

**Análisis de las percepciones de autoconfianza en estudiantes de secundaria frente a la
participación en actividades orales colaborativas en inglés**

Juan Fernando Blanco Calixto

Ronald Fabian Macias Mora

Asesor

Liliana Mileta Andrade Gallego

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés

2025

Resumen

Este documento es el resultado de un ejercicio de investigación formativa, desarrollado como opción de grado, que permitió reflexionar sobre la práctica pedagógica y la investigación educativa. El estudio se llevó a cabo en el Colegio Gimnasio el Bosque, trabajando con el grupo de estudiantes de 8.º A. El objetivo general fue fortalecer la autoconfianza en los estudiantes a través de actividades orales colaborativas en inglés, utilizando un enfoque cualitativo de estudio de caso en el que se puso en juego la participación oral colaborativa (variable), reconociendo sus efectos en la autoconfianza (aspecto ontológico).

A partir de este ejercicio investigativo, se concluyó que las actividades orales colaborativas inciden positivamente en la autoconfianza, al promover ambientes de apoyo y cooperación que reducen la ansiedad y favorecen la participación activa en el aula.

Palabras clave: Autoconfianza, Colaboración, Participación oral, Inglés, Ansiedad.

Abstract

This document is the result of a formative research exercise, developed as a degree option, that allowed reflection on pedagogical practice and educational research. The study was conducted at the Colegio Gimnasio el Bosque, working with the 8th A grade students group. The general objective was to strengthen students' self-confidence through collaborative oral activities in english, using a qualitative case study approach in which collaborative oral participation (variable) was explored, recognizing its effects on self-confidence (ontological aspect). From this research exercise, it was concluded that collaborative oral activities positively impact self-confidence, by promoting supportive and cooperative environments that reduce anxiety and favor active participation in the classroom.

Keywords: Self-confidence, Collaboration, Oral participation, English, Anxiety.

Contenido

Introducción	7
Caracterización	8
Planteamiento del Problema	9
Pregunta de Investigación	10
Objetivos	11
Objetivo General	11
Objetivos Específicos	11
Marcos de Referencia	12
Referentes Conceptuales	12
Referentes Teóricos	13
Referentes Técnicos	16
Referentes Legales	18
Referentes Éticos	19
Herramientas y Métodos	20
Enfoque y Tipo de Estudio	20
Unidad de Análisis	21
Técnicas para la Recolección de Datos	22
Categorías para el Análisis de Datos	25
Resultados	28
Acercamiento de la Población a la Variable	28
Experimentación	29
Identificación de Variaciones	30

Análisis y Discusión	31
Conclusiones y Recomendaciones	34
Referencias.....	37
Apéndices.....	40
Apéndice A	40

Lista de Apéndices

Apéndice A <i>Muestras de Investigación</i>	40
--	----

Introducción

El desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, especialmente en la educación secundaria, implica un desafío que trasciende lo lingüístico. La participación oral, fundamental para la fluidez, requiere que los estudiantes no solo posean conocimiento gramatical, sino también una sólida autoconfianza (Bandura, 1997). Este aspecto socioemocional es crucial en el aula, donde el idioma se consolida a través de la interacción.

A pesar de la promoción del bilingüismo en el contexto institucional, se identifica una participación oral desigual y limitada, ya que muchos estudiantes experimentan ansiedad, miedo al error y autocensura frente al juicio de sus pares (Horwitz, 2010). Esta disparidad evidencia un problema pedagógico centrado en la autopercepción de la capacidad, lo que limita la efectividad de las metodologías interactivas. La brecha de conocimiento se sitúa en la comprensión profunda de cómo la autoconfianza se moviliza en contextos de colaboración específica.

El propósito principal fue fortalecer la autoconfianza en estudiantes de grado octavo del Colegio Gimnasio el Bosque de Cúcuta mediante la implementación de actividades orales colaborativas en inglés. Se adoptó un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de caso único (Montes del Castillo & Montes Martínez, 2014) para analizar las percepciones. La recolección de datos se basó en la triangulación de observaciones, entrevistas, grupos focales y diarios reflexivos.

El hallazgo central demuestra que la autoconfianza de los estudiantes aumentó significativamente gracias a la creación de un ambiente de apoyo y cooperación que redujo la ansiedad lingüística (Krashen, 1985). Este informe presenta la evidencia empírica que sustenta cómo la integración de la dimensión socioemocional es esencial para el desarrollo de la competencia oral.

Caracterización

La investigación se desarrolló en el Colegio Gimnasio el Bosque, una institución privada ubicada en San José de Cúcuta, Norte de Santander. La ciudad es un territorio fronterizo, lo que añade una dinámica social y cultural diversa al ambiente educativo. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) se enfoca en el desarrollo integral, promoviendo el bilingüismo y la formación en valores.

El grupo de estudio lo conformaron estudiantes de grado octavo, cuyas edades oscilan entre los 13 y 16 años, pertenecientes en su mayoría a estratos socioeconómicos medios y altos. La unidad de análisis son las percepciones que los estudiantes de 8.º A tienen acerca de su autoconfianza al participar en actividades orales colaborativas en inglés. El nivel de inglés de los alumnos es moderado, permitiéndoles comprender, pero limitando su seguridad en la expresión oral.

Los estudiantes de grado octavo poseen un currículo institucional sólido en bilingüismo y cuentan con docentes cualificados. Ellos reconocen el valor instrumental del idioma, y su apertura a la colaboración en ciertas dinámicas ha demostrado ser un recurso pedagógico que favorece la motivación y la disposición a interactuar (Johnson & Johnson, 2009).

La principal necesidad es el fortalecimiento de la autoconfianza y la disposición a expresarse sin miedo al error. Factores como el temor al error y al juicio de pares son los principales obstáculos internos que condicionan la participación. A nivel externo, aunque la institución posee recursos, las dinámicas sociales del entorno fronterizo y la gestión de la indisciplina en el aula actúan como factores que pueden inhibir el clima de seguridad necesario para la práctica oral.

Planteamiento del Problema

El Colegio Gimnasio el Bosque demuestra un compromiso con el bilingüismo, evidenciado en un currículo robusto y en la capacidad de sus estudiantes para comprender el idioma. Los alumnos tienen las bases lingüísticas para participar y, cuando se sienten en un ambiente seguro, sus intervenciones son claras. Estrategias colaborativas previas han logrado generar motivación y cierta disposición hacia el uso del idioma.

La principal limitación es la autocensura y la ansiedad lingüística de los estudiantes (Horwitz, 2010), lo que se traduce en una participación oral baja e inconsistente. El problema central es de naturaleza socioemocional, donde la falta de autoconfianza obstaculiza la fluidez comunicativa. Esta inseguridad no se relaciona primariamente con la falta de conocimiento gramatical, sino con el temor a equivocarse o a ser juzgados.

Se propone introducir la autoconfianza como eje de mediación pedagógica en las actividades orales colaborativas. El análisis se enfoca estrictamente en cómo la autoconfianza afecta la participación oral, evitando la dispersión en factores externos y priorizando la variable afectiva. Se hipotetiza que un enfoque en la seguridad personal, en un ambiente cooperativo, aumentará la participación.

La investigación busca llenar la brecha de conocimiento sobre la percepción de los estudiantes frente a su propia confianza al hablar inglés. Por lo tanto, el estudio se justifica en la necesidad de investigar la autoconfianza como variable central y motor para el desarrollo de la competencia oral, trascendiendo el enfoque puramente lingüístico para lograr una formación integral.

Pregunta de Investigación

¿Cómo fortalecer la autoconfianza en estudiantes de grado 8° del Colegio Gimnasio El Bosque de Cúcuta a través de actividades orales colaborativas en inglés durante el segundo semestre de 2025?

Objetivos

Objetivo General

Fortalecer la autoconfianza en estudiantes de grado 8° del Colegio Gimnasio El Bosque de Cúcuta a través de actividades orales colaborativas en inglés durante el segundo semestre de 2025.

Objetivos Específicos

Explorar el acercamiento de los estudiantes de grado 8° a las actividades orales colaborativas en inglés.

Movilizar la autoconfianza de los estudiantes de grado 8° a través de la experimentación con actividades orales colaborativas en inglés.

Valorar los cambios en la autoconfianza de los estudiantes de grado 8° después de implementar actividades orales colaborativas en inglés.

Marcos de Referencia

Referentes Conceptuales

Estos referentes brindan claridad conceptual al estudio, enfocado en movilizar la autoconfianza mediante actividades colaborativas para mejorar la participación oral, bajo la lupa de la investigación educativa.

Abordamos la autoconfianza al notar que la inseguridad paralizaba a los estudiantes de octavo, validando la postura de Bandura (1997): la creencia en la propia capacidad determina la toma de riesgos comunicativos. Confirmamos así que el freno no era la falta de conocimiento, sino la falta de fe en su capacidad para desempeñarse con éxito.

Buscamos transformar la participación oral en una interacción voluntaria y significativa. Esto refleja la visión de Richards y Rodgers (2014), quienes la definen como una práctica social de negociación y gestión del error. En nuestro estudio, el aumento de intervenciones espontáneas se convirtió en la evidencia tangible de que la barrera del miedo se estaba rompiendo.

Para lograrlo, implementamos actividades colaborativas diseñadas para diluir la ansiedad individual mediante el soporte grupal. Al observar cómo el apoyo mutuo generaba seguridad, corroboramos a Johnson y Johnson (2009) sobre el poder de la interdependencia positiva. La colaboración funcionó como el andamiaje afectivo necesario para que el estudiante se sintiera seguro al hablar.

Todo el proceso se enmarca en la investigación educativa cualitativa, enfocada en las percepciones. Siguiendo a Cerrón Rojas (2019), priorizamos la interpretación profunda de la experiencia subjetiva sobre la medición numérica, utilizando la triangulación para validar que el cambio emocional reportado fuera un hallazgo riguroso.

Referentes Teóricos

Para la implementación y sustentación de esta propuesta investigativa, se evidencia una problemática central en el Colegio Gimnasio el Bosque, la cual es la inseguridad y la baja participación oral en los estudiantes de grado octavo al momento de expresarse en inglés. La enseñanza de esta lengua requiere bases estratégicas que trasciendan la gramática, centrándose en el componente afectivo y social para movilizar la expresión. De esta forma, los siguientes diez referentes teóricos explican la raíz de esta inseguridad y fundamentan la idoneidad de la metodología colaborativa.

El foco para entender la barrera es la Teoría de la Autoeficacia de Bandura (1997). Nuestra visión es que la inseguridad observada se vincula a una baja autoeficacia percibida; el estudiante se autocensura porque duda de su capacidad percibida para ejecutar la tarea oral. Bandura (1997) postula que las creencias sobre la propia capacidad influyen en la motivación y la persistencia. Por ello, el proyecto busca reconstruir esa creencia mediante experiencias de éxito asistido que permitan asumir el riesgo comunicativo y aumenten la autoconfianza.

Esta inseguridad emocional se manifiesta como un bloqueo descrito por la Affective Filter Hypothesis de Krashen (1985). El miedo al error y al juicio actúa como un "filtro afectivo" elevado que impide que el *input* se convierta en producción oral. Krashen (1985) propone que factores afectivos obstaculizan el procesamiento lingüístico. El diseño de las actividades colaborativas se justifica en la necesidad de reducir este filtro, creando un ambiente de bajo riesgo emocional.

El bloqueo que experimentan los estudiantes es diagnosticado específicamente como Ansiedad Lingüística (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). Al examinar las percepciones, encontramos que esta barrera emocional es el principal factor inhibitor de la producción oral,

siendo de naturaleza afectiva, no cognitiva. Horwitz et al. (1986) conceptualizan esta ansiedad como un factor específico que obstaculiza el *output*. Nuestra interpretación es que esta condición requiere una intervención que sustituya la presión individual por el apoyo colectivo.

Para contrarrestar la inseguridad individual, la solución debe ser social, como lo establece la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978). Partimos de la premisa de que los estudiantes de octavo necesitan la ayuda de sus pares para alcanzar niveles de competencia oral superiores a los que lograrían solos. Vygotsky (1978) señala que el aprendizaje se construye socialmente a través de la interacción. Las actividades colaborativas funcionan como el andamiaje social que permite operar dentro de su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), fortaleciendo la autoconfianza.

La estrategia metodológica que operativiza la teoría de Vygotsky es el Aprendizaje Colaborativo (Johnson & Johnson, 2009). Nuestra visión es que esta metodología desmantela la atmósfera de juicio, reemplazándola por una de apoyo mutuo y responsabilidad compartida. Johnson y Johnson (2009) sustentan que la cooperación estructurada mejora la retroalimentación y genera climas de aula que favorecen la confianza y el rendimiento, siendo clave para el aumento de la participación.

Adicionalmente, la importancia de realizar actividades orales se sustenta en la Hipótesis del *Output* de Swain (1985). No es suficiente que los estudiantes reciban *input*; necesitan producir lenguaje para consolidar el aprendizaje y generar confianza. Nuestra visión es que la producción oral obliga al estudiante a notar las brechas en su conocimiento. Swain (1985) argumenta que el *output* comprensible fuerza un procesamiento sintáctico esencial para cimentar la autoconfianza.

Otro pilar para la persistencia es la Motivación Intrínseca y Extrínseca de Deci y Ryan (1985). La baja participación suele estar ligada a una motivación extrínseca (la nota) que colapsa

ante el miedo. Nuestra meta es conectar la participación con la satisfacción personal de comunicarse (motivación intrínseca). Deci y Ryan (1985) señalan que la motivación intrínseca se asocia con mayor persistencia y bienestar psicológico, vitales para el crecimiento de la autoconfianza.

La aplicación efectiva de la colaboración requiere un adecuado Clima del Aula (Arends, 2012). Es nuestra responsabilidad garantizar que las actividades colaborativas se realicen en un entorno que promueva el respeto y la seguridad emocional. Arends (2012) subraya que un ambiente positivo es un requisito para que el aprendizaje cooperativo minimice el temor al error y fomente la toma de riesgos en la comunicación, creando el espacio seguro que los estudiantes necesitan.

En la implementación, el rol del facilitador se fundamenta en el concepto de Andamiaje y Roles del Docente (Gibbons, 2002). El docente debe ser un mediador que provee el andamiaje lingüístico y social necesario para que los estudiantes menos seguros puedan participar. Gibbons (2002) describe el andamiaje como el soporte temporal que permite a los estudiantes realizar una tarea justo por encima de su nivel de habilidad. Este soporte es transferido a los compañeros, lo que fortalece la interdependencia y la autoconfianza individual.

Finalmente, el proceso investigativo se sustenta en los principios de la Investigación-Acción Educativa (Kemmis & McTaggart, 2007). Este estudio es un ciclo de reflexión y acción para mejorar nuestra propia práctica respecto a la enseñanza del inglés y la autoconfianza. Kemmis y McTaggart (2007) definen la I-A como una indagación autorreflexiva emprendida por los participantes para mejorar la racionalidad de sus propias prácticas, lo cual valida el enfoque metodológico de nuestro estudio de caso.

Referentes Técnicos

Para garantizar que el análisis de la autoconfianza y la participación oral tuviera rigor metodológico y validez académica, esta investigación se apoyó en un conjunto de normas, instrumentos y procedimientos estandarizados.

En primer lugar, para definir el horizonte de expectativas sobre lo que los estudiantes de grado octavo deben ser capaces de hacer oralmente, esta investigación se alinea con los lineamientos nacionales. Se adoptan los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés (MEN, 2006) como el marco orientador y punto de referencia técnico. Esto permitió contrastar el desempeño real observado en el aula (limitado por la inseguridad) frente al nivel de competencia comunicativa esperado por el sistema educativo colombiano.

Dada la naturaleza subjetiva de la variable de estudio, se requirió el diseño de instrumentos y técnicas de recolección sensibles a las percepciones y emociones de los estudiantes. Para capturar la evolución de la seguridad personal, se emplearon la observación con protocolo estructurado, entrevistas semiestructuradas y grupos focales. De manera complementaria y vital para el rol del docente-investigador, el diario de campo se utilizó como instrumento de reflexión para registrar evidencias de cambio en la dinámica grupal, siguiendo las pautas de Moreno (2020a) sobre la sistematización de la práctica pedagógica.

Una vez recolectada la información, fue necesario trascender la descripción superficial para encontrar relaciones entre la colaboración y la confianza. Para ello, se ejecutaron procedimientos de análisis rigurosos donde los datos cualitativos fueron sometidos a codificación abierta y axial. Este procesamiento técnico permitió la identificación de categorías emergentes y patrones significativos en el comportamiento de los estudiantes, tal como sugiere Cerrón Rojas

(2019). La validez de estas interpretaciones se aseguró mediante la triangulación metodológica, contrastando la información entre las diferentes fuentes.

Finalmente, para asegurar la fiabilidad del estudio y minimizar los sesgos en la interpretación de los datos, se establecieron medidas de control de calidad. Se implementaron protocolos de registro uniformes y plantillas de entrevista estandarizadas para asegurar la comparabilidad de las respuestas en las distintas fases. Asimismo, se mantuvo un registro cronológico detallado de las sesiones de intervención, lo cual facilita la auditoría interna y garantiza la transparencia del proceso investigativo.

Referentes Legales

La fundamentación jurídica de esta investigación garantiza que la intervención pedagógica respete y promueva los derechos educativos y la formación integral de los estudiantes del Colegio Gimnasio el Bosque. En este sentido, el estudio se alinea estrictamente con el Marco normativo educativo vigente en Colombia, tomando como base la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

Esta ley legitima nuestra propuesta al establecer que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social. Al trabajar el fortalecimiento de la autoconfianza, la investigación cumple con el mandato legal de promover el pleno desarrollo de la personalidad humana, trascendiendo la mera instrucción académica para abordar el crecimiento personal del estudiante.

En coherencia con el enfoque cualitativo y pedagógico, la valoración de los avances de los estudiantes integró explícitamente la dimensión personal. Para ello, nos amparamos en el Decreto 1290 de 2009, el cual reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en la educación básica y media.

Este decreto respalda nuestra metodología al reconocer la importancia de valorar el desarrollo de las dimensiones socioafectivas en el proceso formativo, permitiéndonos considerar la autoconfianza y la participación como evidencias válidas del progreso escolar. Asimismo, el diseño de la intervención acató las directrices nacionales relativas al desarrollo de competencias en lenguas extranjeras y aseguró el cumplimiento de los protocolos de protección de los derechos de los educandos durante los procesos investigativos en el contexto escolar.

Referentes Éticos

El compromiso ético de esta investigación trasciende el mero cumplimiento administrativo; se asume como una responsabilidad moral ineludible al trabajar con una población vulnerable como lo son los estudiantes de grado octavo. Por esta razón, el estudio se rigió estrictamente por los principios éticos y de protección de participantes, garantizando que la intervención pedagógica fuera segura, respetuosa y libre de riesgos para los menores.

Todas las actuaciones y el manejo de la información se alinearon con las normas éticas vigentes y las recomendaciones de la APA (2017), asegurando la dignidad e integridad de los sujetos en todo momento.

Dada la condición legal de los participantes, el protocolo de investigación exigió un rigor adicional en la autorización. Se obtuvo la autorización explícita de los padres o acudientes a través del consentimiento informado, validando así la participación voluntaria de sus hijos. Simultáneamente, para proteger la identidad de los estudiantes y fomentar la honestidad en sus respuestas, especialmente al tratar temas sensibles como la inseguridad y la ansiedad, se garantizó la estricta confidencialidad y anonimización de los datos recolectados, impidiendo que la información pudiera ser usada en su contra.

Finalmente, el diseño de las actividades colaborativas se estructuró cuidadosamente para no exponer a los estudiantes a situaciones de riesgo físico o emocional. Se estableció con claridad el respeto a su autonomía, garantizando su derecho a retirarse del estudio en cualquier etapa del proceso sin que esto acarreará repercusiones académicas o disciplinarias. De esta manera, la investigación priorizó el bienestar del estudiante por encima de los intereses de recolección de datos.

Herramientas y Métodos

Enfoque y Tipo de Estudio

El presente estudio adopta un enfoque predominantemente cualitativo, una elección metodológica que responde a la imperiosa necesidad de comprender las percepciones, experiencias subjetivas y las atribuciones de causalidad que los estudiantes otorgan a su propio proceso de aprendizaje. Siguiendo lo sugerido por Cerrón Rojas (2019), este enfoque permite trascender la mera medición numérica para profundizar en la rica realidad del aula y capturar la esencia de la variable afectiva y la movilización ontológica en el contexto situado.

Metodológicamente, el trabajo se enmarcó dentro del ciclo de la Investigación-Acción Participativa (IAP) (Kemmis & McTaggart, 2007), dado que el docente-investigador no solo observó, sino que intervino directamente en la dinámica del aula a través del diseño de la secuencia didáctica. En consecuencia, se diseñó un estudio de caso único de carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo, centrado específicamente en el grupo 8.º A del Colegio Gimnasio el Bosque. Esta focalización facilitó un análisis profundo y denso del fenómeno de la autoconfianza y la ansiedad lingüística en su entorno natural, garantizando la validez ecológica de los hallazgos.

Unidad de Análisis

La unidad de análisis se circunscribe al grupo de grado 8.º A de dicha institución, conformado por un total de 26 estudiantes con edades comprendidas entre los 13 y 16 años. Este grupo fue seleccionado por conveniencia y necesidad debido a la identificación previa de barreras afectivas persistentes que limitaban su desempeño oral, constituyéndose en el escenario idóneo para analizar la evolución de la autoconfianza. La línea base reveló que la mayoría se ubicaba en un nivel de competencia lingüística entre A2 y B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), lo que implica que poseían el conocimiento gramatical básico para interactuar, pero el filtro afectivo les impedía utilizarlo. Debido a criterios de rigurosidad metodológica y las limitaciones propias del contexto (como la asistencia irregular y la completitud de datos), la muestra efectiva utilizada para el análisis cuantitativo (comparación pre-test y post-test) fue de 22 estudiantes, quienes participaron consistentemente y completaron todos los instrumentos del estudio. Por otro lado, se observó como el carácter fronterizo del contexto de Cúcuta añadió una capa de análisis sobre cómo los factores socioemocionales complejos inciden en el aprendizaje de lenguas (Guerrero, 2015).

Técnicas para la Recolección de Datos

La estrategia de recolección de datos se diseñó bajo el principio de triangulación metodológica (Montes del Castillo & Montes Martínez, 2014), lo que permitió una aproximación holística al fenómeno. Esta aproximación articuló las técnicas en tres fases consecutivas (Diagnóstico, Intervención y Evaluación) que responden directamente a los objetivos específicos de la investigación. Esta estructura permitió contrastar la información desde la perspectiva conductual (observación de la participación), la perspectiva perceptual (autoreporte subjetivo) y la perspectiva psicométrica (cuestionarios estandarizados), garantizando la credibilidad, la solidez empírica y la transferibilidad de los hallazgos a otros contextos educativos con barreras afectivas similares.

Para dar cumplimiento al primer objetivo específico, explorar el acercamiento de los estudiantes a la oralidad, se estableció una Fase Inicial o de Diagnóstico. En esta etapa, era imperativo levantar una línea base robusta sobre el estado de la autoconfianza y la ansiedad lingüística. Para ello, se aplicó un cuestionario de autoconfianza en formato pre-test (el instrumento cuantitativo principal) basado en una escala tipo Likert de 1-5 puntos (desde "Totalmente en desacuerdo" hasta "Totalmente de acuerdo"). El instrumento, compuesto por 12 ítems cuidadosamente diseñados, se centró en medir constructos clave como la Autoeficacia Específica para tareas y los Niveles de Ansiedad Lingüística como indicador del Filtro Afectivo. Ítems de alta relevancia como *"I feel comfortable expressing my ideas in class"* fueron claves para cuantificar la inseguridad inicial del 73% y justificar la intervención. El instrumento fue rigurosamente validado por juicio de tres expertos en didáctica de lenguas extranjeras y su fiabilidad interna se verificó con un robusto coeficiente Alfa de Cronbach superior a 0.85, asegurando que las variaciones observadas fueran estadísticamente confiables. Paralelamente, se

utilizó la observación directa con protocolo de registro (Diario de Campo 1), un instrumento estructurado que permitió registrar sistemáticamente los comportamientos de evitación, el silencio prolongado y la baja tasa de participación espontánea (solo 8 estudiantes voluntarios), corroborando la presencia del Filtro Afectivo alto (Krashen, 1985) como barrera principal.

Posteriormente, para abordar el segundo objetivo de movilizar la autoconfianza, se procedió a la Fase de Intervención (Experimentación). Durante esta etapa se implementaron 6 sesiones estructuradas de actividades orales colaborativas. La técnica fundamental de autoreporte fue el diario reflexivo individual, una adaptación del diario de campo (Moreno, 2020a) para que el estudiante documentara su experiencia subjetiva y emocional tras cada sesión, capturando la evidencia de la Experiencia de Logro Vicario. Este instrumento permitió a los estudiantes documentar su experiencia subjetiva y emocional tras cada sesión, capturando la evidencia de la Experiencia de Logro Vicario y la Persuasión Social (Bandura, 1997). El análisis de los diarios se realizó mediante la codificación abierta y axial de los fragmentos narrativos para identificar categorías emergentes como "Apoyo de Pares", "Miedo al Juicio Social" y "Comodidad en el Grupo". Este proceso de codificación, inspirado en la Teoría Fundamentada, aseguró que las categorías de análisis surgieran de las propias voces de los estudiantes. Simultáneamente, el investigador aplicó la observación participante (Diario de Campo 2), registrando en tiempo real la dinámica de apoyo mutuo que constituía el andamiaje afectivo y lingüístico (Vygotsky, 1978), lo que justificaba la efectividad de la estructura de las tareas de *role-plays* y debates guiados.

Finalmente, para responder al tercer objetivo de valorar los cambios generados, se ejecutó la Fase Final o de Evaluación (Diario de Campo 3). Se aplicó el cuestionario de autoconfianza en formato post-test a la muestra efectiva de 22 estudiantes para cuantificar la variación afectiva (reducción de inseguridad del 73% al 28% y aumento de confianza del 19% al 59%). Para

interpretar esta variación estadística y atribuirle significado y causalidad, se realizaron grupos focales y entrevistas semiestructuradas post intervención. Estas técnicas permitieron a los estudiantes verbalizar la Movilización Ontológica, es decir, el cambio en su autopercepción de sí mismos y la confirmación de que el entorno colaborativo fue el factor determinante. El análisis final se cerró con una Triangulación Exhaustiva de Métodos, contrastando el dato psicométrico (cuestionario), el dato conductual (aumento de participación de 8 a 21 estudiantes) y el dato perceptual (reportes del grupo focal sobre el confort y la reducción del miedo), lo que garantizó la validez y la solidez de la conclusión sobre la efectividad de la colaboración como mediador pedagógico esencial.

Categorías para el Análisis de Datos

Para sistematizar la interpretación de los hallazgos y garantizar la coherencia entre la teoría y la realidad observada en el aula, se construyó una matriz de análisis basada en cinco categorías deductivas, sustentadas rigurosamente en el marco conceptual de la investigación.

La categoría central del estudio es la autoconfianza percibida. En el análisis, esta no se aborda como un rasgo estático, sino como la autovaloración cambiante que hace el estudiante sobre su propia competencia comunicativa en inglés. Nos enfocamos en rastrear el nivel de seguridad y autoeficacia que experimentan al hablar, basándonos en Bandura (1997), quien vincula esta percepción directamente con la capacidad de ejecución exitosa de una tarea. Para su codificación, se utilizaron los puntajes comparativos del pre-test y post-test (donde el cambio del 73% al 28% en la inseguridad fue el indicador clave), así como las menciones explícitas de "sentirse capaz", "seguro de sí mismo" o "dispuesto a intentarlo" en los diarios reflexivos.

Para comprender las causas de la baja participación inicial (solo 8 estudiantes), se indagó en los factores inhibidores. Esta categoría agrupa las barreras emocionales y sociales que los estudiantes identificaron como frenos para su expresión, tales como el miedo al error, la autocensura y la presión del juicio de sus compañeros. El análisis de estos elementos se sustentó en la teoría de Horwitz (2010) sobre la ansiedad comunicativa y la conceptualización del Filtro Afectivo alto de Krashen (1985), permitiendo distinguir claramente entre la falta de conocimiento lingüístico y el bloqueo emocional como causa primaria de la inactividad oral. Las codificaciones provienen de frases como "me da vergüenza que me corrijan" o "prefiero no hablar para no equivocarme".

En contraposición, se rastrearon los factores facilitadores, entendidos como los elementos del entorno pedagógico y de la tarea que permitieron desbloquear la participación y reducir el

filtro afectivo. Aquí se codificaron las menciones recurrentes al apoyo entre pares, la retroalimentación positiva centrada en la fluidez, y el clima de aula seguro. Esta categoría fue esencial para determinar qué aspectos específicos de la intervención, tales como la estructura del *role-play*, lograron reducir la ansiedad y facilitaron el aumento de la participación a 21 estudiantes voluntarios.

Dada la naturaleza de la intervención, se examinó la dinámica grupal. Esta categoría permitió analizar cómo se tejieron las relaciones de cohesión, qué roles asumieron los estudiantes durante la interacción y cómo el grupo se convirtió en un recurso pedagógico. Siguiendo a Johnson y Johnson (2009), se observó si la colaboración generaba la interdependencia positiva necesaria (donde el éxito individual depende del éxito colectivo) para que el grupo funcionara eficazmente como una red de andamiaje afectivo y lingüístico. La observación participante fue crucial para registrar las interacciones de corrección mutua suave y la negociación de significado dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky (1978).

Finalmente, para evaluar el impacto profundo de la investigación, se estableció la Movilización del aspecto ontológico. Esta categoría trasciende lo académico para enfocarse en el "ser" del estudiante, rastreando los cambios actitudinales y comportamentales sostenidos en su disposición a participar. Aquí se analizó la transformación de la identidad del estudiante, pasando de una postura de inseguridad y silencio a una de mayor agencia y voluntad comunicativa. El indicador más sólido fue el cambio en la autopercepción de confianza, que pasó del 19% al 59%, reflejando una reestructuración interna del auto-concepto como aprendiz de inglés.

Una vez recolectada la información, el procesamiento de los datos no se limitó a una descripción superficial, sino que buscó la comprensión profunda de los significados que los

estudiantes otorgan a su propia confianza. Para ello, los datos cualitativos (diarios y grupos focales) fueron sometidos a un riguroso proceso de codificación abierta y axial. Siguiendo la ruta metodológica de Cerrón Rojas (2019), este procedimiento permitió fragmentar los relatos para luego reensamblarlos, identificando así patrones recurrentes y relaciones causales sólidas entre la colaboración y la disminución drástica de la ansiedad. Para garantizar la validez interna de estos hallazgos, se aplicó la triangulación metodológica como filtro de calidad principal. Este ejercicio consistió en contrastar sistemáticamente las evidencias obtenidas de las distintas fuentes mediante tres ejes:

Eje Psicométrico-Conductual: La reducción de la inseguridad del 73% al 28% (dato psicométrico) fue contrastada con el aumento conductual de 8 a 21 estudiantes activos (observación).

Eje Perceptual-Cuantitativo: Los reportes de "confort" y "apoyo" en los grupos focales (dato perceptual) fueron validados por el aumento del 40% en la autoconfianza (dato cuantitativo).

Eje Teórico-Empírico: Todas las categorías emergentes de la codificación se anclaron rigurosamente a los constructos de Bandura, Krashen y Vygotsky. Finalmente, la confiabilidad y transparencia del estudio se blindaron mediante la consistencia en la aplicación de las técnicas a lo largo de las tres fases (diagnóstico, intervención y evaluación). El análisis se apoyó en la fundamentación teórica para validar internamente las categorías y, en un ejercicio de honestidad investigativa, se documentaron las limitaciones derivadas de la asistencia variable de algunos estudiantes. Esto permitió reconocer los márgenes de error y asegurar que las conclusiones presentadas reflejen fielmente la realidad del aula, manteniendo el rigor científico y la solidez del proceso de investigación-acción.

Resultados

En esta sección se presentan de manera clara y detallada los hallazgos obtenidos en la investigación, organizados en tres apartados clave en coherencia con los objetivos específicos dispuestos: el acercamiento inicial de la población a la variable, los resultados derivados de la experimentación con la variable, y las variaciones observadas tras su implementación. Los hallazgos se presentan a continuación:

Acercamiento de la Población a la Variable

En la fase de exploración (Diagnóstico), se confirmó la baja participación oral espontánea como el problema central y la manifestación conductual del bloqueo afectivo. Los datos iniciales revelaron que un contundente 73% de los estudiantes manifestó sentirse "nervioso o inseguro" al hablar inglés frente a sus compañeros, tal como se documentó en el Diario de Campo 1. Este dato, obtenido de los cuestionarios cualitativos (pre-test), evidenció una autopercepción negativa de su capacidad oral (autoeficacia percibida baja, Bandura, 1997), lo que se tradujo en la evitación constante de la exposición y la autocensura. El análisis de la observación directa confirmó que esta inseguridad se manifestaba en la práctica como un filtro afectivo alto (Krashen, 1985): de los 26 estudiantes de la unidad de análisis, solo 8 estudiantes intervinieron voluntariamente al inicio de la actividad de diagnóstico, lo que dejó a 18 estudiantes en un estado de inhibición comunicativa. Esta diferencia de 65% entre la población total y la participación activa subrayó la necesidad imperante de una intervención centrada en la variable afectiva antes que en la gramatical. Los estudiantes, al reportar miedo al "juicio social" y al error, confirmaron que su silencio no se debía a la falta de conocimiento, sino al costo psicológico de la exposición individual.

Experimentación

Tras la implementación de la secuencia didáctica, centrada en actividades de juego de roles (*role-plays*) y debates guiados, se observó un cambio progresivo y tangible en el clima de aula. La intervención se basó en el diseño de tareas que promovieron la interdependencia positiva (Johnson & Johnson, 2009), donde el éxito de la tarea dependía del aporte de cada miembro del grupo, eliminando así la presión de la responsabilidad individual. El nivel de participación oral aumentó significativamente y de forma sostenida a lo largo de las seis sesiones: la cifra de estudiantes que intervenían voluntariamente pasó de los 8 iniciales a 21 hacia la tercera semana de intervención (Diario de Campo 3). Este incremento de 162.5% en la participación espontánea es la prueba conductual directa de la reducción del riesgo percibido. La colaboración se convirtió en el mediador pedagógico que permitió a los estudiantes operar dentro de su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Vygotsky, 1978), utilizando a sus pares como andamiaje afectivo y lingüístico para superar el obstáculo comunicativo. Los diarios reflexivos documentaron una reducción inmediata de la ansiedad, con reportes recurrentes sobre el confort experimentado al interactuar en parejas y grupos pequeños durante las simulaciones. Los estudiantes destacaron consistentemente el valor del apoyo mutuo para perder el miedo a equivocarse, lo que facilitó notablemente la práctica oral. Este ambiente seguro generó las Experiencias de Logro Vicario (Bandura, 1997), donde el estudiante observaba a sus pares cometer y corregir errores sin consecuencias negativas, lo cual sirvió para recalibrar su propia autopercepción de capacidad y disposición a asumir riesgos comunicativos.

Identificación de Variaciones

La fase de evaluación proporcionó variaciones positivas y cuantificables en la variable afectiva, aportando rigor empírico a la interpretación de los datos cualitativos. El impacto fue notable en la reducción de la inseguridad y el incremento de la confianza percibida, lo que se consolidó a través del análisis comparativo del pre-test y post-test. Específicamente, el porcentaje de estudiantes que manifestaba inseguridad al hablar inglés se redujo drásticamente del 73% al 28%, lo que representa una disminución de 45 puntos porcentuales en el bloqueo afectivo. De forma recíproca y coherente, la cifra de estudiantes que reportó tener “confianza” para expresarse pasó del 19% al 59%, lo que significó un aumento neto del 40% en la autovaloración positiva de su autoeficacia. Más allá de las cifras, la Movilización Ontológica evidenció que este cambio fue profundamente actitudinal. Los grupos focales y los diarios finales asociaron directamente la drástica reducción de la ansiedad lingüística (Krashen, 1985) a la presencia de un entorno colaborativo seguro, concluyendo que el cambio se debió a una transformación en la autopercepción del estudiante, pasando de sentirse "incompetente" a "capaz", y no únicamente a un aumento en el dominio gramatical. Este hallazgo es crucial, ya que el aumento de 8 a 21 participantes valida la hipótesis de que la superación del miedo afectivo es el motor esencial para la producción oral activa. La triangulación de datos (el dato numérico de la confianza, el dato conductual de la participación y el dato perceptual del grupo focal) verificó que este cambio era un fenómeno coherente y no un artefacto estadístico, reforzando la necesidad de priorizar la variable afectiva en la enseñanza de lenguas.

Análisis y Discusión

El análisis de los resultados confirma la hipótesis de trabajo: la autoconfianza es un mediador pedagógico esencial y no secundario en el desarrollo de la participación oral. La interpretación final de los datos se realizó vinculando estos hallazgos directamente con el marco teórico y garantizando la triangulación de la información (cuantitativa, conductual y perceptual), lo que aumenta la validez y la solidez del estudio (Montes del Castillo & Montes Martínez, 2014).

La inseguridad inicial del 73% de los estudiantes demostró que la autoeficacia percibida (Bandura, 1997) era el principal factor inhibitor. Los estudiantes se autocensuraban no por la falta de conocimiento gramatical, cuyo nivel base se ubicaba entre A2 y B1, sino por el miedo al error y al juicio social, lo cual era un claro reflejo del filtro afectivo alto (Krashen, 1985) que impedía la interacción y el uso efectivo del *input* lingüístico. Este diagnóstico inicial, corroborado por la baja tasa de participación espontánea (solo 8 estudiantes), estableció de manera concluyente la necesidad de una intervención centrada en la gestión de lo afectivo como prerequisite para la movilización del desempeño comunicativo.

La implementación de actividades colaborativas, como los *role-plays* y debates, fue el catalizador directo del cambio. El aumento exponencial en la participación, al pasar de 8 a 21 estudiantes con intervención voluntaria, se interpreta como un éxito directo del diseño metodológico, que promovió la interdependencia positiva (Johnson & Johnson, 2009). Esta estructura, al trasladar la responsabilidad del éxito del individuo al grupo, minimizó el costo psicológico del error para los estudiantes. Esta dinámica de apoyo no solo redujo la ansiedad lingüística (Horwitz, 2010), sino que facilitó que los estudiantes operaran plenamente dentro de su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

El grupo se convirtió en el andamiaje afectivo y lingüístico (Vygotsky, 1978) que permitió la experiencia de logro vicario (Bandura, 1997), donde el éxito del par fortaleció la creencia en la propia capacidad.

Este proceso de colaboración redujo el filtro afectivo y movilizó el aspecto ontológico: el estudiante cambió su percepción de sí mismo, pasando de sentirse "inseguro" a "capaz". El hecho de que la mayoría del grupo (el 59%) se sintiera seguro al finalizar (un aumento del 40% en la auto percepción positiva) es la principal evidencia del éxito del estudio, consolidando la necesidad de tratar la autoconfianza como un objetivo de aprendizaje en sí mismo. Esta transformación no fue meramente un cambio de actitud, sino una reconstrucción de la identidad del estudiante como un agente comunicativo competente. Este análisis refuerza la idea de que el desarrollo de la competencia comunicativa pasa necesariamente por la gestión activa del aspecto afectivo.

Al promover entornos de confianza y cooperación (Vygotsky, 1978) mediante tareas comunicativas compartidas, el estudiante se dispone a asumir riesgos lingüísticos, que son el motor de la participación oral y, por ende, de su aprendizaje a través de la producción de *output* comprensible (Swain, 1985). Los hallazgos de este estudio contribuyen significativamente a la literatura existente en el contexto fronterizo colombiano (Guerrero, 2015), demostrando la eficacia de las estrategias colaborativas en entornos con altos factores socioemocionales. La validez ecológica de la intervención se confirma por el éxito de estas estrategias en un contexto con características socioeconómicas y afectivas particulares.

A pesar de los resultados positivos, es crucial reconocer las limitaciones metodológicas que pudieron incidir en la validez interna del estudio de caso. La asistencia irregular de ciertos participantes generó variaciones en la cantidad de datos recolectados por técnica, afectando la

uniformidad de la información y la posibilidad de realizar un seguimiento longitudinal perfecto de todos los 26 estudiantes. Del mismo modo, las condiciones específicas del aula y la disponibilidad de tiempo limitado para los grupos focales influyeron en la profundidad de algunas respuestas, pudiendo haber introducido un sesgo de deseabilidad social o el Efecto Hawthorne (los estudiantes reaccionan positivamente al ser parte de un estudio). No obstante, estas inconsistencias fueron rigurosamente controladas mediante la triangulación de fuentes (diarios, grupos focales, observación y datos psicométricos) y la verificación cruzada de registros, garantizando la confiabilidad de los resultados y la solidez de las conclusiones alcanzadas. La robustez del cambio cuantitativo (73% a 28%) y conductual (8 a 21) supera la incidencia de estas limitaciones.

Conclusiones y Recomendaciones

La implementación de actividades orales colaborativas demostró ser una estrategia pedagógica altamente efectiva para fortalecer la autoconfianza de los estudiantes de grado octavo en el uso del inglés. Los resultados evidenciaron una reducción marcada de la inseguridad y la ansiedad lingüística (del 73% al 28%), lo que confirma la relevancia del aspecto afectivo como mediador esencial del aprendizaje, en concordancia con los planteamientos de Bandura (1997) sobre la construcción de la autoeficacia y Krashen (1985) sobre la necesidad de reducir el Filtro Afectivo para facilitar la adquisición.

La participación oral aumentó de manera significativa a lo largo de la intervención (pasando de 8 a 21 estudiantes activos), lo cual muestra que los ambientes colaborativos favorecen la disposición a interactuar, promueven el apoyo entre pares y permiten que los estudiantes se perciban a sí mismos como agentes competentes en la comunicación. Asimismo, la movilización de la autoconfianza se reflejó en cambios actitudinales sostenidos (aumento del 40% en la autopercepción positiva), interpretados desde la perspectiva sociocultural como indicadores de desarrollo mediado por la interacción (Vygotsky, 1978). El éxito del modelo se fundamentó en la interdependencia positiva de las tareas, que transformó el error de una amenaza individual a una oportunidad de aprendizaje grupal.

Estos hallazgos permiten concluir que integrar la dimensión socioemocional en el diseño de las estrategias de aula no solo mejora la participación oral, sino que contribuye a una formación integral que reconoce al estudiante como sujeto activo de su propio proceso de aprendizaje. En conjunto, el estudio aporta evidencia empírica pertinente y de validez ecológica para el contexto educativo colombiano (Guerrero, 2015), y subraya la necesidad de seguir fortaleciendo prácticas pedagógicas que prioricen la equidad, la confianza y la participación

significativa en la enseñanza del inglés, especialmente en entornos con altos factores inhibidores socioemocionales.

Se recomienda al Colegio Gimnasio el Bosque incorporar de manera sistemática estrategias de aprendizaje colaborativo estructurado dentro del currículo de inglés, priorizando prácticas pedagógicas que fortalezcan la autoconfianza, reduzcan la ansiedad lingüística y promuevan la participación activa de los estudiantes. Esto implica diseñar tareas que incluyan roles definidos y responsabilidad individual para garantizar que la interdependencia positiva se mantenga de manera efectiva en todas las actividades orales.

Para garantizar la continuidad de los avances observados, se sugiere complementar estas estrategias con metodologías innovadoras como la gamificación y el aprendizaje basado en retos, las cuales pueden ampliar las oportunidades de interacción oral significativa, exponer a los estudiantes a un riesgo comunicativo controlado y sostener la motivación intrínseca del grupo (Deci & Ryan, 1985).

Asimismo, se insta a mantener procesos de retroalimentación formativa afectiva que enfatizan el esfuerzo y la persistencia antes que la perfección gramatical. Se deben fomentar ambientes de aula basados en el respeto, el apoyo entre pares y la seguridad emocional (Arends, 2012), de modo que la participación oral se consolide como parte integral del proceso de enseñanza del inglés y no únicamente como un componente aislado de determinadas actividades. Es crucial institucionalizar el uso del Diario Reflexivo como herramienta de autoevaluación afectiva para que los estudiantes monitoreen y articulen conscientemente el crecimiento de su propia autoeficacia.

Finalmente, el éxito de la intervención sugiere tres líneas de acción investigativa futura que deben consolidar el modelo de intervención en el contexto educativo:

Realizar un Estudio Longitudinal para evaluar la persistencia de la autoconfianza (el 59%) en los estudiantes un año después de la intervención, verificando si la Movilización Ontológica se ha establecido de forma duradera.

Desarrollar un estudio de Correlación Afectiva-Lingüística que vincule la reducción de la ansiedad (del 73% al 28%) con un aumento medible en indicadores lingüísticos complejos, como la riqueza léxica y la complejidad sintáctica en el *output* oral de los 21 estudiantes activos.

Investigar la Taxonomía de Tareas Colaborativas, comparando la efectividad de diferentes estructuras de grupo (por ejemplo, *Jigsaw* vs. tutoría entre pares) para optimizar la reducción del filtro afectivo en el nivel de básica secundaria.

Referencias

- APA. (2017). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*. American Psychological Association.
- Arends, R. (2012). *Learning to Teach*. McGraw-Hill.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Calderón, J. (2023). El papel de la afectividad en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en contextos escolares latinoamericanos. *Revista Colombiana de Educación*, 85(2), 113–132. doi:10.17227/rce.num85-12880
- Cerrón Rojas, W. J. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Obtenido de Congreso de la República.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Guerrero, C. H. (2015). Teacher identity and the challenge of teaching English in Colombia: A critical perspective. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 17(1), 37–52. doi:10.15446/profile.v17n1.43470
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154–167.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2007). *Participatory Action Research*. London: Sage Publications.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional.
- Montalvo, P., & Cuervo, J. (2014). Teoría del aprendizaje de Bandura. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 8(2), 120-137.
- Montes del Castillo, M., & Montes Martínez, J. (2012). Guía para proyectos de investigación. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 20, 91-126.
- Moreno, S. (2020). *Alternativas para el diseño del trabajo didáctico: Actividades permanentes y Secuencia didáctica*. Obtenido de Repositorio Institucional UNAD.
- Moreno, S. (2020). *El Diario de Campo como instrumento de reflexión e investigación*. Obtenido de Repositorio Institucional UNAD: <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/34866>
- Ortega, M. (2023). La autoconfianza y la motivación como mediadores del aprendizaje significativo del inglés en estudiantes de básica secundaria. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 17(1), 89-104. doi:10.18359/reds.6791
- Pérez, L. (2020). Evaluación de la autoconfianza. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 15(3), 150-165.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rodríguez, L. (2023). Liderazgo pedagógico transformador: una mirada desde la acción reflexiva del docente-investigador. *Revista Pedagogía y Saberes*, 60(2), 45-63.
- Sabat, M. (2020). La enseñanza del inglés desde el aprendizaje colaborativo: una oportunidad para construir comunidad. *Revista Lenguaje y Educación*, 32(1), 77-95.
- Sierra, Z. (2019). Propuestas pedagógicas para el fortalecimiento. *Revista Praxis*, 15(1), 180-200.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zúñiga, C. (2021). Estrategias para la enseñanza del inglés a través de metodologías activas. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 14(1), 1-15.

Apéndices

Apéndice A

Muestras de Investigación

<https://drive.google.com/drive/folders/1Rv5-73N8MVgGJJN0q1TGs4ArCc0-ghYq?usp=sharing>