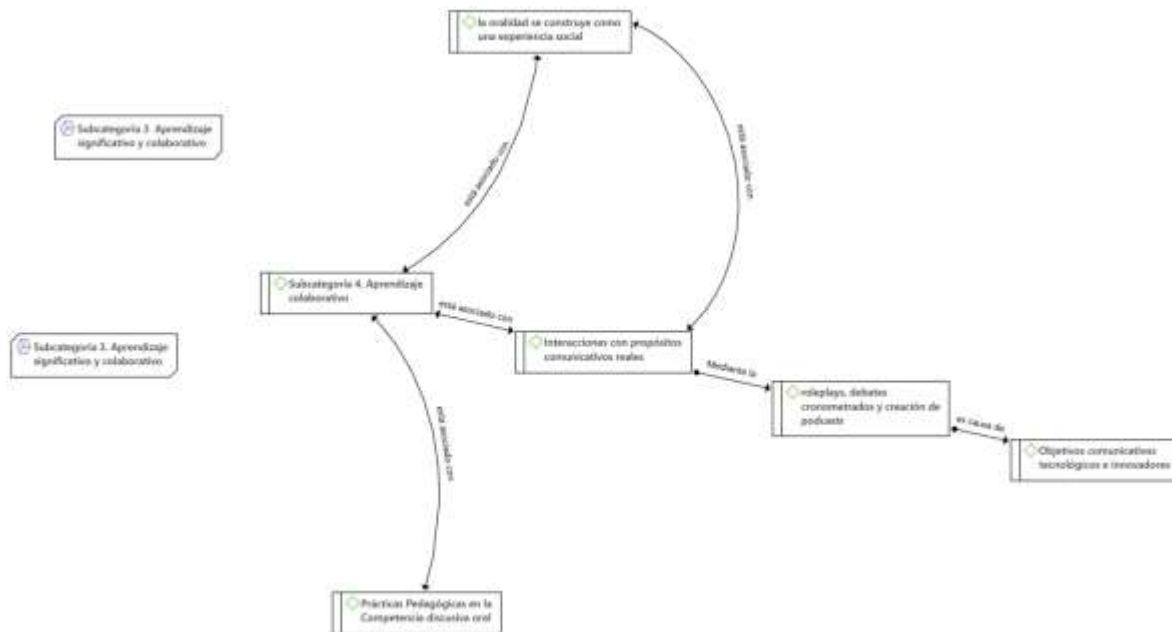
El informante DOC001 indicó: “Para las interacciones simultáneas, yo uso de plataformas interactivas (Kahoot!, Padlet) y peer-tutoring” (DOC001). Por su parte,

“hago proyectos de podcast con subtítulos y “speed-dating” de presentaciones” (DOC002) “La gamificación (Quizlet Live), ABP intercultural y “world café ayudan a las interacciones simultáneas” (DOC005). Sin embargo, los docentes 03 y 04 (DOC003 - DOC004), en sus clases predominan la traducción gramatical y ejercicios de fill-in-the-blanks, con poco foco comunicativo. Por otra parte, para los docentes 06 y 07 valoran las dinámicas activas, pero reclaman más variedad y apoyo tecnológico.

Subcategoría (e) Procesamiento grupal (Evaluación). Para esta subcategoría se muestra la siguiente red semántica:

Figura 11

Modelo Pedagógico según competencia discursiva oral

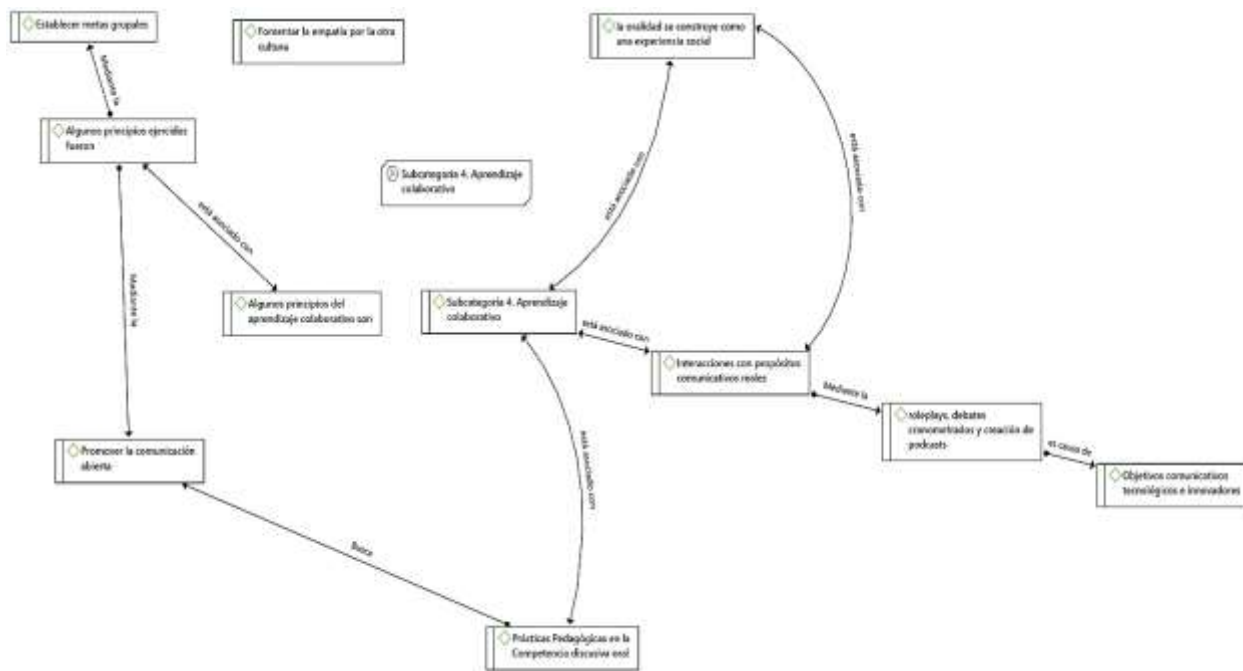


Nota. Elaboración del autor de esta investigación según Códigos categoriales y sub-categoriales analizados desde Atlas ti.9 (2025)

Seguidamente, se muestra la respectiva red semántica sobre el Procesamiento grupal desde la Categoría Aprendizaje colaborativo

Figura 12

Aprendizaje colaborativo



Nota. Elaboración del autor de esta investigación según Códigos categoriales y sub-categoriales analizados desde Atlas ti.9 (2025)

Al establecer metas grupales se da entrada a un aprendizaje colaborativo significativo, donde las interacciones las propician los docentes más innovadores, utilizan organizadores previos y conectan el aprendizaje con la vida cotidiana del estudiante, lo que coincide con los postulados de Ausubel. Esta conexión favorece la retención significativa del vocabulario, las estructuras y los propósitos discursivos. En estos escenarios, la oralidad no se enseña, se ancla y se experimenta. No obstante, persisten tensiones: cuando faltan recursos (wifi, dispositivos), incluso los modelos más

sólidos pierden coherencia. El aprendizaje se vuelve frágil, fragmentado, y el discurso oral se ve afectado.

En atención a ello, casi todos los profesores obtuvieron logros con las nuevas estrategias basadas en el Aprendizaje significativo en contextos reales y Aprendizaje colaborativo corresponsable, vinculando los afectos, resumido para los docentes en cada una de las subcategorías en estudio, por lo cual se logró lo siguiente:

1. Fluidez moderada (vacilaciones con estructuras complejas). Pronunciación mejorable, progresos por docentes inclusivos. Capacidad improvisadora débil en modelos tradicionales. Una confianza que se fortalece notablemente tras sesiones de reflexión grupal. En cuanto a la relación docente-estudiante, .la Comunicación cálida y feedback continuo (DOC001, DOC002, DOC005). Jerarquía y corrección pública (DOC003, DOC004), genera inseguridad. Mentoría virtual y seguimiento extra-clase (DOC005).
2. Valoran la cercanía, pero critican la falta de ejemplos claros de uso real. (DOC006-DOC007)
3. El inglés como lengua extranjera creó acceso a oportunidades globales con las interacciones simultáneas con estudiantes extranjeros vía internet (DOC001-DOC006-DOC007). Permitió el desarrollo de autonomía y pensamiento crítico (DOC002). Los estudiantes y docentes comenzaron a ver el mundo desde una ciudadanía global y competencias interculturales (DOC005). Estos docentes lo ven solo como asignatura académica (DOC003-DOC004)
4. Su interdependencia positiva la manejan desde roles claros (guion, edición, presentación) y contratos grupales (DOC001-DOC005). Parejas con metas conjuntas (DOC002). Tareas grupales sin verdadera interdependencia: solo suma de aportes. (DOC003-DOC004). Estableciendo metas grupales y juegos de roles (DOC006-DOC007)
5. Logró la equidad participativa con roles rotativo (DOC001). Logró la equidad participativa con la asignación por colores de papel para turnos.

(DOC002). Sus rúbricas miden aportes individuales (DOC005). Estos docentes dominan los más extrovertidos; no hay mecanismos de control (DOC003-DOC004). Lograron la equidad participativa fomentando el respeto mutuo con responsabilidad individual dentro de las actividades colaborativas (DOC006-DOC007-DOC008)

6. Responsabilidad individual durante actividades colaborativas con grabaciones individuales y auto registro de aportes (DOC001). Responsabilidad individual durante actividades colaborativas con portafolios digitales y rúbricas de co-evaluación (DOC002-DOC005). Responsabilidad individual durante actividades colaborativas por cuanto no se registran aportes; la responsabilidad recae solo en el docente. (DOC003-DOC004). En cuanto a la Responsabilidad individual durante actividades colaborativas se carece de sanciones para el no cumplimiento. (DOC007-DOC008-DOC006)

7. En cuanto a la interacción simultánea los docentes DOC001 y DOC005 lo lograron con debates cronometrados y breakout-rooms para forzar la simultaneidad. El DOC002 menciona que “todos deben intervenir dos veces en discusiones”

8. Para los DOC003 - DOC004 las conversaciones paralelas, desarrolladas sin el establecimiento de metas discursivas, evidenciaron situaciones dispersas de aprendizaje. Los DOC006-DOC007 y DOC008 manifestaron que, el implemento de actividades como los debates y los podcast promovieron el aprendizaje significativo

9. Todos los docentes realizaron el cierre meta-cognitivo tras cada actividad (todos los docentes cuando imponían reflexión mientras se les aplicaba la entrevista). Los docentes también utilizaron Diarios de aprendizaje compartidos (Doc002, Doc005). El Feed-forward en grupo para planificar mejoras (Doc005). Sin embargo, los DOC003 y 004 rara vez reflexionan; solo cuando la actividad es “obligatoria”.

Análisis interpretativo de los hallazgos de la entrevista

Se evidencia el contraste entre prácticas inclusivas/TIC y prácticas tradicionales carentes de colaboración. Se incorpora la voz de los estudiantes en cada bloque, reforzando la necesidad de apoyo tecnológico y mecanismos de responsabilidad. Se reafirma que la reflexión grupal obligatoria es el único momento en que todos los informantes (incluso los de modelos tradicionales) logran avanzar sobre la consolidación para esta competencia discursiva oral. A continuación, se definen los resultados por cada uno de los informantes entrevistados (docentes y estudiantes):

El uso de plataformas interactivas (Kahoot!, Padlet) para debates en inglés. Tutorías entre pares (peer-tutoring) para reforzar vocabulario, son las estrategias pedagógicas más utilizadas. Como situación de Aprendizaje predomina el Role-plays sobre situaciones reales (entrevista de trabajo, presentación de proyecto), talleres de “storytelling” colaborativo con grabación en video. En cuanto a la Relación docente-estudiantes, se manifiesta en la mayoría una comunicación cálida y de refuerzo positivo.

La concepción docente sobre la competencia discursiva es expresada en términos de fluidez en la expresión. El relato docente describe de qué forma en la clase de inglés son utilizadas estructuras complejas ante las cuales los estudiantes manifiestan vacilación. La representación docente acerca de la enseñanza del inglés considera que el aprendizaje significativo apoyado en el uso de las TIC está asociado al aprendizaje significativo de la competencia discursiva oral. Se interpreta con ello que el inglés debe enseñarse con herramientas digitales que “motiven” y acerquen al mundo real, debido a que ven el inglés como lengua de acceso a oportunidades académicas y laborales.

Por otra parte, la Interdependencia positiva se diseña desde tareas donde cada pareja aporta un componente distinto (por ejemplo, vocabulario vs. gramática). Es aquí

donde queda en evidencia la equidad en la participación para los docentes que asignan roles rotativos (moderador, relator, cuestionador). Igualmente, para la Responsabilidad individual, se halló que cada estudiante debe grabar una breve reflexión individual antes del trabajo en grupo. De esta manera, el docente propicia la Interacción simultánea fomentando esto con debates sincrónicos en breakout rooms de la herramienta virtual. En cuanto al Procesamiento grupal: el docente realiza el cierre de sesión con meta-cognición, interrogando con: ¿qué aprendimos y qué faltó?

No obstante, no todo ha sido positivo, dentro de las barreras encontradas están: A veces la infraestructura tecnológica falla (wifi), lo que interrumpe actividades. Algunos alumnos dependen demasiado del apoyo digital y no planifican off-line. Sin embargo, los docentes tratan de utilizar la reflexión grupal al final de cada sesión para reorientar la tarea y mejora su competencia oral.

Para el DOC002 las Prácticas Pedagógicas representan Estrategias pedagógicas con un “Aprendizaje basado en proyectos” (creación de podcast en idioma inglés). También agrega la realización de adaptaciones de estrategias y recursos para alumnos con dificultades auditivas (subtítulos en videos) así como el desarrollo de situaciones de aprendizaje tales como simulaciones de conferencias académicas, como por ejemplo, las dinámicas de “speed-dating” para presentar ideas en un minuto. Por otra parte, en cuanto a la Relación docente-estudiantes se hace referencia al Feedback individualizado semanal. Durante esta actividad, el docente añade Círculos de “check-in” al inicio de cada clase y en su Planificación didáctica organiza un Plan detallado con rúbricas transparentes. Finalmente, en el marco de estas actividades, cabe señalar cómo la competencia discursiva oral del DOC002 estuvo caracterizada por alcances en cuanto a la pronunciación del idioma pero con debilidades en la cohesión de los textos cuando estos presentan una larga extensión.

Enseñar inglés implica fomentar la autonomía y el pensamiento crítico. El docente es facilitador más que transmisor de contenidos. Dentro de los principios de la

enseñanza colaborativa se tiene a la Interdependencia positiva con tareas en parejas con metas comunes (investigación + exposición). La Equidad en la participación se da con el uso de pinturas de papel para asignar turnos equitativos. La Responsabilidad individual se trabaja como portafolio digital donde cada uno registra su aporte. La Interacción simultánea se realiza con debates en clase donde todos deben intervenir al menos dos veces. El Procesamiento grupal es un diario de aprendizaje compartido. Dentro de las barreras encontradas a veces la planificación “ideal” no se ajusta al tiempo real de clase. Algunos estudiantes aún se resisten a los roles rotativos. No obstante, la reflexión grupal semanal incrementa la confianza para hablar en público.

Para el DOC003, se concluye que no presenta un modelo didáctico efectivo, debido a que se evidencian Estrategias pedagógicas donde predomina la traducción gramatical con escaso ejercicio de escucha activa. Intenta tareas grupales, pero sin dinámica clara. En cuanto a sus Situaciones de aprendizaje: La Lectura de diálogos del libro de texto con lectura en voz alta. Falta de contextos reales o significativos. La Relación docente-estudiantes se da como la Comunicación jerárquica: el docente corrige errores sin profundizar en sus causas. Su Planificación didáctica es una Guía rígida sin adaptaciones: “hoy cubrimos este capítulo”, por ejemplo. Acerca de la Competencia discursiva oral estudiantil, los alumnos recitan diálogos memorizados, pero no pueden improvisar. En términos de Representación sobre la enseñanza, el docente ve el inglés como asignatura académica: su objetivo es aprobar exámenes. Su Modelo didáctico centrado en explicaciones magistrales.

En relación a los Principios del Aprendizaje Colaborativo, no aplica casi la Interdependencia positiva, es casi nula; las tareas grupales se vuelven sumatorio de aportes individuales. La Equidad en la participación es dominada por estudiantes más autónomos. En la Responsabilidad individual, no hay registro del aporte de cada uno. La Interacción simultánea no está estructurada; se hacen conversaciones paralelas sin foco. En cuanto al Procesamiento grupal, es escasa la reflexión conjunta propiciada por el docente.

Los problemas detectados por las respuestas del DOC003 son: carencia de actividades innovadoras en un nivel tecnológico y actividades colaborativas donde se respeten todas las opiniones. Su Planificación está desconectada de intereses de los estudiantes. Sin embargo, como opinión positiva, cuando se implementa (de forma excepcional) una actividad grupal obligatoria, la reflexión final genera compromiso y mejora momentánea de la oralidad.

En el caso del DOC004, se considera que tampoco presenta una estrategia didáctica efectiva. Sus Prácticas Pedagógicas denotan Estrategias centradas en ejercicios de gramática en pizarra. Tareas de “fill-in the blanks”, sin componente comunicativo. Sus Situaciones de aprendizaje están basadas en Clases expositivas, ocasional “pregunta-respuesta”. La Relación docente-estudiantes, enuncia que algunos docentes no toman en cuenta este aspecto como influyente en sus clases. La Interacción no se denota compenetración; el docente corrige errores en público, generando inseguridad. Mientras que pocos interactúan con sus estudiantes con buen nivel de confianza. En cuanto a su Planificación didáctica, copia el plan estándar de la Secretaría de Educación sin ajustes.

En relación a la Competencia discursiva oral estudiantil es escasa la producción espontánea; alumnos rehúsan hablar. En su Representación sobre la enseñanza, considera que el aprendizaje “se da en casa”; la escuela sólo imparte reglas de gramática. Debido a que maneja un Modelo didáctico tradicional, los Principios del Aprendizaje Colaborativo se describen así: Interdependencia positiva: inexistente. Equidad en la participación: dominado por extrovertidos. La Responsabilidad individual: está ausente. En atención a su Interacción simultánea: no está planificada. En el Procesamiento grupal, no se registra ni reflexionan las actividades al final.

Como sus principales problemas detectados, se evidencia una falta total de actividades de habla del idioma fluido y la Planificación está desconectada de la

realidad de los estudiantes. Sin embargo, en la única actividad de “debate obligatorio” se observa que la reflexión final mejora la cohesión y confianza al expresarse.

Según las repuesta del DOC005 se interpreta que sus Prácticas Pedagógicas (estrategias inclusivas) son mediante Gamificación (Kahoot!, Quizlet Live) adaptada a diferentes niveles, aprendizaje basado en proyectos con enfoque intercultural. En Situaciones de aprendizaje presentan Creación de vídeos colaborativos sobre temas locales, “World café” para debatir en inglés problemáticas del municipio. La Relación docente-estudiantes es mediante Mentoría personalizada y seguimiento via Google Classroom. Para su Planificación didáctica, hace uso de “backward design”: objetivos, evidencias y actividades alineadas.

La Competencia discursiva oral estudiantil representa un logro docente cuando sus estudiantes comienzan a proponer sus propias temáticas de debate. Eso se traduce en una Representación sobre la enseñanza con una visión del inglés como vehículo de ciudadanía global, por ello integra temáticas CBL (Community-Based Learning), desde un Modelo didáctico activo, centrado en el estudiante. Sus Principios del Aprendizaje Colaborativo están determinados por una Interdependencia positiva donde cada equipo diseña un podcast y depende de roles claros (guion, audio, edición). Existe una Equidad en la participación con la rotación de roles y “contratos grupales”.

La Responsabilidad individual se avista en la rúbrica de autoevaluación y coevaluación. La Interacción simultánea se da a través de las actividades en “speed debate” con cronómetro. Se presenta un Procesamiento grupal con el feed-forward en grupo: qué mejorar para la siguiente sesión. Algunos Problemas detectados radican en que el tiempo de edición de vídeo excede la clase; depende de trabajo extra-clase. Algunos estudiantes aun prefieren tareas más tradicionales. Desde una perspectiva Positiva, la reflexión grupal post-proyecto refuerza la autoconfianza y consolida la oralidad.

Por su parte, el DOC006 evidenció situaciones de aprendizaje donde se disfrutaban los debates y simulaciones, pero “faltan apoyos tecnológicos para repasar en casa”. La Relación docente-estudiantes: Aprecia el feedback, pide más ejemplos de uso real. En cuanto a la Competencia discursiva oral, el entrevistado indica sentirse más fluido, pero titubea al armar argumentos complejos. En cuanto a los Principios colaborativos, la Interdependencia denota fallas de control cuando el docente admite que hay estudiantes que no aportan y dejan solo a su par. En lo referente a la Equidad participativa, los más rápidos dominan la discusión. Por consiguiente, existe Responsabilidad individual pero no todos preparan la tarea, y esto frustra al grupo. Igualmente, el docente dentro de su Procesamiento grupal valora la reflexión al final porque ayuda a corregir errores.

De acuerdo a lo evidenciado en la entrevista del DOC007, en las situaciones de aprendizaje son utilizados los podcasts en inglés; sin embargo, sugieren la integración de Apps para el aprendizaje y práctica de la pronunciación. De la misma manera, el informante refiere que, en la Relación docente-estudiantes el docente no explica bien el objetivo de la actividad, lo cual confunde a sus estudiantes. Sobre la Competencia discursiva oral, el relato docente informa que, si bien hay participación estudiantil, sigue siendo necesaria la práctica de la improvisación en el uso del inglés. Acerca de cómo se observan los Principios colaborativos en el desarrollo de la clase de inglés, se encontró que la Interdependencia no funciona cabalmente en el aula ya que el docente indica que hay cierto desorden en el logro de los acuerdos. En cuanto a la Responsabilidad individual, se señala la falta de sanción por parte del docente cuando algún estudiante no asume la responsabilidad en el cumplimiento de las tareas asignadas. Finalmente, sobre el Procesamiento grupal, el docente cree útil la reflexión conjunta para planificar mejor la próxima vez.

El DOC008 refiere que, dentro de sus Situaciones de aprendizaje, realiza actividades con técnicas grupales como Juego de roles (Roles Play), aplicando principios de aprendizaje colaborativo (establecimiento de metas grupales, promoción

de la comunicación abierta, fomento de la empatía por otra cultura). En su Relación docente-estudiantes, da muchas instrucciones, lo cual no es prudente porque alguna de ellas se pierde en la interacción docente-estudiante. Se recomienda precisión y puntualidad con las instrucciones impartidas al realizar cada actividad.

Maneja la Competencia discursiva oral usando una lingüística que requiere fluidez, por lo tanto, la lectura comprensiva se practica a diario como acción pedagógica en la enseñanza para la competencia discursiva oral del inglés. En lo referente a los Principios colaborativos, la interdependencia se observa en la distribución de las tareas, la cual se decide de forma autónoma. Esto va en conjunto con el principio de la Responsabilidad individual como parte de una metodología didáctica colaborativa. Aunado a ello, el docente recomienda continuar con la práctica reflexiva y colectiva al cierre de actividades ya que a través de esta se implementa el Procesamiento grupal el cual consolida el aprendizaje del inglés vinculando las acciones tecnológicas con la cultura y colaboración.

MOMENTO V

CONSTRUCTOS TEÓRICOS PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA ORAL DEL IDIOMA INGLÉS A PARTIR DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA

La consolidación de la competencia discursiva oral en inglés dentro de la educación media técnica requiere de un constructo teórico que vinculen la especificidad lingüística con la interacción social. Este constructo emerge desde la fundamentación del aprendizaje colaborativo como un enfoque orientado hacia un espacio intersubjetivo donde los participantes construyen y co-construyen significados, negocian entendimientos y desarrollan habilidades lingüísticas a través de la interacción auténtica. Desde los principios del aprendizaje colaborativo se puede constituir un constructo teórico cuyas dimensiones sean las siguientes:

Interacción significativa y auténtica (Intersubjetividad Lingüística)

La interacción significativa, entendida desde la intersubjetividad lingüística, constituye el núcleo donde el aprendizaje colaborativo transforma el aula de inglés en un espacio de co-construcción de saberes. La interacción significativa actúa como motor motivacional, lo cual conduce a los estudiantes a colaborar en la resolución de situaciones reales mediante el uso del idioma. Este constructo se articula con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky (1962), donde el andamiaje entre pares permite que el discurso oral transite de enunciados simples a estructuras lingüísticas más complejas. La dimensión de la Intersubjetividad Lingüística está intrínsecamente relacionada con los propósitos de los intercambios verbales en inglés ocurridos en el entorno colaborativo.

Vista desde la fenomenología – hermenéutica, la Intersubjetividad Lingüística en la clase de inglés atiende la interpretación de los significados implícitos en estas interacciones: los turnos de habla, las estrategias de negociación de significado, el uso del humor y la ironía, y cómo estos elementos contribuyen a la construcción conjunta de sentido. Este proceso asegura que el discurso oral sea genuino, pues el intercambio no está predefinido por un libro de texto, sino que emerge de situaciones comunicativas reales donde la comprensión mutua es indispensable. Así, la intersubjetividad garantiza que el lenguaje sea una experiencia vivida y situada, fundamental para que el estudiante se desempeñe con eficacia en contextos laborales globalizados.

La intersubjetividad lingüística se manifiesta en la destreza de los alumnos para sintonizar con el propósito de comunicar con el otro, trascendiendo la simple decodificación de palabras. La consolidación de la competencia discursiva oral ocurre cuando esta interacción se convierte en un medio para explorar y expandir su propio mundo lingüístico y el de los demás.

A tales efectos, los hallazgos arrojan las siguientes ideas, las cuales orientan esta investigación hacia estrategias pedagógicas enfocadas en los siguientes aspectos:

1. Inclusión y TIC (evidenciado en estos informantes: DOC001, DOC002, DOC005) favorecen el interés y fluidez, pero dependen de recursos externos y requieren ajustes logísticos.
2. Modelos tradicionales (evidenciado en estos informantes: DOC003, DOC004) carecen de actividades auténticas y colaborativas; sólo muestran avances cuando se impone reflexión grupal obligatoria.
3. Estudiantes reclaman más soporte tecnológico y mecanismos claros de responsabilidad individual para fortalecer la responsabilidad grupal.
4. En todos los casos, la reflexión grupal al cierre de la sesión emerge como motor decisivo para consolidar la competencia discursiva oral, al presenciar la práctica comunicativa colaborativa y permitir ajustes inmediatos.

Los datos recopilados en las entrevistas a docentes revelan, en sus peculiaridades, un rico entramado de prácticas que se iluminan, tal y como se evidencia del modelo didáctico utilizado por los docentes, quienes expresan al respecto lo siguiente: “*Como docente intento crear un ambiente de confianza en el que los errores se ven como oportunidades de mejora*”. (DOC006). El relato expresa un modelo didáctico que adopta un enfoque socio-constructivista, donde el estudiante es actor principal. Ve el aula como un espacio para construir saberes mediante el lenguaje. Considera que la relación docente-estudiantes prioriza la empatía y la escucha activa. Desde los principios colaborativos de Interdependencia positiva, el DOC006 divide las tareas en sub-tareas comunicativas (quien introduce, quien desarrolla, quien cierra). Propicia la equidad en la participación: roles rotativos y hojas de control.

A su vez, en las clases del DOC006, la responsabilidad individual se hace presente cuando cada estudiante debe entregar una reflexión posterior al trabajo grupal. Así el procesamiento grupal: cada actividad termina con una sesión de “lo que funcionó y lo que no”. En su planificación didáctica usa una plantilla flexible basada en competencias y temas de contexto local. Ajusta en función del diagnóstico grupal y realiza retroalimentación continua. Y su evaluación la combina con listas de cotejo, rúbricas descriptivas y rúbricas de coevaluación. Considera la progresión individual y el esfuerzo comunicativo. Por tales razones, marca un Modelo didáctico siguiendo un modelo activo-experiencial: aprender haciendo y reflexionando. Considera el error como parte del proceso. Considera que la relación docente-estudiantes es manejada desde un enfoque horizontal. Hace “check-in” emocional al inicio de clase para valorar el estado anímico del grupo. Promueve tutorías entre pares.

Como estrategias pedagógicas el DOC007 utiliza la gamificación con herramientas como Blooket y Wordwall. Aplica minidebates con cronómetro y desafíos orales por equipos. Complementa con *flipped classroom* para estudiar teoría antes de las sesiones. Esto conlleva a Situaciones de aprendizaje donde se promueve proyectos como “Mi ciudad en inglés”, donde los estudiantes crean folletos turísticos en formato

audiovisual. También usa juegos de rol como “situaciones en el aeropuerto” o “en una entrevista laboral”. Los recursos didácticos que utiliza incluyen aplicaciones como Duolingo y ELSA Speak para práctica individual. Apoya sus clases con rúbricas visuales y organizadores gráficos.

Negociación y Construcción Conjunta de Sentido (Hermenéutica Colectiva)

La visión filosófica de la hermenéutica colectiva trasciende la interpretación individual para proponer que el sentido de la realidad y del lenguaje se construye en el encuentro con el "otro". De acuerdo con Gadamer (2006), la interpretación no es un acto solitario de un sujeto frente a un objeto, sino un proceso de fusión de horizontes. En el aula de clases de inglés, el diálogo grupal permite que diversas perspectivas se entrelacen para crear una comprensión superior y compartida. En un entorno colaborativo, esta visión implica que cada estudiante aporta sus prejuicios y experiencias previas no como obstáculos, sino como herramientas de mediación que, al chocar y dialogar con las de sus pares, generan una inteligencia común. Así, la hermenéutica colectiva convierte el acto de aprender una lengua o una técnica en una práctica de escucha profunda y renegociación constante, donde la verdad no es algo que se descubre de forma estática, sino algo que ocurre dinámicamente en el espacio intersubjetivo del grupo.

Esta dimensión se centra en el proceso dinámico mediante el cual los participantes en el aprendizaje colaborativo resuelven malentendidos, aclaran ideas y llegan a una comprensión compartida a través del diálogo. Desde la fenomenología, se observa la experiencia del "momento aha" o la resolución de un conflicto comunicativo en tiempo real. ¿Cómo se sienten los estudiantes cuando logran clarificar una idea compleja con sus compañeros? La hermenéutica permite analizar cómo los docentes logran que sus estudiantes interpreten y reinterpreten los mensajes de los demás, ajustando su propio discurso en función de estas interpretaciones para lograr una comprensión mutua.

La consolidación de la competencia discursiva oral no es solo la producción de un discurso coherente, sino la habilidad de activarse a participar en la constitución de un discurso colectivo. La negociación del sentido es un acto hermenéutico constante, donde cada participante aporta su "pre-comprensión" y la ajusta a la luz de las contribuciones de los otros. Se trata de cómo los estudiantes *aprenden a comprender al otro comprendiéndose a sí mismos en relación con el otro*. La fluidez y la precisión no son fines en sí mismos, sino herramientas que facilitan esta co-construcción de sentido. El silencio o la interrupción también pueden ser actos hermenéuticos que revelan la dificultad o el esfuerzo en la negociación

Asunción de roles y responsabilidad compartida (Fenomenología del "Nosotros")

La Fenomenología del "Nosotros" propone situar la esencia de la experiencia humana en la coexistencia y la alteridad. De acuerdo con Husserl (1994) el "yo" no se constituye de manera aislada, sino que solo adquiere plena conciencia y sentido a través del encuentro con el "otro" en un espacio compartido de mundo. Esta dimensión se enfoca en cómo los estudiantes asumen diferentes roles dentro del grupo colaborativo (líder, facilitador, oyente activo, corrector, etc.) y cómo perciben su responsabilidad individual y colectiva en el éxito del aprendizaje. De manera que el "Nosotros" no es una simple suma de individuos, sino una co-presencia donde los estudiantes se encuentran entrelazados lingüística y comunicativamente.

Fenomenológicamente el nosotros emerge de las acciones del docente en incorporar a los estudiantes en interacciones grupales representada en la experiencia de ser parte de un "nosotros" en el camino de aprender. La hermenéutica ayudó a interpretar cómo se construyen y se negocian estos roles a través del lenguaje y las acciones, y cómo la percepción de la responsabilidad hace peso sobre la participación discursiva.

El afianzamiento de la competencia discursiva oral se ve enriquecida cuando los docentes en su didáctica incorporen a sus estudiantes en *“la necesidad de adaptar su discurso para cumplir un rol específico dentro del grupo, o cuando sienten la responsabilidad de asegurar que todos comprendan”* (DOC006) La fenomenología del "nosotros" implica que la experiencia de aprendizaje es compartida y mutuamente constituyente. La hermenéutica nos permite leer las "narrativas" que surgen en la interacción sobre quién es responsable de qué, y cómo estas narrativas moldean la participación lingüística. Por ejemplo, un estudiante que se siente responsable de la cohesión del grupo podría usar más frases de transición o estrategias para invitar a otros a participar, lo que a su vez consolida su propia competencia discursiva oral.

De la misma manera, los principios colaborativos como la Interdependencia positiva se condensa en la realización de tareas con productos finales que dependen del aporte de todos; de esta forma, estrategias como la de micrófono móvil hacen posible que todos tengan voz, con lo cual la equidad ocurre en la dinámica de la interacción. Para el DOC008, *“la Responsabilidad individual mediante bitácoras digitales por estudiante y el Procesamiento grupal con reuniones rápidas de autoevaluación tras cada entrega grupal son fundamentales dentro de las estrategias didácticas que se deben aplicar”*. De acuerdo al docente DOC008, la fenomenología del “nosotros” atiende a estrategias pedagógicas que evidencian el diseño de sesiones integradas con juegos de roles, dramatizaciones y simulaciones de eventos interculturales. Así también, usa actividades como “Soluciona tu barrera” para fomentar la resolución colaborativa de malentendidos comunicativos; aquí se evidencia la dimensión emergente Asunción de roles y responsabilidad compartida (Fenomenología del "Nosotros").

En cuanto a las Situaciones de aprendizaje, la mayoría de los docentes organizan foros temáticos donde se discuten realidades sociales en inglés. El informante DOC007 crea talleres de creación de contenido donde los estudiantes actúan como periodistas, presentadores o moderadores. El DOC005 Como Recursos

didácticos usa infografías digitales, grabaciones de audio colaborativas y rúbricas digitales interactivas. El DOC006 Trabaja con Google Docs para edición conjunta de guiones y para su Planificación didáctica, aplica un enfoque por tareas, donde cada unidad termina en un producto discursivo concreto (podcast, presentación, video) con criterios co-construidos. Los DOC004-DOC005-DOC006 en su forma de Evaluación integran co-evaluación, autoevaluación y feedback inmediato; también usan listas de cotejo participativas que se explican en clase. Dado lo anterior, el Modelo didáctico que aplica el DOC008, posee un enfoque humanista y dialógico, centrado en la comprensión mutua, por ello se enfoca en que sus estudiantes entiendan el idioma como vehículo para el diálogo intercultural.

Dentro de esta fenomenología del “Nosotros” se circunscribe la relación docente-estudiante, donde los docentes promueven el respeto por los ritmos de aprendizaje de cada estudiante en particular, adaptan instrucciones según el grupo y favorece una comunicación clara y empática. En relación a los Principios colaborativos e Interdependencia positiva como enfoques subyacentes a esta fenomenología, los docentes en general realizan actividades donde los roles son complementarios (ej. director de voz, guionista, corrector) y la responsabilidad individual toma protagonismo para las entregas individuales dentro de tareas grupales, donde se da un procesamiento grupal con reflexiones finales e inmediatas que integran cultura, tecnología y colaboración en las clases de inglés.

Reflexión crítica y meta-cognición lingüística (Hermenéutica de la Auto-comprensión)

La visión filosófica que fundamenta la Hermenéutica de la Auto-comprensión supone que el auto entendimiento es un proceso de interpretación mediada, donde el individuo se descubre al proyectar su identidad en el lenguaje y en la acción narrada. Así, la auto-comprensión se convierte en un proyecto ético y dinámico donde el sujeto. De acuerdo con Ricoeur (1996) en la autocomprensión el sujeto se reconoce como un

ser histórico capaz de reinterpretar su propia historia. De igual forma, cuando el sujeto aprende una nueva lengua, su conocimiento no solo transforma el saber del sujeto sino también su relación con su entorno. El aprendizaje del inglés de forma significativa y colaborativa promueve la autocomprensión, expresada en el aumento de su caudal lingüístico y comunicativo, así como en su competencia sociolingüística y cultural, al valorar otras lenguas.

La autocomprensión en el contexto de la enseñanza de la competencia discursiva oral del inglés aborda la habilidad de los docentes en implementar rutas evaluativas donde el alumno sea su propio crítico para autoevaluar su aprendizaje y las fortalezas y debilidades propias. Las actividades diseñadas bajo el enfoque colaborativo posibilitan, a través de la autoevaluación, consolidar el desempeño discursivo oral del inglés. En un análisis fenomenológico más profundo, la autocomprensión en el aula de inglés se traduce en la experiencia de la auto-observación y la toma de conciencia sobre el propio uso del lenguaje. Desde esta perspectiva es posible que el docente se interrogue ¿Cómo se dan cuenta los estudiantes de un error gramatical o una expresión inadecuada y cómo la corrigen en la interacción? La mirada hermenéutica del docente le conduce a la interpretación de los textos producidos oralmente (role-play, retroalimentación entre pares) por sus estudiantes en la clase de inglés y de esta manera comprender cómo los estudiantes construyen significado a partir de su propia experiencia lingüística.

Así la hermenéutica de la auto-comprensión generada por este tipo de actividades guiadas por los docentes, propician la consolidación de la competencia discursiva oral para alcanzar su máximo nivel cuando los alumnos se transforman en intérpretes mientras aprenden dentro de su propio proceso. La dimensión emergente de la autocomprensión implica que, a través de la interacción colaborativa, los estudiantes no solo producen lenguaje, también *se comprenden a sí mismos como hablantes y aprendices del idioma*. La reflexión crítica invita a que los docentes creen sus estrategias de comunicación y conocer los desafíos que enfrentan. Los docentes

pueden fomentar el desarrollo de nuevas formas didácticas para lograr el aprendizaje significativo con sentido social. Desde esta perspectiva, la retroalimentación entre pares, no es solo corrección, es un acto hermenéutico donde los docentes logran interpretaciones sobre el significado y la efectividad del discurso. Esto llevará a sus estudiantes a la adquisición de un conocimiento más detallado sobre el lenguaje y de su propia voz en inglés y esta interpretación se deviene con el aprendizaje significativo.

Al respecto, Ausubel (1983) indica que aprender se produce cuando los nuevos conocimientos se anclan espontáneamente en los conocimientos previos del alumno, a través de organizadores previos y de una estructura cognitiva establecida. Las docentes que usan proyectos de storytelling, podcasts o world cafés (DOC001, DOC002, DOC005) introducen constantemente “mini-organizadores” al inicio de cada actividad: breves repasos, ejemplos reales, preguntas que conectan el tema con la vida diaria de los estudiantes. Esto hace más fácil que los alumnos relacionen un nuevo vocabulario con los modelos discursivos desde marcos conceptuales ya existentes, tal como propone Ausubel. En contraste, los modelos tradicionales (DOC003, DOC004) arrancan las clases directamente con explicación gramatical o lectura de diálogos, sin activar saberes previos ni presentar un avance conceptual, lo que entorpece la retención significativa.

En atención a las Estrategias pedagógicas, por ejemplo, el DOC006 utiliza: *“dinámicas como círculos de conversación y simulaciones de entrevistas para estimular el discurso espontáneo. Incluye sesiones semanales de “hot topic” donde los estudiantes eligen temas de interés para debatir en inglés”*. Estas actividades generan Situaciones de aprendizaje donde se aplica la técnica de “panel de expertos” para que los estudiantes preparen exposiciones colaborativas. También realiza simulacros de situaciones laborales y presentaciones en inglés como parte del portafolio de clase.

Los recursos didácticos utilizados integran videos de TED Talks con subtítulos en inglés, fichas digitales con vocabulario clave y grabaciones de audio para

autoevaluación. En términos de Planificación didáctica, diseña las clases con base en una matriz de competencias. Relaciona cada actividad con un propósito comunicativo y lingüístico específico. Hace ajustes según las respuestas del grupo. Para la Evaluación, usa rúbricas compartidas para medir fluidez, cohesión y adecuación. Pide grabaciones periódicas de presentaciones orales y fomenta la autoevaluación reflexiva.

Sobre estas bases, se construye el aporte final de esta investigación por cada uno de los informantes y según las unidades de estudio donde se encuentra cada uno. Se tomaron las ideas más relevantes que dieron paso a:

1. Modelo Teórico basado en aprender de forma cooperativa para la consolidación de la competencia discursiva oral del idioma inglés.
2. Acciones pedagógicas para la enseñanza en la competencia discursiva oral en el idioma inglés que resultan más efectivas para mejorar la fluidez y la precisión en la producción oral.
3. Concepción de la enseñanza del inglés en la educación media técnica respecto a la competencia discursiva oral y cómo se integra en las prácticas pedagógicas actuales.
4. Principios del enfoque de aprendizaje colaborativo aplicados a la enseñanza desde una competencia discursiva oral en las clases de inglés.

Aportes para una discusión final

Andamiaje colaborativo y construcción de significado

En líneas generales, las dinámicas de reflexión grupal obligatoria funcionan como espacios de co-construcción de significado: al compartir errores, dudas y estrategias. Este procesamiento grupal coincide con la idea ausubeliana de aprendizaje

anclado en la lógica de la estructura del conocimiento, pero potenciado por la interacción social para que sea significativo. Según Ausubel (1983), *“el Aprendizaje significativo es un proceso a través del cual una nueva información se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva de la persona que aprende”* (p.21)

Barreras en la memorización

En el marco de la competencia discursiva oral del inglés, las barreras en la memorización constituyen los conflictos entre la memoria a corto plazo y la carga cognitiva que exige la producción en tiempo real. Cuando falla la planificación o faltan recursos tecnológicos confiables, las actividades pierden coherencia y los organizadores previos quedan inconexos con la praxis, generando aprendizajes fragmentarios y centrados excesivamente en la repetición mecánica de listas de vocabulario o reglas gramaticales descontextualizadas, lo cual produce un fenómeno de saturación que impide la transferencia de la información a la memoria a largo plazo. Además, la ausencia de reflexión final agrava esta dispersión, pues no se consolida ni revisa la jerarquía de ideas.

Algunos informantes aún se enfocan en modelos tradicionales como el DOC002-DOC003 y DOC004 lo cual aún evidencia brechas entre el contexto del aula y las premisas de Chomsky (1970) y Krashen (1982). Las prácticas aludidas por DOC003, DOC004 expresan un enfoque limitado a la traducción y la gramática formal, lo que es cónsono con una comprensión superficial de la competencia lingüística. Se practica la forma (competencia “actuacional” en Chomsky) sin explorar la competencia “ideal” ni la creatividad del hablante. Por lo tanto, se limita a memorizar las formas gramaticales sin apropiación de discursos orales con sentido social que demarque asociar una frase con otra y así recordar de qué manera comunicarse en inglés. Al no desafiar estructuras con input variado, se desaprovecha la habilidad innata de crear nuevos discursos que comuniquen lo traducido por asociación, sin tener que recordar gramaticalmente como

la forma tradicional lo hace, por lo que, según Chomsky, todo aprendiz posee capacidad para generar oraciones nuevas.

Modelos colaborativos e inclusivos (evidenciados en los DOC001, DOC002, DOC005)

Al proponer tareas abiertas (role-plays, debates, creación de podcasts), se invita a los alumnos a desplegar su “facultad creativa” y reestructurar internamente la gramática universal hacia formas discursivas significativas. Así, la práctica colaborativa se convierte en un catalizador de la competencia innata, permitiendo a los estudiantes experimentar con infinitas combinaciones lingüísticas. Esto tiene cierta identificación con la teoría de Krashen: Input comprensible y filtro afectivo. El Input comprensible, supone la (s) actividad (es) de escucha activa, los subtítulos, las explicaciones contextualizadas y el uso de TIC con soporte visual, dado que reducen el “filtro afectivo” y aumentan la comprensión del input, tal como postula Krashen. DOC001 y DOC005 crean entornos ricos en input auténtico (vídeos, debates reales), facilitando la adquisición natural del idioma.

Interacción significativa (filtro afectivo y motivación)

La calidez en la relación docente-estudiante (feedback positivo, mentorías) y la gamificación reducen la ansiedad y promueven un clima en el que el input entra sin trabas. En las prácticas carentes de este apoyo (DOC003, DOC004), la corrección pública y la rigidez elevan el filtro afectivo, inhibiendo la oralidad espontánea. A través de los relatos de docentes vemos cómo el aprendizaje significativo cobra vida cuando la práctica pedagógica activa esquemas previos, ofrece organizadores claros y cierra con reflexión meta cognitiva. Al mismo tiempo, las teorías de Chomsky (1970), Hymes (1972) y Krashen (1982) se materializan en las clases de inglés con la posibilidad de crear discursos originales y enraizar estructuras gramaticales universales surge cuando

las tareas colaborativas y el input comprensible se articulan con un entorno emocionalmente seguro.

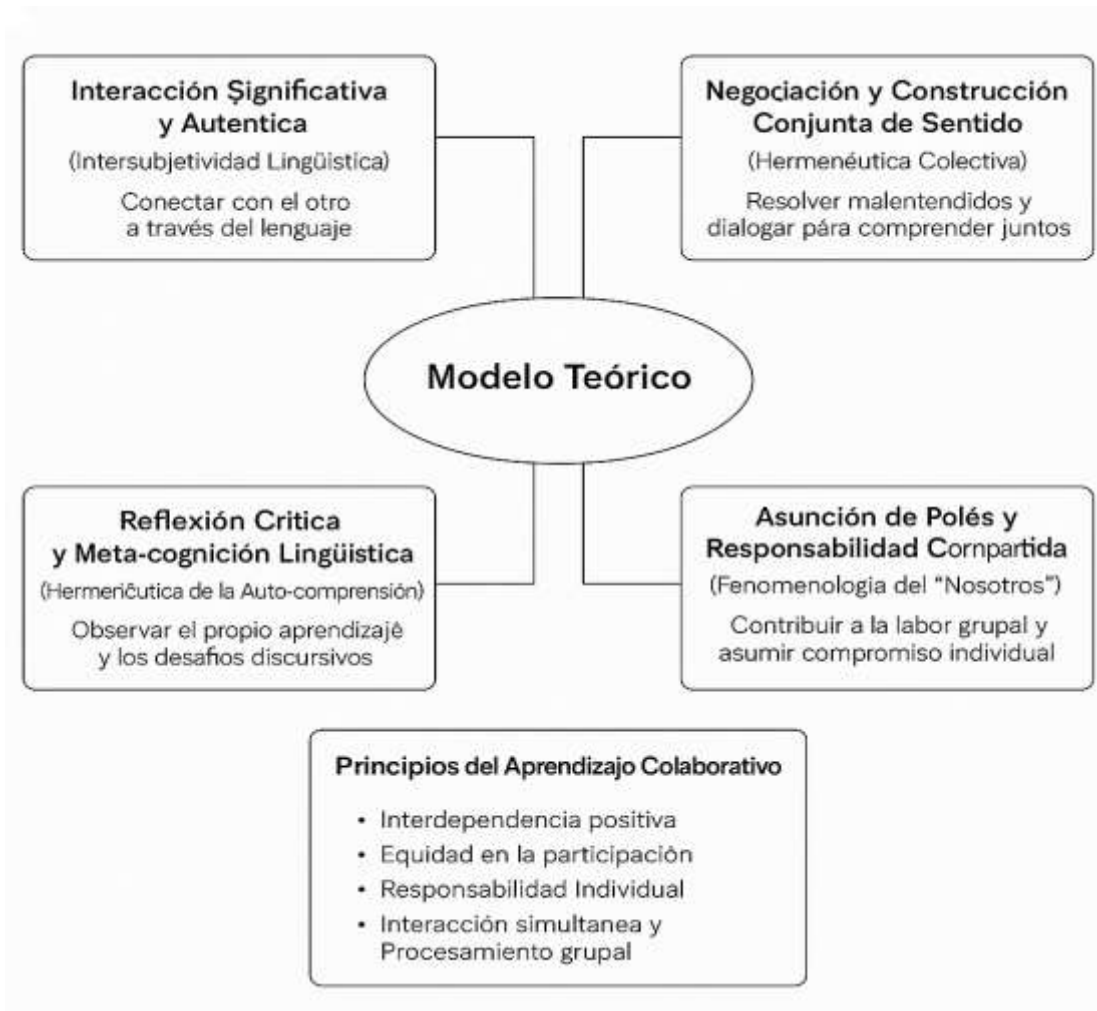
Las instituciones que apuestan por el modelo activo-colaborativo con TIC no solo cumplen con un ideal teórico: lo traducen en un crecimiento real de la competencia discursiva oral. Por el contrario, los enfoques tradicionales, centrados en la gramática aislada y sin espacios de co-reflexión, evidencian la utilidad de la praxis colaborativa fundamentada en las teorías de Ausubel (1983) Chomsky (1970), Hymes (1972) y Krashen (1982). En definitiva, se considera que la consolidación de la oralidad en inglés depende de tres ejes emergentes:

1. Significado y anclaje cognitivo (Ausubel)
2. Creatividad innata y afecto positivo (Chomsky y Krashen)
3. Interacción significativa (Hymes)

Solo integrando ambos enfoques en un diseño pedagógico reflexivo y sustentado en la colaboración, lograremos que los estudiantes de San Vicente del Caguán no solo “aprendan inglés”, sino que realmente lo “hagan suyo” y lo usen con confianza y creatividad en cualquier contexto. El presente apartado presenta el análisis cualitativo, con un estilo narrativo descriptivo, producto de hallazgos derivados de la “Entrevista semiestructurada”. Según Hernández et al. (2014) *“El autor de esta investigación, utiliza variedad de formas para demarcar sus hallazgos: escritos narrativos, partes de escritos, material multimedia, gráficos, tablas, figuras de conceptos”* (p.13). A continuación, se muestra un Diagrama que esquematiza el constructo teórico resultante de esta investigación.

Figura 13

Constructo Teórico para la consolidación de la competencia discursiva oral del idioma inglés a partir del aprendizaje colaborativo en educación media técnica



Nota. Elaboración del autor de esta investigación (2025)

MOMENTO VI

HALLAZGOS INTERPRETATIVOS Y REFLEXIONES FINALES

El estudio evidencia que la consolidación de la competencia discursiva oral en inglés para alumnos de educación media técnica no depende exclusivamente del dominio lingüístico o de recursos tecnológicos, depende de la experiencia intersubjetiva colaborativa que se construye en el aula. Cuando las prácticas pedagógicas integran principios del aprendizaje colaborativo, interdependencia positiva, equidad en la participación, responsabilidad individual, interacción simultánea y procesamiento grupal, se crean condiciones propicias para que el lenguaje no sea simplemente aprendido, sino vivido. En este marco, el constructo teórico propuesto, basado en las dimensiones de la interacción significativa, la negociación de sentido, la asunción de roles y la meta-cognición lingüística, emerge como una respuesta contextualizada a las debilidades, fortalezas y retos detectados en las instituciones educativas de San Vicente del Caguán.

Conclusiones principales

Sobre las acciones pedagógicas docentes para consolidar la competencia discursiva oral

Las estrategias pedagógicas activas, tales como role plays, debates guiados, story-telling colaborativo y proyectos audiovisuales, permiten a los estudiantes articular discursos auténticos y significativos. Estas actividades, cuando están acompañadas de retroalimentación empática, planificación didáctica flexible y uso de TIC, generan fluidez y confianza. Por el contrario, los modelos tradicionales basados en la traducción y la repetición no logran movilizar las capacidades discursivas de los estudiantes, salvo

cuando incorporan espacios de reflexión grupal obligatoria. En todos los casos, esta última ha demostrado ser el único recurso transversal capaz de generar avance significativo en la oralidad.

Sobre las representaciones docentes en torno a la enseñanza del inglés

Esta investigación revela una brecha entre las representaciones tradicionales y las emergentes. Mientras algunos docentes conciben el inglés como una asignatura estructurada en torno a la gramática y la evaluación formal, otros lo asumen como un vehículo de ciudadanía global y de acceso a oportunidades. Estos últimos promueven un aprendizaje significativo mediado por tecnología, emociones, cultura y colaboración. Esta diferencia de enfoques impacta directamente la planificación, la elección de recursos y la relación docente-estudiante, siendo determinante en el desarrollo de la competencia discursiva.

Sobre los principios del aprendizaje colaborativo aplicados a la enseñanza del inglés

Los cinco principios clave del aprendizaje colaborativo se manifiestan de forma diferenciada en los diversos contextos observados:

1. Interdependencia positiva: fortalecida mediante la distribución de roles y productos colectivos significativos.
2. Equidad en la participación: promovida a través de técnicas como el “micrófono móvil” o los observadores rotativos.
3. Responsabilidad individual: desarrollada mediante portafolios digitales, reflexiones personales o rúbricas co-evaluativas.

4. Interacción simultánea: impulsada con dinámicas de debate cronometrado y breakout rooms digitales.
5. Procesamiento grupal: consolidado mediante diarios de aprendizaje, reflexiones orales finales y matrices de mejora compartida.

Estas prácticas permiten que el discurso oral emerja como resultado de una negociación colectiva de significados, donde los estudiantes aprenden a través del otro, y consigo mismos.

Sobre los aportes teóricos que fundamentan el constructo

La discusión final confirma que los aportes de Ausubel, Chomsky y Krashen convergen en un modelo donde el significado, la creatividad y la afectividad son condiciones necesarias para consolidar la competencia discursiva oral. Ausubel (1983) aporta la noción de aprendizaje significativo: anclaje del nuevo contenido en estructuras cognitivas previas mediante organizadores visuales, contextualización y reflexión. Chomsky y la gramática generativa destacan el potencial creativo del aprendiz para producir estructuras nuevas, lo cual se potencia en contextos colaborativos. Krashen introduce el concepto de input comprensible y filtro afectivo: los estudiantes necesitan recibir lenguaje accesible en un clima emocionalmente seguro.

En este sentido, en el ámbito de los discursos orales en inglés, la noción chomskiana de competencia lingüística se amplía y resignifica como competencia comunicativa intercultural mediante la mediación del entorno sociocultural. Desde la perspectiva de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la interacción con el “otro” resulta fundamental, ya que permite al estudiante producir estructuras gramaticales y discursivas que no sería capaz de generar de manera autónoma, pero que emergen gracias al apoyo y la colaboración en contextos comunicativos significativos. El

constructo propuesto articula estos aportes en cuatro dimensiones pedagógicas interdependientes:

Dimensión 1: Interacción significativa e intersubjetiva,

Dimensión 2: Negociación de sentido y co-construcción,

Dimensión 3: Responsabilidad compartida desde la fenomenología del “nosotros”,

Dimensión 4: Reflexión crítica desde la hermenéutica de la auto-comprensión.

La consolidación de la competencia discursiva oral del idioma inglés en estudiantes de educación media técnica en San Vicente del Caguán requiere un replanteamiento de las prácticas pedagógicas tradicionales hacia un constructo teórico basado en el aprendizaje colaborativo, sustentado en principios como la interdependencia positiva, la equidad en la participación, las asignaciones individuales, el intercambio simultáneo y el proceso del equipo. La integración reflexiva de herramientas TIC, junto con la inclusión de la voz estudiantil, revela que las estrategias colaborativas no solo mejoran la fluidez, sino que favorecen el desarrollo integral de la competencia discursiva oral, al articularse con contextos reales, motivaciones personales y vínculos interculturales.

Conclusiones secundarias

Sobre las acciones pedagógicas docentes para consolidar la competencia discursiva oral

Las prácticas pedagógicas efectivas se caracterizan por la implementación de estrategias activas como *role plays*, *storytelling colaborativo*, *speed dating* y *world café*, así como tutorías entre pares y debates sincrónicos, donde el uso de plataformas

interactivas (Kahoot!, Padlet, Quizlet Live) resulta clave. Se evidencia que los estudiantes logran avances en fluidez y confianza cuando participan en tareas con sentido comunicativo real, reforzadas por retroalimentación positiva, mentoría personalizada y planificación didáctica flexible. Sin embargo, aún persisten formas de aprender repitiendo y el dominio de la gramática, que limitan la autonomía y espontaneidad del discurso oral.

Sobre las representaciones docentes en torno a la enseñanza del inglés

Los docentes entrevistados visualizan el idioma como un medio para avanzar hacia nuevos nortes académicos y laborales, lo que ha motivado un tránsito hacia enfoques más significativos, integrando TIC y promoviendo la oralidad. No obstante, subsiste un grupo que mantiene una visión tradicional, considerando al inglés como contenido académico evaluable más que como una competencia comunicativa. Esta dualidad afecta la coherencia del proceso formativo, y explica la heterogeneidad en los resultados de aprendizaje entre instituciones.

Sobre los principios del aprendizaje colaborativo en la praxis pedagógica

Los principios del aprendizaje colaborativo están presentes en diferentes niveles según el perfil docente. Las experiencias más transformadoras se basan en la interdependencia positiva (roles distribuidos), la equidad participativa (rotación de funciones), y la responsabilidad individual (rúbricas, portafolios digitales, grabaciones individuales). Se valora especialmente el *procesamiento grupal* a través de reflexiones metacognitivas al cierre de cada sesión, que, incluso en modelos tradicionales, ha demostrado ser el único momento de consenso pedagógico en el que todos los estudiantes muestran avance en su competencia discursiva.

Sobre las condiciones contextuales y barreras del entorno escolar

Si bien existen docentes innovadores, sus esfuerzos se ven limitados por fallas tecnológicas, escasez de recursos, desajustes temporales en la planificación y actitudes de resistencia por parte de algunos estudiantes. También se observan dificultades en el manejo de la participación equitativa y en la asignación de responsabilidades individuales cuando no hay una mediación docente clara. Aun así, el estudio muestra que la reflexión grupal y la acción colaborativa constante permiten contrarrestar estas barreras, y reafirman la necesidad de diseñar modelos didácticos flexibles, sensibles al contexto rural y tecnológicamente híbrido.

Recomendaciones

Para los docentes de inglés en educación media técnica

1. Transitar de prácticas expositivas a prácticas activas y colaborativas, fundamentadas en tareas auténticas como la creación de proyectos multimedia, debates temáticos, simulaciones y resolución de problemas en inglés. Diseñar sesiones activas en las que el aprendizaje se construya mediante simulaciones, debates, dramatizaciones, y tareas contextualizadas.
2. Sistematizar la inclusión de principios colaborativos, garantizando la asignación rotativa de roles, la evaluación individualizada de aportes y el uso de herramientas digitales para fomentar la co-evaluación y la metacognición. Articular lo colaborativo con lo meta cognitivo, asegurando que cada experiencia grupal culmine con una reflexión crítica individual y colectiva. Integrar tecnología de forma estratégica, garantizando que no sustituya el aprendizaje, sino que lo medie, potencie y conecte con lo real.

3. Utilizar la reflexión grupal de forma constante al cierre de las sesiones, no solo como balance pedagógico, sino como medio para fortalecer el pensamiento crítico y la cohesión discursiva del grupo. Adoptar evaluaciones auténticas, mediante rúbricas participativas, coevaluación, grabaciones orales y portafolios reflexivos.

Para los directivos docentes y coordinadores académicos

1. Promover una cultura institucional que respalde el aprendizaje colaborativo, mediante planes de formación continua, comunidades de aprendizaje docente y acompañamiento en el diseño de unidades didácticas innovadoras. Fomentar la innovación pedagógica, apoyando a los docentes en la implementación del constructo teórico propuesto y en la flexibilización del currículo.

2. Dotar de infraestructura tecnológica básica y garantizar conectividad para el desarrollo fluido de estrategias colaborativas en entornos híbridos. Garantizar condiciones técnicas mínimas, como conectividad, equipos funcionales y espacios adecuados para la práctica oral.

3. Fomentar la flexibilidad curricular para permitir que los docentes contextualicen los contenidos del currículo institucional y diseñen secuencias de aprendizaje pertinentes al entorno de los estudiantes. Fortalecer la formación docente, con énfasis en didáctica de lenguas extranjeras, aprendizaje colaborativo, planificación por tareas y evaluación formativa.

Para las entidades territoriales y autoridades educativas

1. Incluir la competencia discursiva oral del inglés como eje de evaluación en los planes de mejoramiento institucional, enfatizando el uso comunicativo real del

idioma. Desarrollar políticas educativas que prioricen la oralidad en lengua extranjera como eje transversal del currículo de media técnica.

2. Apoyar la producción y difusión de material educativo contextualizado (rural, intercultural, colaborativo) en lengua inglesa. Apoyar con recursos y convenios la implementación de entornos digitales colaborativos en zonas rurales.

3. Establecer alianzas con plataformas tecnológicas que permitan acceso gratuito o subsidiado a herramientas de gamificación, grabación de audio/video y entornos colaborativos en línea. Financiar proyectos de innovación que documenten, evalúen y escalen modelos de enseñanza colaborativa del inglés con impacto comunitario.

Para futuras investigaciones

1. Diseñar estudios longitudinales que evalúen el impacto del constructo propuesto en cohortes de estudiantes en diferentes grados, para validar su aplicabilidad y sostenibilidad. Estudiar longitudinalmente los efectos del constructo en cohortes de diferentes grados y regiones rurales.

2. Explorar el desarrollo de la competencia discursiva oral en estudiantes con necesidades educativas especiales en el marco del aprendizaje colaborativo y el uso de TIC accesibles. Explorar el papel de la cultura local y la interculturalidad en la construcción del discurso oral en inglés en contextos colaborativos.

3. Ampliar el análisis a otros municipios o regiones rurales con condiciones socioculturales similares, para fortalecer la generalización del constructo teórico desde una perspectiva comparativa. Investigar la relación entre competencias socioemocionales y oralidad para fortalecer la dimensión afectiva del aprendizaje de lenguas.

A manera de cierre

El constructo teórico construido en esta investigación no es una fórmula cerrada, sino una propuesta abierta, contextual y transformadora que reconoce al estudiante como sujeto activo, al lenguaje como experiencia viva, y al aula como comunidad de sentido. Consolidar la competencia discursiva oral en inglés desde el aprendizaje colaborativo implica reconstruir los vínculos pedagógicos desde la empatía, el diálogo y la co-creación de conocimiento. Solo así lograremos que los alumnos no conozcan únicamente la lengua, sino que construyan, en y desde ella, una forma de estar en el mundo.

REFERENCIAS

- Acosta Hernández, R. A., Ceballos Reales, W. J., & Ramírez Penagos, E. G. (2023). Integración de recursos educativos digitales en un ambiente bilingüe de aprendizaje para promover el fortalecimiento de la competencia discursiva oral de estudiantes de básica primaria en una institución educativa pública del municipio de Envigado, Antioquia. Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/50976>
- Abdullah, M, Bakar, N. & Mahbobn, M. (2012). Student's participation in classroom: What motivates them to speak up? *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 51, 516 – 522
- AlAzoumi, F. (2014). Promoting Student Motivation in EFL Classroom: A Perspective on the Role of Teacher. *International Journal of English Language & Translation Studies*. 2(2), 120-131.
- Allwright, D. & Bailey, K. (1994). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, (p.182).
- Amezcu, M. & Gálvez Toro, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de Salud Pública*. Vol. 5, 76.
- Asociación Médica Mundial. (2013). *Declaración de Helsinki: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*.
- Ausubel, D. P. (1983). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning (Revised ed.)*. New York: Grune & Stratton.

- Ausubel, D.P. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitiva*. (2ª ed). México: Trillas.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2001). *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford University Press.
- Bogdan, D. Barbu, C. & Perez, F. (2017). English through Art – Developing English competences through Art-oriented activities in an ICT-based environment. Obtenido de <http://arteducation.eu/EnglishThroughArt.pdf>
- Bolaños Mera, M. A. (2024). Potenciando competencias comunicativas en inglés con enfoque tecnológico y social para estudiantes de quinto y sexto grado en el colegio José Ortega y Gasset de la ciudad de Bogotá en el año 2024. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/61847>
- Bachman, L. & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*.
- Buitrago, T. R., & Ayala, C. R. (2008). *Overcoming Fear of Speaking in English through Meaningful Activities: A Study with Teenagers*. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 9(1), 23-46. Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10700/11172>
- Burns, A. (2001). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Canale, M. (1983). Bases Lingüísticas y Metodológicas para la Enseñanza de la Lengua Inglesa. Publicacions de la Universitat Jaume, (P.86). Obtenido de https://www.google.com.co/books/edition/Bases_ling%C3%BC%C3%ADsticas_y_metodol%C3%B3gicas_pa/gJuitmqCkpEC?hl=es-419&gbpv=1&dq=canale%3A%20Competencia%20discursiva&pg=PA86&printsec=frontcover

Cardenal de la Nuez, M. (2015). Guía de diseño de la entrevista y grupo de discusión. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España. Obtenido de: https://www.researchgate.net/publication/301548753_guia_de_diseno_de_la_entrevista_y_grupo_de_discusion

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6(2), 5-35.

Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge, MA: MIT Press, (p.04).

Chomsky, N. (1970). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Aguilar.

Constitución Política De Colombia. (1991). Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa. Imprenta Nacional. Obtenido de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>

- Correa, D., y González, A. (2016). The implementation of English language policies in Colombian public schools: Achievements and Challenges Brought about by National Language Education Policies. *Education Policy Analysis Archives* 24(83). Arizona State University. Obtenido de https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7024/1/CorreaDoris_2016_EnglishPublicPrimary.pdf
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- De Franco, M. F., & Solórzano, J. L. V. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Mundo recursivo*, 3(1), 1-24. <https://atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1996). SLA and language pedagogy. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 69-92.
- Fauziati, E. (2015). A State of the Art of Communicative Competence Theory. *Ahmad Dahlan Journal of English Studies (ADJES)* 2 (2) 78 -86.
- Gjesdal, K. (2007). Aesthetic and political humanism: Gadamer on Herder, schleiermacher, and the origins of modern hermeneutics. *History of Philosophy Quarterly*, 24(3), 275-296.
- Gadamer, H. (2006). *Verdad y Método*. Tomo II. España: Editorial Sígueme.

Gadamer, H.-G. (2004). *Verdad y método* (2.^a ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
(Título original: *Wahrheit und Methode*, 1960)

Galloway, N. (2017). *Global Englishes and Change in English Language Teaching: Attitudes and Impact*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/319008568_Global_Englishes_and_Change_in_English_Language_Teaching_Attitudes_and_Impact

Granada Ramírez, C. D. (2024). *Estrategias de trabajo colaborativo para mejorar la pronunciación del vocabulario A2 y la participación en estudiantes de 5° grado en las clases de inglés de la Institución Educativa Juan Bautista la Salle durante el año escolar 2024*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/65112>

Guerrero, M. (2015). *Motivation in second language learning: A historical overview and its relevance in a public high school in Pasto, Colombia*. *HOW Journal*, 22(1), 95-106.

Henainia, H. (2011). *The Importance of Classroom Oral Participation in Developing the Speaking Skill: A Case Study of Fourth Year EFL Students of Guelma University*. (Master's thesis). Badji Mokhtar Annaba University.

Hernández S., Roberto, Fernández, Carlos, y Baptista, L., Pilar (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hopkins, D. (1995). *A teacher's guide to classroom research*. Philadelphia, PA: Open University Press.

Hymes, D. (1972). "On Communicative Competence": *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, (P.26). Obtenido de

https://www.google.com.co/books/edition/Bases_ling%C3%BC%C3%ADsticas_y_metodol%C3%B3gicas_pa/gJuitmqCkpEC?hl=es-419&gbpv=1&dq=canale%3A%20Competencia%20discursiva&pg=PA86&printsec=frontcover

Johnson, D, Johnson, T y Holubec, E. (1996). El aprendizaje cooperativo en el aula. Título original: Cooperative learning in the Classroom. Virginia

Jiménez Herrera, G. M. (2020). El aprendizaje cooperativo en la expresión oral en inglés de estudiantes de grado séptimo que presentan bajo desempeño académico, pertenecientes a una institución educativa del municipio de Envigado. Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/15003>

Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.

Kramsch, C. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford University Press.

Krupa-Kwiatkowski, M. (1998). "You shouldn't have brought me here!" Interaction strategies in the silent period of an inner-direct second language learner. Research on Language and Social Interaction, 31, 133-175.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). A Handbook for Teacher Research: From Design to Implementation. Maidenhead, UK: Open University Press.

Lindsay, C., & Knight, P. (2006). Learning Teaching and English. New York: Oxford University Press, (p.57).

Luchini, P. (2006). Enhancing Learners' Motivation and Concern for Improving their Pronunciation at a Translator Program in Argentina. HOW Journal, (13), 125-137.

- Luque Jiménez, I. (2023). La Mejora de la Competencia Oral de la Lengua Extranjera (Inglés) en Alumnos de Magisterio. Universidad de Granada. Tesis Doctorales. Obtenido de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/80660>
- Marín Montoya, M., & Naranjo Quintero, J. C. (2022). Desarrollo de la competencia oral de lengua inglesa en estudiantes de educación media. Universidad Católica de Manizales. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3996>
- Martínez Gonzales, M. (2021). Constructos Teóricos sobre la Enseñanza Y Aprendizaje del Inglés como Idioma Extranjero desde el Enfoque Pedagógico Colaborativo Virtual. Tesis Doctoral. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Obtenido de <http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/277>
- Martínez M. (2000). "Categorización, estructuración, contrastación y teorización," en la investigación cualitativa etnográfica en educación, Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa, cap. 9, secc. 3.
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. Revista Paradigma, Vol. (XXVII), No. (2).
- Martínez, M. (2014). La Ciencia en la Investigación Cualitativa. Congreso de Investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- MEN (2006). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-364450.html?_noredirect=1

- Morales-García, L. M., Galvis-Ocampo, F. J., & Lopez-Galeano, M. (2023). Desarrollo de la competencia discursiva oral en la básica primaria: mediado por las TIC. Universidad Católica de Oriente. <https://repositorio.uco.edu.co/items/969e5194-79e6-45c2-a5d5-a781f4a5f274>
- Mosquera, J. (2021). La Enseñanza del Idioma Inglés desde la Práctica Pedagógica en la Educación Básica Secundaria. Tesis Doctoral. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Obtenido de <http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/182>
- Musso, C. & Ortega-Martín, J. (2018). Motivation: A Key Issue in the EFL Classroom. *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities & Nations: Annual Review* (17) 1, 27-44.
- O'Malley, J. M., & Lorraine, V. P. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners*. Boston, MA: Heinle & Heinle, (p.59).
- Parmawati, A. (2018). Using Analytic Teams Technique to Improve Students' Speaking Skill. *Edulitics (Education, Literature, and Linguistics) Journal*, 3(2), 21–25.
- Parra Espinel, J. N., & Fonseca Canaria, D. C. (2010). *How Public High School Students Assume Cooperative Roles to Develop Their EFL Speaking Skills*. *HOW Journal*, 17(1), 31-56. Obtenido de <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/64>
- Pawlikowska-Smith, G. (2002). Canadian language benchmarks theoretical framework. Centre for Canadian language benchmarks, 1-108. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468319.pdf>

- Pérez Niño, D. (2010). *The Role of Music in Young Learners' Oral Production in English*. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 12(1), 141-157. Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/13994>
- Pica, T., Lincoln-Porter, F., Paninos, D., & Linnell, J. (1996). *Language learner's interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners?* TESOL Quarterly, 30, 59-84. <http://www.jstor.org/stable/3587607>
- Pinker, S. (1994). *The language instinct. How the Mind Creates Language*: HarperCollins.
- Piñero, M. Rivera, M Y Esteban, E. (2019). *El proceso del Investigador cualitativo*. (1ª ed.). Universidad Nacional Hermilio Valdizán (Perú) –Universidad pedagógica Experimental Libertador (Venezuela). pp. 41
- Plan de Desarrollo Departamental. (2020). *Pacto por el Desarrollo de Nuestra Región*, (p.61). <http://www.sedcaqueta.gov.co/docs/pdd-caqueta.pdf>
- Plan Nacional Decenal de Educación - PNDE (2016). *III Comisión Nacional de Seguimiento. Balance sobre la ejecución al Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Pacto social por la educación*. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf
- Prieto Castillo, C. (2007). *Improving Eleventh Graders' Oral Production in English Class through Cooperative Learning Strategies*. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 8(1), 75-90. Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10885>
- Pújolas, P. (2009). *Nueve ideas claves. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona España: Grao

- Puentes Celis, J. M. (2020). Fortalecimiento de la competencia comunicativa de inglés, en los estudiantes de sexto grado del Instituto Caldas, a través de una estrategia didáctica mediada por las TIC. Universidad Autónoma de Bucaramanga. <https://repositoryOcampo>
- Portocarrero, M. G. (2020). Programa de aprendizaje colaborativo para las competencias orales del inglés en un grupo de estudiantes de la Escuela Profesional de Idiomas en una universidad pública de Lima.
- Ratna, I.D. (2014). The Effectiveness of Using Finger Puppets towards the First Grade Students' Speaking Achievement at Mts Sultan Agung Jabalsari Tulungagung, (p.2). <http://repo.iain-tulungagung.ac.id/383/2/CONTENT%20-%20Copy.pdf>
- Resnik, D. B. (1998). *The Ethics of Science: An Introduction*. Routledge.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI
- Richards, J. C. (2001). The language-teaching matrix. Cambridge: Cambridge University Press, (p.160).
- Rodas Pacheco, F.D. (2023). Concepciones sobre la Competencia Comunicativa Intercultural en la formación de docentes de inglés como lengua extranjera: un estudio de caso en la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Obtenido de <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/150628>
- Rodríguez, G, Gil, J y García, E. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. (2ª ed). Magala: España: Aljibe.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García. (2002). Metodología de la investigación cualitativa.
- Romero Guarquila, Luis Eduardo; García-Herrera, Darwin Gabriel; Ávila-Mediavilla, Carlos Marcelo; Erazo-Álvarez, Juan Carlos (2020). Aprendizaje colaborativo

- para la motivación del aprendizaje de inglés. *EPISTEME KOINONIA* Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes Año III. Volumen III. N°6. Julio – Diciembre, 2020 Santa Ana de Coro, Venezuela. <http://dx.doi.org/10.35381/ekv3i6.825>
- Savignon, S. J. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: The Centre for Curriculum Development, Inc.
- Taylor, S, & Bogdan, R. (2007). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Barcelona: Paidós.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. UK: Cambridge University, (p.120).
- Urrutia León, W., & Vega Cely, E. (2010). *Encouraging Teenagers to Improve Speaking Skills through Games in a Colombian Public School*. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 12(1), 11-31. Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/13831/14539>
- Ushioda, E. (2001). *Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking*. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Valencia, M. (2013). *Language policy and the manufacturing of consent for foreign intervention in Colombia*. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*. Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/37859/40574>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Fausto. Obtenido de: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

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

ANEXOS

Anexo A-1. Guion de entrevista a docentes

1. Indique ¿Podría describir cuáles estrategias pedagógicas emplea para la enseñanza de la competencia discursiva oral en el idioma inglés?
2. ¿Podría compartir ejemplos concretos de situaciones de aprendizaje o proyectos en los que se promueva la competencia discursiva oral en inglés?
3. ¿Qué tipo de recursos didácticos utiliza para enseñar la competencia discursiva oral del inglés?
4. ¿Cómo se relaciona la planificación didáctica de la clase sobre competencia oral en inglés y su práctica pedagógica real?
5. ¿Cómo evalúa usted la competencia discursiva oral del inglés en sus estudiantes?
6. ¿Cuál modelo didáctico recomienda para la consolidación de la enseñanza del idioma inglés?
7. ¿Podría describir los rasgos de la competencia discursiva oral de sus estudiantes en la clase de inglés?
8. ¿Cuáles son los elementos que intervienen en la relación entre docentes y estudiantes en el marco de la enseñanza de la competencia discursiva oral en inglés?
9. ¿Podría describir por qué es importante la enseñanza del inglés como idioma extranjero?

10. ¿Podría describir cómo se manifiesta la responsabilidad común y compartida en la praxis pedagógica del aprendizaje colaborativo del inglés para fortalecer la competencia discursiva oral en estudiantes de San Vicente del Caguán?

11. ¿Podría describir qué estrategias considera usted que favorecen la equidad en la participación de los estudiantes durante las actividades colaborativas de aprendizaje del inglés para potenciar su competencia discursiva oral?

12. ¿Podría describir cómo fomenta la responsabilidad individual en el desarrollo de la competencia discursiva oral dentro de dinámicas de aprendizaje colaborativo en la enseñanza del inglés?

13. ¿De qué manera las interacciones donde los estudiantes persiguen un mismo interés, impactan sobre las actividades colaborativas y cómo contribuye a la consolidación de la competencia discursiva oral en el aprendizaje del inglés?

14. ¿Cuáles prácticas pedagógicas facilitan un procesamiento grupal efectivo para fortalecer la competencia discursiva oral en entornos de aprendizaje colaborativo de inglés?

Anexo A-2. Transcripciones de las entrevistas

DOC01 (Docente con enfoque comunicativo, colaborativo y TIC) (Docente con alta apropiación TIC – enfoque inclusivo)

1. Indique ¿Podría describir cuáles estrategias pedagógicas emplea para la enseñanza de la competencia discursiva oral en el idioma inglés?

“Mire, yo trato de que el inglés no se sienta como una materia más, sino como algo que ellos puedan usar. Por eso trabajo mucho con situaciones reales. Por ejemplo, hacemos entrevistas de trabajo, presentaciones de proyectos, cosas que ellos se pueden imaginar viviendo. Cuando usamos Kahoot o Padlet no es solo por usar tecnología, sino porque eso los anima a hablar, a opinar, aunque sea con errores.”

2. ¿Podría compartir ejemplos concretos de situaciones de aprendizaje o proyectos en los se promueva la competencia discursiva oral en inglés?

“En la oralidad yo noto que al comienzo les cuesta, se quedan callados, miran al piso, pero cuando trabajan en parejas o en grupos pequeños se sueltan más. El peertutoring me ha funcionado mucho, porque entre ellos se corrigen sin miedo. Yo siempre les digo: aquí equivocarse no es malo, es parte de aprender a hablar.”

3.¿Qué tipo de recursos didácticos utiliza para enseñar la competencia discursiva oral del inglés?

“Yo trabajo mucho con actividades donde ellos tengan que hablar sí o sí. Uso debates guiados, trabajo en parejas y tutorías entre compañeros. No me enfoco tanto en que hablen perfecto, sino en que se comuniquen y pierdan el miedo.”

4. ¿Cómo se relaciona la planificación didáctica de la clase sobre competencia oral en inglés y su práctica pedagógica real?

“Planifico por semanas, pero en la práctica ajusto según cómo vea al grupo. A veces lo planeado no funciona y toca cambiar. Hacemos roleplays de entrevistas de trabajo, presentaciones de proyectos y cuentos colaborativos. Ellos se graban y luego se escuchan”.

5. ¿Cómo evalúa usted la competencia discursiva oral del inglés en sus estudiantes?

“Para evaluar no me quedo solo con una nota. Yo los grabo al inicio del proyecto y luego al final, y ellos mismos se escuchan. Ahí se dan cuenta de que ya hablan más fluido, aunque todavía se enreden con estructuras largas. Ese momento de reflexión al final de la clase es clave, ahí es donde de verdad se consolida la competencia oral.”

“Evalúo con rúbricas, grabaciones antes y después, y mucha retroalimentación.”

6. ¿Cuál modelo didáctico recomienda para la consolidación de la enseñanza del idioma inglés?

“Recomiendo un modelo comunicativo–colaborativo apoyado en TIC. Para ponerlo en práctica uso Kahoot, Padlet, videos, grabaciones de audio y el celular como herramienta”. Como modelo teórico-didáctico no es que lo hago con algún autor en específico. Aunque, pienso que Gadamer como tiene que ver con la comprensión vinculada al diálogo y lo tradicional como lenguaje. Basado en ello, las situaciones comunicativas trato de fundamentarlas en hechos reales, conversaciones entre amigos en un foro o intercambio de ideas entre el grupo escolar y nativos americanos desde la virtualidad, generándose un grupo de inglés comunitario, donde se aprende por intercambio de ideas, experiencias y culturas y se enseña por imitación de sonidos, expresiones verbales y gesticulaciones.

7. ¿Podría describir los rasgos de la competencia discursiva oral de sus estudiantes en la clase de inglés?

“En cuanto a la Competencia discursiva oral estudiantil han mejorado la fluidez, aunque todavía dudan con estructuras largas”

8. ¿Cuáles son los elementos que intervienen en la relación entre docentes y estudiantes en el marco de la enseñanza de la competencia discursiva oral en inglés?

“La relación con mis estudiantes trato que la confianza sea la clave. Si se sienten seguros, hablan más.”

9. ¿Podría describir por qué es importante la enseñanza del inglés como segunda lengua?

“La lengua materna nos ayuda a comprender las bases gramaticales en el inglés, porque su función sintáctica es similar. Trato de hacer más hincapié en las frases o expresiones que enseñar vocabulario fuera de algún contexto. Les hablo a mis estudiantes que deben saber que el inglés les abre puertas, no solo académicas, sino de vida para cuando lleguen a la edad adulta y tengan que buscar trabajo”.

10. ¿Podría describir cómo se manifiesta la responsabilidad común y compartida en la praxis pedagógica del aprendizaje colaborativo del inglés para fortalecer la competencia discursiva oral en estudiantes de San Vicente del Caguán?

“Lo que siempre les inculco a mis estudiantes es que deben contar el uno con el otro, que el trabajo colaborativo debe ser coordinado entre ellos para lograr sus metas. Cada uno tiene un rol, si uno falla, el grupo no logra el objetivo, entonces, les hago que miren eso.”

11. ¿Podría describir qué estrategias considera usted que favorecen la equidad en la participación de los estudiantes durante las actividades colaborativas de aprendizaje del inglés para potenciar su competencia discursiva oral?

“Cuando hago role-play es para precisamente fomentar la participación. Ese tipo de actividades hace que todos estén atentos a la actividad. Los roles rotativos ayudan a que todos hablen.”

12. ¿Podría describir cómo fomenta la responsabilidad individual en el desarrollo de la competencia discursiva oral dentro de dinámicas de aprendizaje colaborativo en la enseñanza del inglés?

“Claramente, debo evaluarlos de forma individual, aunque trabajen en colaborativo. Cada estudiante debe entregar su grabación individual.”

13. ¿De qué manera las interacciones donde los estudiantes persiguen un mismo interés, impactan sobre las actividades colaborativas y cómo contribuye a la consolidación de la competencia discursiva oral en el aprendizaje del inglés?

“En grupos pequeños todos hablan al mismo tiempo.”

14. ¿Cuáles prácticas pedagógicas facilitan un procesamiento grupal efectivo para fortalecer la competencia discursiva oral en entornos de aprendizaje colaborativo del inglés?

“El problema a veces es el internet. Cuando falla, toca volver al papel, pero aun así trato de mantener la dinámica colaborativa. Lo importante es que hablen. La reflexión final es donde más aprenden”.

DOC02

(Constructivista – proyectos comunicativos)

1. Indique ¿Podría describir cuáles estrategias pedagógicas emplea para la enseñanza de la competencia discursiva oral en el idioma inglés?

“Yo siempre les digo que el inglés no es para repetir, sino para expresar ideas. Por eso trabajamos proyectos como podcasts. Al principio les da pena grabarse, pero después ya quieren hacerlo mejor, se escuchan, se corrigen, repiten. Eso mejora”. (Aprendizaje basado en proyectos – constructivista). “Trabajo por proyectos, porque ahí el inglés se usa con sentido.”

2. ¿Podría compartir ejemplos concretos de situaciones de aprendizaje o proyectos en los se promueva la competencia discursiva oral en inglés?

“En clase hacemos dinámicas rápidas, como el speed dating. Tienen un minuto para explicar una idea y luego cambian de compañero. Eso los obliga a organizar lo que van a decir y a hablar sin leer. Ahí se nota quién entiende y quién solo memoriza. Podcasts, conferencias simuladas y speeddating oral.”

3. ¿Qué tipo de recursos didácticos utiliza para enseñar la competencia discursiva oral del inglés?

“Yo trato de darles retroalimentación todo el tiempo, no solo al final. Les digo: ‘vas bien, pero trata de unir mejor las ideas’, o ‘no te preocupes tanto por el error, sigue hablando’. Eso baja la ansiedad. Portafolios digitales, videos con subtítulos y rúbricas”

4. ¿Cómo se relaciona la planificación didáctica de la clase sobre competencia oral en inglés y su práctica pedagógica real?

“A veces planifico muy bonito, con rúbricas y todo, pero la realidad del aula es otra. Aun así, cuando hacemos la reflexión grupal, ellos mismos dicen qué les faltó y qué pueden mejorar. Eso fortalece mucho la oralidad. La planeación es clara, pero el tiempo a veces no alcanza.”

5. ¿Cómo evalúa usted la competencia discursiva oral del inglés en sus estudiantes?

“Evalúo procesos, no solo el resultado final.”

6. ¿Cuál modelo didáctico recomienda para la consolidación de la enseñanza del idioma inglés?

“Constructivista, con el docente como facilitador.”

7. ¿Podría describir los rasgos de la competencia discursiva oral de sus estudiantes en la clase de inglés?

“Mejor pronunciación, pero dificultad para sostener argumentos largos.”

8. ¿Cuáles son los elementos que intervienen en la relación entre docentes y estudiantes en el marco de la enseñanza de la competencia discursiva oral en inglés?

“Hacemos Feedback constante y acompañamiento.”

9. ¿Podría describir por qué es importante la enseñanza del inglés como lengua extranjera?

“Es importante porque desarrolla pensamiento crítico y autonomía.”

10. ¿Podría describir cómo se manifiesta la responsabilidad común y compartida en la praxis pedagógica del aprendizaje colaborativo del inglés para fortalecer la competencia discursiva oral en estudiantes de San Vicente del Caguán?

“Trabajan en parejas con metas comunes.”

11. ¿Podría describir qué estrategias considera usted que favorecen la equidad en la participación de los estudiantes durante las actividades colaborativas de aprendizaje del inglés para potenciar su competencia discursiva oral?

“Asigno turnos para que todos participen.”

12. ¿Podría describir cómo fomenta la responsabilidad individual en el desarrollo de la competencia discursiva oral dentro de dinámicas de aprendizaje colaborativo en la enseñanza del inglés?

“Cada uno registra su aporte en el portafolio.”

DOC03

(Enfoque tradicional – transición incipiente)

1. Indique ¿Podría describir cuáles estrategias pedagógicas emplea para la enseñanza de la competencia discursiva oral en el idioma inglés? Esta interrogante responde a la subcategoría Estrategias pedagógicas.

“La verdad, yo siempre he trabajado más la gramática, porque siento que sin eso no pueden hablar bien. En clase hacemos traducciones, explico las reglas y luego leen los diálogos del libro. Algunos se los aprenden de memoria y los dicen bien, pero cuando les cambio una palabra ya no saben qué decir. Trabajo más la gramática y la traducción”

2. ¿Podría compartir ejemplos concretos de situaciones de aprendizaje o proyectos en los se promueva la competencia discursiva oral en inglés? Esta interrogante responde a la subcategoría Situaciones de aprendizaje.

“He intentado hacer trabajos en grupo, pero no siempre funcionan. Al final uno hace todo y los demás se quedan callados. No hay mucho tiempo para ponerse a hablar libremente. Por eso se hace lectura de diálogos del libro.”

3. ¿Qué tipo de recursos didácticos utiliza para enseñar la competencia discursiva oral del inglés? Esta interrogante responde a la subcategoría Recursos.

“Cuando les pido que hablen sin leer, se bloquean. Ahí uno se da cuenta de que saben la regla, pero no saben usarla hablando. Libro de texto y pizarra.”

4. ¿Cómo se relaciona la planificación didáctica de la clase sobre competencia oral en inglés y su práctica pedagógica real?

“Las pocas veces que hemos hecho una actividad grupal obligatoria con reflexión al final, sí he notado que participan más. Ellos mismos dicen que hablar así les ayuda, pero no es fácil cambiar la forma de trabajar. Para realizar mi planificación sigo el plan anual.”

5. ¿Cómo evalúa usted la competencia discursiva oral del inglés en sus estudiantes?

“Tratándose de la competencia discursiva oral, aplico a mis estudiantes una Lectura en voz alta y pruebas escritas, y a veces hacemos dinámicas en colaborativo donde evaluo sus habilidades lingüísticas grupal e individual”

6. ¿Cuál modelo didáctico recomienda para la consolidación de la enseñanza del idioma inglés? Esta interrogante responde a la subcategoría Modelo didáctico.

“Yo utilizo el Tradicional. Mi recomendación es conservar los mismos patrones de siempre”

7. ¿Podría describir los rasgos de la competencia discursiva oral de sus estudiantes en la clase de inglés? Esta interrogante cumple con la categoría Competencia discursiva oral estudiantil.

“Considero que en mi grupo escolar hay ciertas limitaciones al respecto, porque mis estudiantes no alcanzan cumplir con todos los rasgos para la competencia discursiva del inglés, ellos utilizan frases, vocabulario y estudian los temas con temor a equivocarse, entonces, ellos Repiten, pero no improvisan.”

8. ¿Cuáles son los elementos que intervienen en la relación entre docentes y estudiantes en el marco de la enseñanza de la competencia discursiva oral en inglés?

“Pienso que como aplico un enfoque pedagógico orientado a lo tradicional, mis alumnos no se acercan mucho, así que hay ciertas distancias, común en una Relación más formal.”

9. ¿Podría describir por qué es importante la enseñanza del inglés como lengua extranjera?

“Más allá de ser una Materia necesaria para aprobar. Los estudiantes deben comprender que cualquier idioma, sobre todo, para su vida laboral o cuando viajen al extranjero”

10. ¿Podría describir cómo se manifiesta la responsabilidad común y compartida en la praxis pedagógica del aprendizaje colaborativo del inglés para fortalecer la competencia discursiva oral en estudiantes de San Vicente del Caguán? Esta interrogante responde a la subcategoría Interdependencia positiva.

“en mi caso no existe mucho una interdependencia, Yo diría Poca, porque cada uno hace su parte y se concentran en lo suyo.”

11. ¿Podría describir qué estrategias considera usted que favorecen la equidad en la participación de los estudiantes durante las actividades colaborativas de aprendizaje del inglés para potenciar su competencia discursiva oral?

“La siguiente interrogante correspondiente a la Equidad en la participación. En el salón de clases de inglés los estudiantes son más efusivos y participativos cuando hacemos actividades en colaborativo, aunque al final hablan más los que saben”

12. ¿Podría describir cómo fomenta la responsabilidad individual en el desarrollo de la competencia discursiva oral dentro de dinámicas de aprendizaje colaborativo en la enseñanza del inglés?

“La Responsabilidad individual No se registra en mi grupo de estudiantes, los califico individual pero no se les asignan responsabilidades individuales en el aprendizaje colaborativo porque ellos mismos se organizan”.

13. ¿De qué manera las interacciones donde los estudiantes persiguen un mismo interés, impactan sobre las actividades colaborativas y cómo contribuye a la consolidación de la competencia discursiva oral en el aprendizaje del inglés?

“Sobre la interacción simultánea no se da ampliamente. Se observan Conversaciones dispersas.”

14. ¿Cuáles prácticas pedagógicas facilitan un procesamiento grupal efectivo para fortalecer la competencia discursiva oral en entornos de aprendizaje colaborativo del inglés?

“En nuestra pedagogía soy más tradicional, no hago reflexión grupal, pocas veces lo aplico, en mi clase se ve Poca reflexión.”

13. ¿De qué manera las interacciones donde los estudiantes persiguen un mismo interés, impactan sobre las actividades colaborativas y cómo contribuye a la consolidación de la competencia discursiva oral en el aprendizaje del inglés?

“Todos deben hablar mínimo dos veces.”

14. ¿Cuáles prácticas pedagógicas facilitan un procesamiento grupal efectivo para fortalecer la competencia discursiva oral en entornos de aprendizaje colaborativo del inglés?

“Diarios reflexivos compartidos.”

DOC04

(Modelo rígido – baja oralidad)

1. Indique ¿Podría describir cuáles estrategias pedagógicas emplea para la enseñanza de la competencia discursiva oral en el idioma inglés?

“No hago muchas actividades grupales porque se desordenan y no se logra el objetivo. Los más extrovertidos hablan y los demás no. Les doy mucha explicación gramatical.”

2. ¿Podría compartir ejemplos concretos de situaciones de aprendizaje o proyectos en los se promueva la competencia discursiva oral en inglés?

“La verdad, los estudiantes casi no quieren hablar inglés. Cuando uno les pregunta, se quedan callados o responden en español. Yo corrijo los errores porque si no, siguen hablando mal.”

3. ¿Qué tipo de recursos didácticos utiliza para enseñar la competencia discursiva oral del inglés? Esta interrogante responde a la subcategoría Recursos.

“Yo considero que el estudiante debe llegar a la clase ya preparado. En el aula se explican las reglas y se refuerza lo que ya debieron estudiar en casa. Por eso trabajo mucho en el tablero, explicando la gramática y haciendo ejercicios. También utilizo Tablero y guías.”

4. ¿Cómo se relaciona la planificación didáctica de la clase sobre competencia oral en inglés y su práctica pedagógica real?

“Dentro de mi planificación trato de hacer actividades que coloquen a los estudiantes a interactuar entre sí, por ejemplo, utilizo las Clases expositivas, así logro que hablen en voz alta y puedo mirar su pronunciación, y formas gramaticales a la vez. Ellos me entregan por escrito lo que van a exponer mientras hacen las exposiciones frente a sus compañeros. “Considero que hago una planificación didáctica dentro de un Plan estándar.”

5. ¿Cómo evalúa usted la competencia discursiva oral del inglés en sus estudiantes?

“Básicamente mis clases no son tan participativas como las de otros colegas, evalúo en la mayoría de las veces la competencia discursiva mediante Pruebas escritas”

6. ¿Cuál modelo didáctico recomienda para la consolidación de la enseñanza del idioma inglés?

“Yo aplico un modelo didáctico apegado a lo Tradicional”

7. ¿Podría describir los rasgos de la competencia discursiva oral de sus estudiantes en la clase de inglés? Esta interrogante cumple con la categoría Competencia discursiva oral estudiantil.

“En mi aula, la Competencia discursiva oral es una exigencia que les queda un poco cuesta arriba a los estudiantes, por lo cual los resultados finales me arrojan que la misma es Muy baja.”

8. ¿Cuáles son los elementos que intervienen en la relación entre docentes y estudiantes en el marco de la enseñanza de la competencia discursiva oral en inglés?

“Cuando enseño inglés soy muy formal, los estudiantes mantienen una relación un tanto distante conmigo como profesora, aunque ellos tienen momentos en que se relajan y se desordenan, no es la constante. Una parte del salón hablan demasiado y otra parte más pequeña casi no hablan, por lo que les cuesta más comunicarme cualquier situación

9. ¿Podría describir por qué es importante la enseñanza del inglés como lengua extranjera?

“El inglés como lengua extranjera es importante para la vida en general. Es un idioma universal, está en todas partes, en muchos países lo hablan y en la Universidad es una exigencia conocer sobre este idioma y manejarlo lo suficiente como para ser estudiada como asignatura académica.”

10. ¿Podría describir cómo se manifiesta la responsabilidad común y compartida en la praxis pedagógica del aprendizaje colaborativo del inglés para fortalecer la competencia discursiva oral en estudiantes de San Vicente del Caguán? Esta interrogante responde a la subcategoría Interdependencia positiva.

“En nuestra aula no se evidencia mucho eso de la interdependencia, porque casi no se realizan actividades colaborativas, son muy puntuales, por esa razón no se evidencia.”

11. ¿Podría describir qué estrategias considera usted que favorecen la equidad en la participación de los estudiantes durante las actividades colaborativas de aprendizaje del inglés para potenciar su competencia discursiva oral?

“Es evidente una Participación desigual. Hay unos estudiantes que se destacan en sus conocimientos de inglés y otros que no saben nada de nada, entonces, sumado a que no hacemos muchas actividades grupales, eso no ayuda mucho”.

12. ¿Podría describir cómo fomenta la responsabilidad individual en el desarrollo de la competencia discursiva oral dentro de dinámicas de aprendizaje colaborativo en la enseñanza del inglés?

“Cuando los estudiantes hablan o leen en inglés hay diferencias marcadas entre un estudiante y otro, es decir, los que saben, saben bien y los que no saben, les da temor equivocarse, y no se arriesgan a pronunciar con seguridad las palabras, así que a la hora de conformar discursos orales donde deben exponer en voz alta al menos la mitad del salón de clases lo hace y el resto no, es un desafío para mí como docente tratar de incorporar a todos por igual, sobre todo porque las dinámicas en colaborativo son pocas y cuando se hacen debo asegurarme que en el grupo queden los que saben con los que no saben para lograr un equilibrio, pero las responsabilidades son asignadas por ellos mismos, entre ellos mismos. Así que la responsabilidad individual en la competencia discursiva oral en colaborativo desde mi opinión, no se fomenta”

13. ¿De qué manera las interacciones donde los estudiantes persiguen un mismo interés, impactan sobre las actividades colaborativas y cómo contribuye a la consolidación de la competencia discursiva oral en el aprendizaje del inglés?

“Por las mismas razones que mencioné antes, la Interacción simultánea es escasa”, algunas actividades entre pares podrían ayudar a fomentarla.

14. ¿Cuáles prácticas pedagógicas facilitan un procesamiento grupal efectivo para fortalecer la competencia discursiva oral en entornos de aprendizaje colaborativo del inglés?

“Una vez hicimos un debate obligatorio y al final reflexionamos. Ahí sí se vio que algunos se soltaron más, pero no es algo que se pueda hacer siempre. Pero en general, el Procesamiento grupal no se trabaja”

DOC05

(Magíster en Innovación Educativa – enfoque activo, intercultural y colaborativo)

1. Indique ¿Podría describir cuáles estrategias pedagógicas emplea para la enseñanza de la competencia discursiva oral en el idioma inglés?

“Yo trato de que el estudiante no vea el inglés como algo lejano. Uso juegos, dinámicas y proyectos donde ellos tengan que hablar de cosas que conocen. La gamificación me ha servido mucho porque baja la tensión y los hace participar sin darse cuenta de que están practicando la oralidad.”

2. ¿Podría compartir ejemplos concretos de situaciones de aprendizaje o proyectos en los se promueva la competencia discursiva oral en inglés?

“Trabajamos proyectos como videos colaborativos sobre el municipio, problemas de la comunidad o temas culturales. También hago world café, donde rotan de mesa y conversan en inglés sobre una pregunta concreta.”

3. ¿Qué tipo de recursos didácticos utiliza para enseñar la competencia discursiva oral del inglés?

“Uso juegos como Quizlet Live porque ahí todos participan, no solo el que sabe más. Después pasamos a debates tipo world café, donde rotan y conversan con diferentes compañeros. El Uso de Kahoot, Quizlet Live, Google Classroom, rúbricas digitales y herramientas sencillas de edición de audio y video facilitan la enseñanza para alcanzar la competencia discursiva oral del inglés”

4. ¿Cómo se relaciona la planificación didáctica de la clase sobre competencia oral en inglés y su práctica pedagógica real?

“Planifico desde los objetivos finales. Primero pienso qué quiero que digan en inglés y luego diseño las actividades. En clase voy ajustando según cómo responda el grupo.”

5. ¿Cómo evalúa usted la competencia discursiva oral del inglés en sus estudiantes?

“Evalúo con rúbricas, autoevaluación y coevaluación. Ellos mismos reconocen en qué fallaron al hablar”

6. ¿Cuál modelo didáctico recomienda para la consolidación de la enseñanza del idioma inglés? Esta interrogante responde a la subcategoría Modelo didáctico.

“Recomiendo un modelo activo y colaborativo, centrado en el estudiante. Es necesario mirar las necesidades particulares para unificar esto en el modelo didáctico”.

7. ¿Podría describir los rasgos de la competencia discursiva oral de sus estudiantes en la clase de inglés? Esta interrogante cumple con la categoría Competencia discursiva oral estudiantil.

“Mis estudiantes son en su mayoría hábiles para superar desafíos de la competencia discursiva oral, se caracterizan por responder con fluidez sobre algunas temáticas específicas en inglés. Al inicio son tímidos, pero luego proponen temas y hablan con más seguridad”

8. ¿Cuáles son los elementos que intervienen en la relación entre docentes y estudiantes en el marco de la enseñanza de la competencia discursiva oral en inglés?

“En los esquemas colaborativos de mis clases trato que los estudiantes se desarrollen en sus habilidades de cada cual, tomando provecho de las fortalezas de cada uno; para ello mi rol de docente es “La cercanía es clave. Cuando sienten que uno los acompaña, hablan más.”

9. ¿Podría describir por qué es importante la enseñanza del inglés como lengua extranjera?

“Para mí el inglés tiene que servir para entender el mundo. Por eso trabajamos temas del municipio, problemas reales, y los discutimos en inglés. Cuando sienten que el tema es de ellos, hablan más, se animan. El inglés les permite entender otras culturas y verse como ciudadanos del mundo.”

10. ¿Podría describir cómo se manifiesta la responsabilidad común y compartida en la praxis pedagógica del aprendizaje colaborativo del inglés para fortalecer la competencia discursiva oral en estudiantes de San Vicente del Caguán? Esta interrogante responde a la subcategoría Interdependencia positiva.

“Las actividades en colaborativo han demostrado ser una clave determinante para desarrollar la responsabilidad compartida entre los pares. Los estudiantes aprenden a trabajar conjuntamente, cuidando intereses comunes, lo cual fortalece la competencia discursiva oral en inglés, porque con el trabajo en equipo ellos fluyen mejor en su habla”.

11. ¿Podría describir qué estrategias considera usted que favorecen la equidad en la participación de los estudiantes durante las actividades colaborativas de aprendizaje del inglés para potenciar su competencia discursiva oral?

“La Equidad en la participación se evidencia en la rotación de roles, eso evita que siempre hablen los mismos.”

12. ¿Podría describir cómo fomenta la responsabilidad individual en el desarrollo de la competencia discursiva oral dentro de dinámicas de aprendizaje colaborativo en la enseñanza del inglés?

“Yo siempre dejo claro qué rol tiene cada uno: uno investiga, otro escribe, otro estudiante habla. Así no se esconden. Además, se evalúan entre ellos, y eso los hace más responsables.”

13. ¿De qué manera las interacciones donde los estudiantes persiguen un mismo interés, impactan sobre las actividades colaborativas y cómo contribuye a la consolidación de la competencia discursiva oral en el aprendizaje del inglés?

“Aunque cada estudiante debe demostrar su aporte en la rúbrica, las dinámicas rápidas obligan a que todos hablen al mismo tiempo y eso puede causar desorden y dificulta la consolidación de la competencia discursiva oral en el aprendizaje del inglés en mis estudiantes”

14. ¿Cuáles prácticas pedagógicas facilitan un procesamiento grupal efectivo para fortalecer la competencia discursiva oral en entornos de aprendizaje colaborativo del inglés?

“Lo más bonito es cuando al final del proyecto reflexionan y dicen: ‘profe, ya no me da tanta pena hablar’. Ahí uno ve que la competencia oral sí se está fortaleciendo. La reflexión final es donde más conciencia toman de su progreso oral.”

DOC06

(Percepción desde la experiencia docente) (Docente con interés en la oralidad, pero con limitaciones de recursos)

1. Indique ¿Podría describir cuáles estrategias pedagógicas emplea para la enseñanza de la competencia discursiva oral en el idioma inglés? Esta interrogante responde a la subcategoría Estrategias pedagógicas.

“Trato de que hablen lo más posible, aunque no tenga muchas herramientas. Uso debates y preguntas abiertas, el que ellos se sientan cómodos para expresarse me resulta una buena estrategia para las clases de inglés, donde muchos de ellos tienen vergüenza de equivocarse en la pronunciación o quedarse sin ideas cuando se exponen en voz alta ante todo el salón”

2. ¿Podría compartir ejemplos concretos de situaciones de aprendizaje o proyectos en los se promueva la competencia discursiva oral en inglés?

“Los proyectos que impliquen debates, actividades en colaborativo es lo mío. Me gustan las simulaciones, como defender una idea o dar una opinión.”

3. ¿Qué tipo de recursos didácticos utiliza para enseñar la competencia discursiva oral del inglés? Esta interrogante responde a la subcategoría Recursos.

“Principalmente el cuaderno, el tablero y algunos audios.”

4. ¿Cómo se relaciona la planificación didáctica de la clase sobre competencia oral en inglés y su práctica pedagógica real? La siguiente interrogante responde a la subcategoría Planificación didáctica. “Planifico de forma general, pero muchas cosas se dan en el momento.”

5. ¿Cómo evalúa usted la competencia discursiva oral del inglés en sus estudiantes?

“Prácticamente, evalúo observando quién participa y cómo se expresa. Tengo una rúbrica con la que me guío”

6. ¿Cuál modelo didáctico recomienda para la consolidación de la enseñanza del idioma inglés? Esta interrogante responde a la subcategoría Modelo didáctico.

“Prefiero un modelo didáctico desde los debates, interacciones entre pares, dinámicas grupales, así, un modelo más activo, aunque sin tanto apoyo tecnológico.”

7. ¿Podría describir los rasgos de la competencia discursiva oral de sus estudiantes en la clase de inglés? Esta interrogante cumple con la categoría Competencia discursiva oral estudiantil.

“Sobre la Competencia discursiva oral estudiantil, mis estudiantes hablan más que lo que pueden organizar con la escritura, pero si no lo escriben primero se les dificulta organizar ideas”

8. ¿Cuáles son los elementos que intervienen en la relación entre docentes y estudiantes en el marco de la enseñanza de la competencia discursiva oral en inglés?

“La mayoría de mis estudiantes funcionan cuando se les motiva y cuando uno los anima, se atreven a hablar. Ellos se sienten seguros conmigo porque les aliento sin ánimos de calificarlos o descalificarlos, para que pierdan el miedo a equivocarse, lo que es muy normal en estos casos. Siempre les repito el que no se equivoca no aprende”.

9. ¿Podría describir por qué es importante la enseñanza del inglés como lengua extranjera? Esta interrogante responde a la subcategoría inglés como según lengua extranjera.

“La enseñanza del inglés es importante para el futuro laboral. En un mundo tan globalizado donde muchos países hablan inglés o exigen en sus empresas manejar el idioma, se convierte en una necesidad. Además, conocer otra lengua es una ventaja para desarrollarse profesionalmente”

10. ¿Podría describir cómo se manifiesta la responsabilidad común y compartida en la praxis pedagógica del aprendizaje colaborativo del inglés para fortalecer la

competencia discursiva oral en estudiantes de San Vicente del Caguán? Esta interrogante responde a la subcategoría Interdependencia positiva.

“Hay que mantenerlos alerta, con todas las tareas asignadas en colaborativo, porque a veces falla el equipo porque no todos cumplen”

11. ¿Podría describir qué estrategias considera usted que favorecen la equidad en la participación de los estudiantes durante las actividades colaborativas de aprendizaje del inglés para potenciar su competencia discursiva oral?

“En mi salón de clases los estudiantes son muy conversadores, todo lo quieren saber, reflexionar, les gusta profundizar en todo lo que sucede en el aula; eso también se los he fomentado yo como docente que los guía en todos los sentidos por su bien. Ellos se sienten en confianza de participar porque le doy importancia a todos, sea lo que sea que digan. Así que la equidad en la participación existe plenamente, aunque algunos hablan más que otros.”

12. ¿Podría describir cómo fomenta la responsabilidad individual en el desarrollo de la competencia discursiva oral dentro de dinámicas de aprendizaje colaborativo en la enseñanza del inglés?

“En todas las actividades asigno responsabilidades individuales, pero aún tengo desafíos por superar por la falta compromiso de algunos estudiantes”

13. ¿De qué manera las interacciones donde los estudiantes persiguen un mismo interés, impactan sobre las actividades colaborativas y cómo contribuye a la consolidación de la competencia discursiva oral en el aprendizaje del inglés?

“A mí me gustan los debates, porque ahí uno aprende a hablar de verdad, pero siento que faltan herramientas para practicar en la casa. Uno habla en clase, pero después se

pierde. A veces pasa que uno sí prepara la tarea y el compañero no, entonces toca hablar solo. Eso desanima, mmm...he llegado a la conclusión que sobre la interacción simultánea prefiero en grupos pequeños porque me funciona mejor.”

14. ¿Cuáles prácticas pedagógicas facilitan un procesamiento grupal efectivo para fortalecer la competencia discursiva oral en entornos de aprendizaje colaborativo del inglés?

La siguiente interrogante corresponde a la categoría Procesamiento grupal “Cuando al final reflexionamos, uno se da cuenta de los errores y trata de corregirlos la próxima vez. Reflexionar ayuda a mejorar para la próxima clase.”

DOC07

(Participación con dudas metodológicas)

1. Indique ¿Podría describir cuáles estrategias pedagógicas emplea para la enseñanza de la competencia discursiva oral en el idioma inglés? Esta interrogante responde a la subcategoría Estrategias pedagógicas. “Uso trabajos grupales y algunas actividades orales, aunque a veces no salen como espero”

2. ¿Podría compartir ejemplos concretos de situaciones de aprendizaje o proyectos en los se promueva la competencia discursiva oral en inglés? Esta interrogante responde a la subcategoría Situaciones de aprendizaje. “Podcast y exposiciones cortas. Los podcast me parecen chéveres, porque uno se escucha, pero siento que nos falta más práctica para hablar sin preparar tanto”

3. ¿Qué tipo de recursos didácticos utiliza para enseñar la competencia discursiva oral del inglés? Esta interrogante responde a la subcategoría Recursos.

“Yo soy mucho de utilizar como Recurso didáctico Celulares, audios y el libro. A mis estudiantes en la última actividad realizada fue que ellos mismo construyera un mini audiolibro en inglés, esta actividad buscó desarrollar el sentido del oído para identificar sin tener que leer antes un texto en inglés, así ellos se familiarizan con el sonido de las palabras y expresiones del inglés”.

4. ¿Cómo se relaciona la planificación didáctica de la clase sobre competencia oral en inglés y su práctica pedagógica real? La siguiente interrogante responde a la subcategoría Planificación didáctica.

“Planeo, pero no siempre se logra cumplir. A veces debo dar una clase diferente a la planeada y eso causa que los estudiantes pierdan un poco el hilo conductor hacia la competencia oral en inglés y su verdadera práctica”.

5. ¿Cómo evalúa usted la competencia discursiva oral del inglés en sus estudiantes?

“Los evalúo según su participación, interés, y creatividad que le pongan a las actividades realizadas, y si es en colaborativo evalúo como se organizan y corresponsabilizan por el equipo. Finalmente, miro la participación y el esfuerzo”.

6. ¿Cuál modelo didáctico recomienda para la consolidación de la enseñanza del idioma inglés? Esta interrogante responde a la subcategoría Modelo didáctico.

“Yo utilizo un modelo híbrido, es decir, con recursos tradicionales como los libros y los tecnológicos como los medios audiovisuales, aunque no siempre se puede usar la tecnología. Es lo que hago hasta ahora, estoy en la búsqueda de un modelo más activo, pero todavía estamos en proceso.”

7. ¿Podría describir los rasgos de la competencia discursiva oral de sus estudiantes en la clase de inglés? Esta interrogante cumple con la categoría Competencia discursiva oral estudiantil.

“Mis estudiantes son receptivos a las actividades en clases de inglés, entre ellos practican conversaciones, etc., aunque prefieren pruebas escritas que orales”

8. ¿Cuáles son los elementos que intervienen en la relación entre docentes y estudiantes en el marco de la enseñanza de la competencia discursiva oral en inglés?

“Nuestra relación es muy bonita, ellos me cuentan sus inquietudes y yo les comparto las mías y mi punto de vista lo justifico para llegar a acuerdos con ellos sobre los temas de las clases, aunque no les doy muchos detalles hasta llegado el momento. En fin, tenemos buena relación, aunque a veces falte claridad en las instrucciones que les brindo”

9. ¿Podría describir por qué es importante la enseñanza del inglés como lengua extranjera? Esta interrogante responde a la subcategoría inglés como lengua extranjera.

“Saber otro idioma hoy en día es bueno para los jóvenes porque entienden mejor lo que sucede en el mundo, sobre todo porque el inglés es una lengua muy manejada en todas partes”.

10. ¿Podría describir cómo se manifiesta la responsabilidad común y compartida en la praxis pedagógica del aprendizaje colaborativo del inglés para fortalecer la competencia discursiva oral en estudiantes de San Vicente del Caguán? Esta interrogante responde a la subcategoría Interdependencia positiva.

“Mis estudiantes son muy unidos cuando trabajan en equipo y eso facilita la corresponsabilidad entre ellos, aunque muy pocos, no siempre asumen su parte y eso trae conflictos.”

11. ¿Podría describir qué estrategias considera usted que favorecen la equidad en la participación de los estudiantes durante las actividades colaborativas de aprendizaje del inglés para potenciar su competencia discursiva oral?

“Todos quieren hablar al mismo tiempo y siempre debo ponerme fuerte en eso para que todos tengan oportunidad de expresar sus ideas. Actividades individuales casi no realizo, todo lo hago en colaborativo, lo cual es bueno para la competencia discursiva oral, ellos están acostumbrados a leer en voz alta, a representar personajes con el role-play y a los debates en inglés. Ellos participan, con todo y el miedo a equivocarse, los más seguros hablan más”.

12. ¿Podría describir cómo fomenta la responsabilidad individual en el desarrollo de la competencia discursiva oral dentro de dinámicas de aprendizaje colaborativo en la enseñanza del inglés?

“Mis estudiantes saben que, aunque los trabajos colaborativos llevan una calificación general, también les asigno tareas aparte para evaluar sus respuestas individuales”.

13. ¿De qué manera las interacciones donde los estudiantes persiguen un mismo interés, impactan sobre las actividades colaborativas y cómo contribuye a la consolidación de la competencia discursiva oral en el aprendizaje del inglés?

“Cuesta que se pongan de acuerdo y cuando el tema interesa, hablan más. Sin embargo, a pesar de que siempre puede haber desacuerdos, ellos mismos se terminan poniendo de acuerdo para poder avanzar con la actividad, así que terminan todos uniéndose por el fin común. Mis estudiantes me consideran buen guía y organizamos

según sus intereses los temas en clases de forma colaborativa, pero a veces noto que no queda claro qué es lo que toca hacer, y eso afecta la participación y consolidación de la competencia discursiva oral.”

14. ¿Cuáles prácticas pedagógicas facilitan un procesamiento grupal efectivo para fortalecer la competencia discursiva oral en entornos de aprendizaje colaborativo del inglés? La siguiente interrogante corresponde a la categoría Procesamiento grupal “Cuando reflexionamos en grupo, ya para la próxima clase uno va más seguro. La reflexión ayuda a organizar mejor la siguiente actividad”.

DOC08

(Docente motor del cambio) (Docente líder en aprendizaje colaborativo)

1. Indique ¿Podría describir cuáles estrategias pedagógicas emplea para la enseñanza de la competencia discursiva oral en el idioma inglés? Esta interrogante responde a la subcategoría Estrategias pedagógicas. “Yo trabajo mucho el juego de roles porque ahí el estudiante se mete en el personaje y se le olvida el miedo. Siempre pongo metas grupales y cada uno sabe qué le toca. Así que, trabajo con juego de roles y actividades grupales donde todos tienen una función”

2. ¿Podría compartir ejemplos concretos de situaciones de aprendizaje o proyectos en los se promueva la competencia discursiva oral en inglés? Esta interrogante responde a la subcategoría Situaciones de aprendizaje. “La lectura comprensiva es diaria, porque si no entienden lo que leen, no pueden hablar con fluidez. Hacemos Foros, debates y simulaciones de situaciones reales.”

3. ¿Qué tipo de recursos didácticos utiliza para enseñar la competencia discursiva oral del inglés? Esta interrogante responde a la subcategoría Recursos. “Guías, lecturas comprensivas, foros virtuales y videos”.

4. ¿Cómo se relaciona la planificación didáctica de la clase sobre competencia oral en inglés y su práctica pedagógica real?

“Planifico por competencias, pero cuido no saturar con instrucciones. Los estudiantes tienden a confundirse cuando les giras muchas instrucciones a la vez”.

5. ¿Cómo evalúa usted la competencia discursiva oral del inglés en sus estudiantes?

“Les hago seguimiento constante y retroalimentación a mis estudiantes. Ellos saben que están siendo constantemente monitoreados, eso quizá les genera un poco de tensión.”

6. ¿Cuál modelo didáctico recomienda para la consolidación de la enseñanza del idioma inglés? Esta interrogante responde a la subcategoría Modelo didáctico.

“El modelo didáctico que sigo está basado en el Aprendizaje colaborativo con responsabilidad individual.”

7. ¿Podría describir los rasgos de la competencia discursiva oral de sus estudiantes en la clase de inglés?

“Uno de los rasgos más resaltantes de la Competencia discursiva oral estudiantil, es la fluidez mejora cuando leen y hablan a diario.”

8. ¿Cuáles son los elementos que intervienen en la relación entre docentes y estudiantes en el marco de la enseñanza de la competencia discursiva oral en inglés?

“Considero que con mis estudiantes sostengo una relación amplia, con buena comunicación...muy clara y cercana.”

9. ¿Podría describir por qué es importante la enseñanza del inglés como lengua extranjera? Esta interrogante responde a la subcategoría inglés como lengua extranjera.

“Lo que les puedo decir es que el futuro está en los idiomas y sobre todo en el inglés. Asumo que es importante porque permite comprender otras culturas, cuando se realizan viajes, y aún sin viajar, uno se entera cómo son y cómo piensan los hablantes del inglés por sus discursos orales.”

10. ¿Podría describir cómo se manifiesta la responsabilidad común y compartida en la praxis pedagógica del aprendizaje colaborativo del inglés para fortalecer la competencia discursiva oral en estudiantes de San Vicente del Caguán? Esta interrogante responde a la subcategoría Interdependencia positiva.

“A mis estudiantes siempre les dejo en claro que cada uno responde por su rol.”

11. ¿Podría describir qué estrategias considera usted que favorecen la equidad en la participación de los estudiantes durante las actividades colaborativas de aprendizaje del inglés para potenciar su competencia discursiva oral?

“Yo fomento la participación masiva en mis clases, precisamente creo en los trabajos colaborativos apostando a ello. Considero que, si hay equidad en la participación en mis clases de inglés, todos deben participar según su rol.”

12. ¿Podría describir cómo fomenta la responsabilidad individual en el desarrollo de la competencia discursiva oral dentro de dinámicas de aprendizaje colaborativo en la enseñanza del inglés?

“Cada tarea tiene un responsable. En los foros todos aportan.”

13. ¿De qué manera las interacciones donde los estudiantes persiguen un mismo interés, impactan sobre las actividades colaborativas y cómo contribuye a la consolidación de la competencia discursiva oral en el aprendizaje del inglés?

“En los foros se ve claramente la responsabilidad individual y en las interacciones sus funciones. Cada uno aporta desde su rol.”

Anexo A-3. Constancia de Socialización de instrumento y validación por expertos

CONSTANCIA DE SOCIALIZACIÓN DE INSTRUMENTOS CON EXPERTOS

Quien suscribe, Johon Fredy Palomino., con título de Doctor en Educación de la Universidad Americana de Europa UNADE: a través de la presente, manifiesto que he valorado los instrumentos: Entrevista a Docentes, diseñado por Yeinson Narváez Téllez, estudiante del Doctorado en educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuya investigación doctoral tiene por propósito: Generar un constructo teórico basado en el aprendizaje colaborativo para la consolidación de la competencia discursiva oral de la lengua inglesa en cuatro instituciones educativas oficiales del municipio de San Vicente del Caguán: IE Verde Amazónico, IE Domingo Savio, IE Promoción Social e IE Dante Alighieri

Considero que el instrumento valorado:

- Presenta una adecuada alineación con los objetivos de la investigación, evidenciando coherencia en su planteamiento y pertinencia en relación con el enfoque propuesto. Desde una mirada valorativa y propositiva, se formulan algunas observaciones y recomendaciones que buscan contribuir al fortalecimiento del instrumento y a la optimización de su calidad investigativa.

En San Vicente del Caguán, a los 21 días del mes de febrero del 2025


Johon Fredy Palomino
CC 17673978

Anexo A-4. Síntesis Curricular Tutor

SÍNTESIS CURRICULAR TUTOR

Mariela Sofía Pérez es Licenciada en Letras, mención Lenguas y Literaturas Clásicas de La Ilustre Universidad de Los Andes, Venezuela (1996). Magister en Lingüística de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (2002). Doctora en Cultura Latinoamericana UPEL (2023) Docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (UPEL- IPB). Tutora de Trabajos de Grado de Maestría y Tesis Doctoral. Investigadora adscrita al Núcleo de Investigación Lingüística Literaria Trino Borges. (UPEL- IPB). Coordinadora de la línea de Investigación “Análisis del Discurso”. Coordinadora del programa Doctorado en Cultura Latinoamericana y Caribeña (UPEL- IPB). Docente en postgrado en las áreas de metodología de investigación, hermenéutica y escritura académica.

Ha dictado Talleres de Producción de textos académicos y Taller de Redacción de artículos científicos. Árbitro en Revistas académicas como SINOPSIS EDUCATIVA (UPEL), Revista KOLPA (Universidad de Ucayali, Perú) IMAGONAUTAS (CHILE). Premio a la labor investigativa 2025 UPEL-IPB. Publicaciones recientes: Pérez, M. S., Márquez Vargas, V., & Rivera Rondón, M. (2025). *Discurso discriminatorio en noticias sobre migrantes venezolanos en periódicos peruanos*. Revista Zenodo. Pérez, M y Vielma, Y (2020) *Estudio lingüístico sobre las dimensiones contextuales de la caricatura política*. Revista Cátedra Universidad Central Ecuador. Pp. 33-48. DOI: <https://doi.org/10.29166/catedra.v3i3.2202> .

Anexo A-5. Síntesis Curricular Investigador

SINTESIS CURRICULAR –DOCENTE INVESTIGADOR

Yeinson Narváez Téllez, natural de San Vicente del Caguán, Caquetá (Colombia), es Licenciado en Inglés por la Universidad de la Amazonia (2014) y Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad Europea del Atlántico (2022). Actualmente cursa estudios doctorales en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), con fecha estimada de culminación en 2026.

Cuenta con once años de experiencia como docente de aula en educación media técnica en el área de idioma extranjero inglés en la Institución Educativa Verde Amazónico de San Vicente del Caguán. Se ha desempeñado además como asistente de investigación en el Núcleo de Investigación de Lengua Extranjera del Instituto Pedagógico de Caracas (NILE), fortaleciendo su perfil investigativo en el campo de la didáctica del inglés.

Ha participado como ponente y asistente en encuentros académicos nacionales e internacionales organizados por la UPEL, orientados a las prácticas pedagógicas, la educación inclusiva y la sistematización de experiencias significativas. Es autor del artículo científico “*Competencia discursiva en inglés: revisión sistemática socio-tecnológicas*”, publicado en la revista **Letras**, Vol. 65(107), 2025. Complementa su formación con diplomados en docencia universitaria y en formulación y gestión de proyectos de investigación, consolidando así su compromiso con la calidad educativa y la producción académica.