

**Implementación de diálogos guiados entre pares como estrategia para incentivar la interacción en el habla del Inglés en estudiantes de grado 8° en la Institución Educativa**

**Santa Teresita**

Dayana Correa Castrillón

Asesora

Edna Lizeth González López

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés

2026

## 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 la Institución Educativa Santa Teresita, trabajando con los dos grupos del grado 8°. El objetivo general fue incentivar la interacción en el habla del inglés por parte de estudiantes de grado 8° de la Institución Educativa Santa Teresita (Santiago de Tolú) a través de diálogos guiados entre pares durante el primer semestre del 2026, utilizando un enfoque cualitativo y experimental a través de herramientas como la entrevista semiestructurada, la observación de clase, y el diario de campo, en el que puso en juego los diálogos guiados entre pares reconociendo sus efectos en la interacción en el habla del inglés. A partir de este ejercicio investigativo, se halló que las estudiantes aumentaron su participación en las actividades y el desarrollo de la confianza en sí mismas y en sus compañeras, por lo que se concluyó que el impacto de las actividades conversacionales fue satisfactorio porque a pesar de los desafíos en el proceso, las estudiantes lograron tener más confianza en su proceso de habla y desarrollar interacciones en el aula de clases.

***Palabras clave:*** Oralidad, participación, práctica, interacción, diálogos

### **Abstract**

This document is the result of a formative research exercise, carried out as a graduation option, which allowed reflection on pedagogical practice and educational research. The study was developed at the Santa Teresita Educational Institution, working with the 8<sup>th</sup>-grade groups. The general objective was to encourage interaction in English speaking by 8th grade students of the Santa Teresita Educational Institution (Santiago de Tolú) through guided pair dialogues during the first semester of 2026, using a qualitative and experimental approach through tools such as semi structured interview, class observation, and field diary, in which guided dialogues between peers were implemented, recognizing their effects on interaction in English speaking. From this research exercise, it was found that students increased their participation in activities and the development of confidence in themselves and their peers; therefore, it was concluded that the impact of the conversational activities was satisfactory because, despite the challenges in the process, the students managed to have more confidence in their speaking and develop interactions within the classroom.

***Keywords:*** Orality, participation, practice, interaction, dialogues

## Tabla de Contenido

Introducción .....	7
Caracterización .....	10
Planteamiento del Problema .....	12
Pregunta de Investigación.....	15
Objetivos.....	16
Objetivo General.....	16
Objetivos Específicos .....	16
Marcos de Referencia .....	17
Referentes Conceptuales.....	17
Interacción en el Habla .....	17
Producción Oral en Inglés.....	18
Diálogos Guiados entre Pares .....	19
Aprendizaje entre Pares .....	20
Referentes Teóricos .....	20
Hipótesis de la Producción .....	21
Hipótesis de la Interacción.....	23
Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de Lenguas .....	25
Teoría Sociocultural del Aprendizaje y Zona del Desarrollo Próximo.....	27
Aprendizaje Cooperativo .....	29
Referentes Técnicos.....	31
Referentes Legales.....	33
Referentes Éticos .....	34

Herramientas y Métodos .....	37
Enfoque y Tipo de Estudio .....	37
Unidad de Análisis.....	38
Técnicas para la Recolección de Datos .....	38
Categorías para el Análisis de Datos .....	40
Resultados .....	42
Acercamiento de la Población a la Variable.....	42
Experimentación .....	44
Identificación de Variaciones .....	46
Análisis y Discusión .....	50
Conclusiones y Recomendaciones .....	59
Referencias Bibliográficas .....	63
Apéndices.....	70

**Lista de Apéndices**

<b>Apéndice A</b> <i>Muestras de Investigación</i> .....	70
--	----

## Introducción

Las necesidades educativas actuales propenden hacia el desarrollo no solo educativo de los estudiantes, en lo que respecta al contenido y sus propósitos de enseñanza y aprendizaje, sino también el social que determina las relaciones académicas y personales. Por tal motivo, la implementación de actividades con enfoque comunicativo se articula con la necesidad de promover interacciones mediante la práctica de las habilidades orales en inglés en los grupos del grado octavo de la Institución Educativa Santa Teresita. Resulta relevante para el contexto actual de desarrollo sociocultural por efectos de la globalización y las competencias comunicativas y habilidades del siglo XXI, entre ellas, la colaboración y la comunicación, donde los estudiantes no solo atienden a las habilidades gramaticales del inglés, sino al aspecto social que conlleva el proceso de aprender un nuevo idioma como lengua extranjera, ya que si no se tienen interacciones con nativos, es necesario generarlas dentro del contexto del aula.

Consecuentemente, el problema identificado en el grado octavo de la Institución Educativa Santa Teresita tiene que ver con la falta de estrategias para promover las habilidades orales e interacciones dentro del salón de clases. Es necesario indagar a profundidad las causas y las consecuencias del problema para así aportar a la disminución de su incidencia en el desarrollo académico y social de las estudiantes en un contexto escolar con visión técnica comercial, ya que el contexto turístico donde se encuentran requiere de mayores interacciones significativas entre estudiantes, lo que resultaría en futuras interacciones en inglés con personas ajenas a la academia. Por tanto, el desarrollo de habilidades comunicativas, como el habla en inglés, debería protagonizar todas o la mayoría de las clases de inglés, con el objetivo de que las estudiantes se atrevan a participar en tales habilidades y fortalecer su desempeño en inglés con un acompañamiento real y cercano por parte del docente. Referente a esta situación, el estudio de

Morales Herrera (2021) respecto a la expresión oral en la lengua extranjera inglesa, identifica “un bajo desempeño en actividades de speaking, lo cual se lo atribuyeron al poco tiempo que como maestros dedican a los ejercicios de interacción oral entre los estudiantes” (p. 8), lo que a nivel nacional refleja la importancia de llevar a cabo esta investigación, ya que los cambios se darían en el contexto local, aportando al conocimiento de estrategias para implementar en este tipo de situaciones. Además, el estudio de Muñoz (2022) implementó espacios de conversación como estrategia para fomentar el habla en inglés, reconociendo que los estudiantes tenían una limitada exposición a la práctica oral en clases tradicionales.

Por tal motivo, la investigación tiene un enfoque cualitativo basado en la descripción y reflexión de los resultados obtenidos, por lo que el objetivo general de la presente investigación es incentivar la interacción en el habla del inglés en las estudiantes de grado 8° de la Institución Educativa Santa Teresita (Santiago de Tolú) a través de diálogos guiados entre pares durante el primer semestre del 2026. Para cumplir con tal objetivo, la recolección de datos se basará, primeramente en una entrevista semiestructurada a las estudiantes de ambos grupos y así explorar el acercamiento de la población a la variable; además, para la etapa de movilización, se observarán las actividades de diálogos guiados entre pares, con ayuda de registros fotográficos y grabaciones de videos, para finalmente, indagar los cambios mediante la herramienta diario de campo, compuesto por observaciones sistematizadas. Asimismo, se analizará la información mediante las categorías de percepciones sobre dificultades y actividades conversacionales; actividades de diálogos guiados entre pares, y la participación e interacciones orales en inglés.

De tal manera, se halló que las estudiantes lograron interactuar más debido a la creciente participación y a la frecuencia con que participaron en la última actividad conversacional. Las estudiantes desarrollaron mayor confianza entre ellas para participar de manera repetida, lo cual

evidenció un ambiente de aprendizaje acorde con las emociones de las estudiantes, y también la necesidad de práctica continua. Por tanto, se hace una invitación a revisar detalladamente el contenido de la presente investigación para comprender los resultados obtenidos.

## Caracterización

La Institución Educativa Santa Teresita (sede 1) se encuentra ubicada en el municipio de Santiago de Tolú, en el departamento de Sucre. Ofrece educación secundaria a estudiantes de sexo femenino desde sexto hasta undécimo grado de manera presencial en horario matinal y algunas actividades académicas en la jornada vespertina. En su infraestructura, cuenta con dos pisos en los cuales están distribuidos los catorce salones de clases y otros salones de uso común para actividades que complementan la academia. Como está ubicada en un municipio costero, su principal actividad económica es el turismo, por lo cual muchas personas de países anglohablantes visitan el territorio, haciendo que el enfoque técnico comercial de la institución educativa a través de convenios con el SENA sea apropiado para el desarrollo comunicativo en inglés de las estudiantes.

Hay dos grupos de octavo grado (8°1 y 8°2), con aproximadamente 35 estudiantes cada uno de ellos, así que la población total con la que se trabajará es de 70 estudiantes. Las estudiantes tienen entre 13 y 14 años, con un nivel de inglés entre A1 y A2 (cabe recalcar que en el grupo 8°2 hay una estudiante que tiene un nivel de inglés muy avanzado, debido a experiencias previas con el idioma), y pertenecen a niveles socioeconómicos 1 y 2. Debido al turismo, como principal actividad económica del municipio, las estudiantes, especialmente de octavo grado, están influenciadas por un desarrollo lingüístico y comunicativo no solo de su lengua materna sino de la lengua extranjera que atraviesa sus realidades, como lo es el idioma inglés.

El grado octavo de la Institución Educativa Santa Teresita presenta necesidades de aprendizaje de índole conversacional en inglés, lo que corresponde a la habilidad de habla o “speaking” como se le conoce generalmente. Es necesario que las estudiantes en este grado

desarrollen relaciones interpersonales más significativas, no solo para fortalecer el ser, sino también el hacer dentro del aula de clases, además de la necesidad de aprender este idioma por el contexto turístico local, que desde la enseñanza y aprendizaje del inglés con enfoque comunicativo e interaccional se puede abordar. Estos aprendizajes se ven limitados por la manera como se enseña el inglés en general, porque tiene un enfoque en la gramática, que hace que las estudiantes no interactúen como se debe hacer en una clase de inglés, perdiendo el sentido comunicativo de la lengua inglesa y las bondades que puede traer al ser un idioma que necesita de práctica e interacciones constantes.

Los factores externos que influyen de manera negativa en el proceso de aprendizaje del inglés conversacional e interaccional en las estudiantes del grado octavo corresponden a condiciones de índole social y económico. En las condiciones sociales, se pueden inferir situaciones como la percepción negativa hacia el inglés a medida que lo aprenden durante su desarrollo escolar, pues es la misma manera de enseñarlo que hace que las estudiantes no lo vean como un valor agregado en su educación, sino como una pérdida de tiempo. Este pensamiento se va replicando en sus contextos más cercanos, como familia, amistades, personas mayores, etc. En cuanto a las condiciones económicas, por lo general, las estudiantes no tienen los materiales suficientes para generar procesos de aprendizaje óptimos del inglés tanto autónomos como en la misma escuela. Por tanto, como Cobo et al. (2021) analizan, “la comprensión del contexto, la cultura, los valores sociales y los ambientes de aprendizaje conforman un escenario fundamental para el desarrollo de competencias a nivel comunicativo e intercultural en los aprendices de la L2” (p. 23).

### **Planteamiento del Problema**

Los dos grupos de estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Santa Teresita presentan un nivel básico en inglés, lo que les ayuda a desempeñar las actividades presentadas en la clase y que quedan de tarea en casa. Comprenden varios temas como el presente simple, vocabulario básico y expresiones cotidianas que son usadas en el salón como frases adquiridas en la cotidianidad de las clases de inglés y el entorno educativo y social que los rodea en la era de la tecnología. Los estudiantes están acostumbrados a adquirir vocabulario a modo de préstamos lingüísticos del inglés que el español usa a su favor, lo cual es una fortaleza para desarrollar nuevas estrategias cuando se trata del aprendizaje del inglés como materia obligatoria. Además, los estudiantes han logrado fortalecer sus habilidades gramaticales gracias a la implementación de una herramienta tan importante como el libro de trabajo de inglés, sin embargo, es propicio complementar estos aprendizajes con un enfoque interactivo, el cual se puede ver beneficiado por las interacciones ya desarrolladas entre los estudiantes a medida que van explorando su vida personal y estudiantil.

Para la enseñanza y aprendizaje del inglés en el grado octavo, las estrategias o métodos no son tan actuales. En general, se trata de escribir el tema en los cuadernos y hacer actividades gramaticales, entonces las actividades en clase se enfocan principalmente en gramática y tareas escritas, pero una estrategia que funciona bien en los estudiantes son las socializaciones de las actividades en el libro de trabajo, ya que de esta manera los estudiantes aprenden nuevo vocabulario, aspectos culturales del idioma, y resuelven dudas de manera personalizada en clase. Esta estrategia hace que se den interacciones entre los estudiantes ya que así pueden aprender de sus compañeras, pero siguen siendo interacciones sin un enfoque comunicativo en inglés, entonces al momento de querer que los estudiantes hablen, hagan preguntas y respondan, o se

expresen de manera básica en inglés, no son capaces de hacerlo porque las herramientas no son suficientes para el nivel lingüístico que se espera tener en octavo grado.

Teniendo en cuenta lo anteriormente descrito, la falta de estrategias comunicativas e interacciones en inglés en el aula de octavo grado de la Institución Educativa Santa Teresita es un problema que debe abordarse con la máxima relevancia. Por el hecho de ser un nivel intermedio, donde las estudiantes enfrentan nuevos desafíos, tanto físicos como psicológicos, la interacción académica en el salón de clases se convierte en un componente clave para aprender y compartir en comunidad. En este orden de ideas, promover interacciones en el idioma inglés dentro del salón de clases a través de diálogos guiados entre pares implica organización y determinación de parte del docente de inglés, quien debe estar preocupado por el desarrollo de las habilidades en inglés como lo son la lectura, escucha, escritura, gramática y vocabulario, y el habla, que en este caso, son las habilidades orales. Además, esta intervención podría ser beneficiosa para el desarrollo socioemocional de las estudiantes, así como de su proceso de aprendizaje, que al mismo tiempo se verá apoyado por el docente, y se construirían relaciones académicas más estrechas en proporción de lo aprendido en el idioma inglés. Como hipótesis, se tiene que si las estudiantes participan adecuadamente en las actividades de conversación con diálogos guiados entre pares, las estudiantes podrían afianzar sus habilidades orales y establecer interacciones más académicas, basadas en la ayuda mutua para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos en clase. Asimismo, esta intervención respondería a lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) respecto a las competencias y habilidades de los estudiantes de Básica Secundaria (8° y 9°) en inglés, por lo que es necesario seguir los estándares específicos respecto a la habilidad de Conversación, que se relaciona estrechamente con el tema y problema de esta investigación. Por eso, la colaboración o estrategias de trabajo entre pares

tomarán lugar en cuanto a la retroalimentación por parte de los pares y del profesor, para dar respuesta a acciones específicas como “Participo en una conversación cuando mi interlocutor me da el tiempo para pensar mis respuestas” (p. 25).

En conclusión, la investigación busca abordar las brechas de estrategias que se presentan en las clases de inglés impartidas a las estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Santa Teresita, a través de la implementación de actividades que consistan en diálogos guiados entre pares, para así promover interacciones con sentido comunicativo dentro del área de inglés. Ciertamente, la falta de práctica de las habilidades orales en el aula de clases es un problema que conduce a no fomentar las relaciones comunicativas que están implícitas en el aprendizaje de un idioma, como el inglés, en este mundo globalizado e interconectado, y no se promoverían las habilidades del siglo XXI, como la comunicación y la colaboración. Por lo tanto, promover, contextualizar, y fortalecer el aprendizaje desde una enseñanza que responda a necesidades sociales y académicas no debería ser un caso aislado en lo que corresponde a la enseñanza y aprendizaje del inglés, porque la transversalidad debe ser utilizada entre el contexto global y local.

### **Pregunta de Investigación**

¿Cómo incentivar la interacción en el habla del inglés en las estudiantes de grado 8° de la Institución Educativa Santa Teresita (Santiago de Tolú) a través de diálogos guiados entre pares durante el primer semestre del 2026?

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Incentivar la interacción en el habla del inglés en las estudiantes de grado 8° de la Institución Educativa Santa Teresita (Santiago de Tolú) a través de diálogos guiados entre pares durante el primer semestre del 2026.

### **Objetivos Específicos**

Explorar el acercamiento de las estudiantes de grado 8° de la Institución Educativa Santa Teresita a diálogos guiados entre pares.

Movilizar la interacción en el habla del inglés en las estudiantes de grado 8° de la Institución Educativa Santa Teresita a través de diálogos guiados entre pares.

Reconocer los cambios en la interacción en el habla del inglés en las estudiantes de grado 8° de la Institución Educativa Santa Teresita como resultado de la implementación de diálogos guiados entre pares.

## **Marcos de Referencia**

### **Referentes Conceptuales**

Los siguientes conceptos se evidencian en el aspecto ontológico y la variable de estudio, a la vez que se relacionan con el contexto educativo y el problema de investigación, y funcionan como guía metodológica durante el proceso investigativo.

#### ***Interacción en el Habla***

La interacción en el habla es un concepto que surge de la necesidad del intercambio comunicativo entre estudiantes dentro del aula. A través del habla, suceden interacciones importantes para el desarrollo cognitivo y afectivo que no carecen de sentido, sino que el mismo acto del habla les da el sentido comunicativo a las interacciones. Lozada (2018) apoya este concepto al referirse al aula de clases como un espacio completo en el cual suceden transformaciones dependiendo de las interacciones entre estudiantes-estudiantes y estudiantes-profesores, que a la vez están influenciadas por factores curriculares, culturales, sociales, afectivos, etc. Es decir, la interacción en el habla no sucede de manera aislada, sino que se debe entender el contexto en el que suceden el conjunto de interacciones para entender su relevancia dentro del aula de clases y así interpretar los aprendizajes que de estas se generan. Dicho esto, la interacción en el habla resulta fundamental para el presente estudio por la necesidad generada dentro del contexto de las estudiantes del grado 8° hacia el desarrollo de interacciones dentro del aula a través del inglés. No es solo incentivar que las estudiantes hablen inglés, sino que a través del habla sucedan interacciones significativas para el desarrollo cognitivo y afectivo de las estudiantes, por lo que el problema identificado sería abordado incorporando componentes socioafectivos, y no solo enfocándose en lo académico. De esta manera, la interacción en el

habla es intermediada por la participación, la construcción de significados, y el uso del idioma en contexto.

### ***Producción Oral en Inglés***

La producción oral es un referente de la enseñanza y aprendizaje del inglés, resultado de su carácter comunicativo del idioma. En esta, los aprendices ponen a prueba todo tipo de componentes lingüísticos gramaticales, fonéticos y fonológicos que han adquirido durante el proceso, como el vocabulario, la fluidez, la entonación, la cohesión, entre otros aspectos. Es por esto, que la producción oral es una de las preocupaciones más crecientes dentro de la enseñanza y aprendizaje del inglés, debido a diferentes razones que solo se pueden entender en el contexto donde se pretenden desarrollar. Una de las razones más frecuentes en el contexto colombiano es que el gran número de estudiantes en un solo grupo dificultan que todos participen y practiquen en las actividades, lo cual resulta en la falta de interés para usar la lengua en clase (Bacca, 2018, citado en Rincón-Rincón, 2024). Consecuentemente, la producción oral vendría siendo el fin último del proceso de aprendizaje del inglés cuando se dan las oportunidades de aprendizaje reales a través de la práctica en el aula de clases, mediante estrategias efectivas que brinden herramientas para desarrollar las habilidades necesarias, como Rincón-Rincón (2024) y Garzón-Mejía (2024) que proponen estrategias metodológicas basadas en el uso de juego de roles (role plays) y teatro para promover la producción oral del inglés, las cuales se relacionan con el enfoque metodológico del presente estudio. De esta manera, la producción oral en inglés se relaciona con el contexto educativo del presente estudio, en cuanto a que se pretende mejorar las habilidades orales de las estudiantes de grado 8° y a la vez, generar interacciones significativas. La producción oral surge como una oportunidad para promover las interacciones dentro del aula, como una manera de contribuir a la solución del problema identificado en el aula de clases, y así

fortalecer las relaciones interpersonales y académicas que atraviesan las estudiantes dentro de las clases de inglés.

### ***Diálogos Guiados entre Pares***

Como su nombre lo indica, un diálogo se debe dar entre dos o más personas, pero llevarlo a la práctica es no es tarea fácil, por lo que los diálogos guiados entre pares dentro de la enseñanza y aprendizaje del inglés son una estrategia que muchos docentes implementan pero que se quedan a medio camino por la falta de constancia o frecuencia. Para que estos den resultados, necesitan diseñarse cuidadosamente para lograr los objetivos que se quieren alcanzar con estos dentro de lo que implica la práctica de los diálogos y el producto final. Lertua Quevedo (2025), establece en su estudio sobre los diálogos como estrategias didácticas para fortalecer las habilidades orales en inglés, que los diálogos deben responder a los intereses de los estudiantes y vida diaria, y que también se deben ajustar a sus niveles de conocimiento. Además, plantea beneficios como la introducción de nuevo vocabulario, el desarrollo de la fluidez, e interacciones estructuradas. Asimismo, Ovalle Avellaneda (2023), resalta que los diálogos promueven una mejor sintaxis al evitar las traducciones literales. Por otro lado, además de la oportunidad de trabajar entre pares, la guía del docente es pieza clave para que los diálogos tengan sentido dentro de la práctica y ejecución de estos. Sin una orientación docente, es imposible que los estudiantes se enfoquen y logren entender lo que realmente están diciendo, por lo que el papel del docente dentro de tales diálogos debe priorizarse tanto como el trabajo entre pares. Por tanto, los diálogos guiados entre pares son un mecanismo que busca responder al problema planteado dentro del contexto educativo en el que se desarrolla el presente estudio, donde se harán visibles las interacciones necesarias para las estudiantes de grado 8° dentro del aula de clases.

### ***Aprendizaje entre Pares***

El aprendizaje entre pares es el resultado de las dinámicas socioafectivas que convergen en las interacciones dadas en los diálogos guiados entre pares. Es un concepto que nace de la necesidad de intercambiar conocimientos cuando las estrategias de enseñanza así lo requieren, porque no es lo mismo aprender colaborativamente en grupos grandes a hacerlo en parejas. Puede parecer contradictorio, pero cuando los estudiantes son conformados en parejas, hay más oportunidades de aplicar lo enseñado, por lo que el aprendizaje puede surgir de manera más inmediata. Niño et al. (2022, citado en Cortes Toledo et al., 2024) enfatizan que los estudiantes se apoyan entre sí durante el proceso de aprendizaje, también aprenden a escucharse asertivamente y comunicarse de manera efectiva. Dicho esto, el proceso de aprendizaje se da holísticamente, y ayuda a que los estudiantes valoren el aporte que otro par les puede hacer durante el proceso, sucediendo así una dinámica de interdependencia en el aprendizaje del inglés. Añadido a esto, Machado (2022) recalca lo que se conoce como “aprender enseñando” porque el aprendizaje entre pares da cabida al apoyo entre estudiantes del mismo nivel y da oportunidades de retroalimentación inmediatas, además de la importancia de preparar la información y ajustarla teniendo en cuenta los intereses del otro, que en el caso del presente estudio, es tarea del docente. Por tanto, el aprendizaje entre pares es adecuado porque acompaña el enfoque metodológico del estudio y al mismo tiempo aporta a la falta de interacciones significativas dentro del aula, a medida que las estudiantes de 8° grado podrán reconocer el valor de aprender de sus pares.

### **Referentes Teóricos**

Las siguientes teorías e investigaciones fundamentan la investigación, de manera que se relacionan con el aspecto ontológico, la variable de estudio, y los objetivos. Estos se conectan con la orientación investigativa del estudio y servirán para el posterior análisis de los resultados.

### ***Hipótesis de la Producción***

En el aprendizaje de idiomas, específicamente en el inglés como lengua extranjera, la producción o “output” no solo juega un papel crucial en el desarrollo del aprendiz, sino que implica interacciones entre pares, específicamente en el habla, lo que requiere un nivel de interacción para practicar y producir habilidades orales. Esto sucede porque se aprende un idioma para interactuar con otros, a menos que se practiquen monólogos. En esta investigación, la producción será esencial para juntar a las estudiantes y fomentar interacciones orales, ya que la clase de inglés debería ser un espacio motivador y expresivo donde las estudiantes tengan oportunidades de interacciones contextualizadas que sirvan de ejemplo de cómo el idioma funciona para la comunicación real.

Swain (1995, citada en Swain, 2000), la autora de esta hipótesis, propuso que el estudiante tiene mayor control del idioma cuando produce que cuando se enfrenta a la entrada del conocimiento, lo que resulta importante para el aprendizaje. Por lo tanto, cuando los estudiantes producen, descubren un nuevo mundo; más allá de entender temas o semánticas, exploran las posibilidades del idioma escrito y hablado. Adicionalmente, Swain (2000) identificó la utilidad de la producción, lo que llamó “prueba de la hipótesis” donde el docente observa cómo el estudiante percibe el idioma y sus funciones, y comete errores que ayudan a evaluar la hipótesis a través de la producción, ya sea escrita o hablada. Así, puede decirse que esta hipótesis apoya el presente estudio al desarrollar estrategias para promover habilidades orales y la interacción en el aula de clases.

Por consiguiente, el estudio de Olaya Vargas y Ahumada Méndez (2024) propone un modelo de estrategias de aprendizaje para incentivar las habilidades orales en estudiantes del mismo nivel educativo de la presente investigación. En primer lugar, propone tres etapas basadas

en la fundamentación para la entrada comprensible, como vocabulario, sonidos, y gramática básica. Después, sigue la etapa de inmersión donde los estudiantes se ven expuestos a materiales auténticos como videos o series para mejorar su pronunciación, y la etapa final de producción oral, donde los estudiantes interactúan entre sí y con hablantes nativos. Se observaron resultados como la fluidez, confianza, y autonomía. Hubo una mayor interacción en inglés entre los estudiantes por su constancia en la práctica, además de la retroalimentación docente. Por tanto, el estudio se conecta metodológicamente con la orientación de la investigación en avance, al integrar estrategias de aprendizaje como las conversaciones para desarrollar las habilidades orales. Además, la guía del docente junto a la retroalimentación personalizada del estudio apoya la implementación de los diálogos guiados entre pares, al mantener un control en los avances de los estudiantes sin temor a cometer errores.

De la misma manera, el estudio de Méndez Santana (2024) ofrece una mirada del por qué resulta difícil desarrollar habilidades orales en los estudiantes. En este estudio se valoran las opiniones de profesores y estudiantes, en aras de encontrar puntos comunes y divergentes para así llegar a conclusiones que beneficien a todos. Uno de los profesores responde implementar actividades guiadas y controladas en sus clases, y otros expresan que la gramática resulta esencial para expresarse oralmente. En general, los docentes no aplican estrategias activas y motivadoras, por lo que los estudiantes valoran las actividades que les permitan interactuar entre ellos y practicar espontáneamente. El estudio concluye en la valoración del trabajo en el aula como experiencias significativas para desarrollar estrategias didácticas encaminadas a la producción oral, lo que se conecta fundamentalmente con la presente investigación, en cuanto a diseñar actividades que permitan la práctica y ejecución de la producción oral de manera guiada

y en colaboración de pares, las cuales se esperan que resulten en experiencias significativas para las estudiantes.

### ***Hipótesis de la Interacción***

La interacción es una parte fundamental de esta investigación porque es lo que se pretende incentivar, junto a las habilidades orales. Es un proceso recíproco, ya que promover habilidades orales de manera aislada no llevará a una buena producción del idioma, por lo que la interacción es necesaria, especialmente cuando diferentes aprendices coexisten en un mismo salón de clases. Esta relación se alinea con la llamada hipótesis de la interacción, desarrollada por Long (1996). Aunque primeramente se enfocó en la adquisición de una segunda lengua (SLA en inglés), también puede aplicarse a otros contextos, tal como el inglés como lengua extranjera (EFL en inglés). La idea principal es que la interacción es vital para la entrada comprensible (input), lo que brinda las herramientas necesarias para aprender un idioma. Adicionalmente, la interacción se relaciona con la producción del idioma (output en inglés).

Ellis (1991, citado en Tran, 2009) resaltó algunos aspectos dentro de la teoría de la interacción, incluyendo la estructuración y reestructuración interaccional en tareas y situaciones donde se comparten simetrías. Estos aspectos enfatizan el valor de las interacciones a través de conversaciones entre pares, lo que influye a que haya otras interacciones, especialmente en este estudio donde las estudiantes comparten similitudes y están conectadas por la amistad y compañerismo. Otro aspecto relevante de esta hipótesis es el desarrollo continuo. Long (1996) revisó sus consideraciones en la relación entre la entrada comprensible y la interacción, enfocándose más en la producción. Encontró que la interacción tiene un papel importante en este proceso, apoyando la idea de que la interacción está más vinculada a la producción que a la

entrada. Esto se alinea con el presente estudio y su objetivo de incentivar interacciones orales en el aula de clases a través los diálogos guiados entre pares.

Un estudio llevado a cabo recientemente que apoya la interacción oral en inglés es el de Hernández Zorrilla (2023), donde la relaciona con el uso de las TIC. Conceptualiza la interacción oral como una habilidad fundamental en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, especialmente del inglés, y la agrupa en dos dimensiones: una que presenta las condiciones de procesamiento y otra las condiciones de reciprocidad. En estas últimas, se destacan las decisiones que se toman en la conversación, como corregir, estar de acuerdo o en desacuerdo, y que se necesita de que ambos presten atención y adaptarse a lo que el otro diga. El estudio concluye que se deben fomentar actividades apoyadas en las TIC, lo que se relaciona con la investigación en curso, ya que las actividades de diálogos guiados entre pares estarán apoyadas en el uso de recursos visuales diseñados en herramientas digitales, por lo que se espera que se den oportunidades de interacciones reales y que las estudiantes estén dispuestas a aceptar correcciones de sus pares y del docente, correspondiente a las condiciones de reciprocidad.

Otro estudio anterior llevado a cabo por Napiórkowska (2020), había formulado la integración de las TIC para desarrollar la interacción oral en inglés en los estudiantes. Mediante e-tándems, se propiciaron interacciones entre grupos diferentes de estudiantes, donde se evidenció la mejora significativa de la interacción oral, la motivación para conversar y un factor importante que es la competencia intercultural. Para esto, los profesores prepararon preguntas, que resultaron clave para las interacciones entre las parejas que se conformaron mediante el proceso de “emparejamiento”. En el estudio también se tuvo en cuenta la corrección de errores, lo que influyó en el mejoramiento a la hora de hablar en inglés. Por tanto, existe una conexión entre el estudio y la investigación planeada, ya que se refuerza la idea de que la interacción en

inglés puede afianzarse mediante estrategias didácticas que impactan en la cotidianidad y rutina de las clases impartidas, como lo son los “emparejamientos” virtuales, o en este caso, diálogos guiados entre pares.

### ***Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de Lenguas***

El presente estudio se enfoca en el desarrollo de la habilidad comunicativa del habla a través de la interacción entre pares, así que una metodología que puede responder al desarrollo de este estudio es el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas o Communicative Language Teaching (CLT). Es un enfoque o metodología que cruza fronteras al contar con una diversidad de técnicas y estrategias con el objetivo de que el aprendiz se comunique en contextos reales, dejando de lado la gramática y memorización. Aunque la presente investigación no se desarrolle en un contexto comunicativo, apunta a desarrollar y fortalecer las cualidades comunicativas del idioma inglés, por lo tanto, es necesario entender las ventajas de este enfoque y así ser capaz de adaptarlas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, Salmanova (2025) señaló varias ventajas: la primera tiene que ver con la fluidez y la comunicación en el mundo real. Se enfatiza el nivel de comunicación que un aprendiz puede alcanzar a través de este enfoque, ya que las conversaciones son clave para desarrollar confianza en sus habilidades orales, expresando sus ideas y experiencias en situaciones de la vida real. La segunda ventaja trata sobre la participación y aprendizaje centrados en el estudiante. Aquí, el aprendiz es protagonista de su propio proceso, a través del trabajo colaborativo ya sea en parejas o en grupos pequeños, lo que ayuda a los estudiantes a sentirse más motivados y ganar confianza en sus habilidades orales, promoviendo así el compromiso a continuar con las tareas. Finalmente, la tercera ventaja tiene que ver con el aprendizaje basado en tareas y los materiales auténticos. Se explora la proximidad entre usar

materiales auténticos en tareas que promueven el pensamiento crítico y la resolución de problemas, a través de interacciones reales y contextualizadas, tales como simulaciones, las cuales llevan a que los estudiantes exploren su imaginación y usen el idioma en un contexto dinámico. Por lo tanto, el enfoque comunicativo se encuentra implícito en los diálogos guiados entre pares que se planean implementar en el presente estudio para que existan oportunidades de interacciones orales entre las estudiantes.

Este enfoque es apoyado por la investigación de Bolaño Pedroza et al. (2024), la cual resalta estrategias de interacción para fortalecer las competencias comunicativas del inglés. Para esto, se incluyeron actividades lúdicas con canciones, mímicas, adivinanzas, role plays, conversaciones guiadas, etc. También se destacan los principios del enfoque comunicativo, como el uso práctico de la lengua, los materiales auténticos, y situaciones reales, que llevan a una comunicación efectiva en el uso práctico de la lengua con fluidez y precisión. Se concluyó que la motivación resulta en un factor clave para que las actividades de interacciones se cumplan a cabalidad. También se recomienda implementar actividades lúdicas periódicamente para que los estudiantes mantengan el interés, lo que se relaciona específicamente con la presente investigación, puesto que la estrategia propuesta no se implementa con periodicidad en el contexto educativo de las estudiantes de grado 8°, por lo que se propiciará el enfoque comunicativo mediante los diálogos guiados entre pares y así promover un ambiente motivador en el aprendizaje del inglés.

Para complementar el enfoque comunicativo, Ramírez Ortiz y Artunduaga Cuéllar (2018) recalcan que la producción oral es un reto central en la enseñanza y aprendizaje del inglés, resultando en la necesidad de implementar estrategias con este enfoque. En el estudio se priorizaron las tareas auténticas para explorar su impacto en la producción oral y así promover el

aprendizaje significativo junto a la participación activa en actividades con enfoque comunicativo. Para esto, se realizaron tareas como exposiciones deportivas, presentación de propuestas, entre otras, lo que resultó en la alta participación de los estudiantes, el uso de estructuras complejas y vocabulario como competencias lingüísticas, y la coherencia, recursos visuales, y gestuales como competencias pragmáticas. Se concluyó que las tareas auténticas conectaron el aprendizaje con la realidad de los estudiantes, favorecieron la motivación y confianza y la necesidad de promover actividades significativas. De esta manera, se conecta a la investigación en curso por la promoción del enfoque comunicativo en la que las interacciones orales son protagonistas, por lo que se espera que la implementación de los diálogos guiados entre pares favorezca las interacciones en el aula de clases.

### ***Teoría Sociocultural del Aprendizaje y Zona del Desarrollo Próximo***

El aprendizaje colaborativo está arraigado en la teoría sociocultural y en la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, integrando el aprendizaje entre personas a través de interacciones mediadas por el idioma y otras herramientas. Estas teorías responden a que los seres humanos somos seres sociales por naturaleza, por lo tanto, el aprendizaje resultará principalmente de las interacciones sociales y culturales entre pares y grupos de personas. La teoría sociocultural argumentaba que primero ocurría un desarrollo a través de las interacciones sociales más cercanas y después ocurría el aprendizaje a nivel interno de manera individual (Craker, 2022), lo que conduce a un concepto clave: la Zona de Desarrollo Próximo. Como indica su nombre, se anticipa el desarrollo que podría producirse en el futuro. Aun así, para esto, se necesita la interacción entre el alumno y un compañero, ya sea mayor o “más conocedor”, donde hay una diferencia que puede ayudar a quien sabe menos o no sabe a llegar donde está quien sabe o sabe más. Por ello, estas teorías también se reflejan en el aprendizaje de idiomas y

son pertinentes para el presente estudio, ya que desarrollar actividades de interacción oral puede permitir identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes, permitiéndoles formar parejas en las que la estudiante con más conocimiento o entendimiento puede apoyar a la estudiante con menos conocimiento o entendimiento.

El estudio de Hermoza Palomino (2021) puso en evidencia estas teorías, al promover la dramatización en la expresión oral del inglés. Los procedimientos de dramatización reflejaron el trabajo en equipo, al establecer diálogos horizontales entre pares y con el docente, promoviendo el aprendizaje colaborativo. Se evidenciaron procesos comunicativos, como el uso de diálogos en inglés permitió que los estudiantes negociaran y consensuaran los significados a medida que ejercían una comunicación real; la participación activa en cuanto a que los estudiantes asumieron roles y personajes, y tomaron riesgos en las interacciones tanto académicas como sociales, al dramatizar situaciones cotidianas y relacionar el idioma con la vida diaria. Se concluyó que la dramatización fortaleció las interacciones sociales y académicas entre los estudiantes, fomentando así la colaboración y confianza. Podría decirse que la teoría de la zona del desarrollo próximo fue evidente en la creación de interacciones personales para avanzar en las relaciones académicas que necesitaban las dramatizaciones, y así se generaron oportunidades de autoestima y confianza para expresarse oralmente. Este estudio se conecta enfáticamente en la necesidad de desarrollar interacciones en el aula de clases para la investigación en curso, y en ese sentido, los diálogos guiados entre pares podrían ser una estrategia de fortalecimiento interaccional y de la confianza en sí mismas y en las compañeras de clase.

El estudio de Purizaca-Gallo et al. (2023) también se enfoca en la expresión oral desde la estrategia de role play. Los resultados demuestran que un gran porcentaje de los docentes incorporan el role play como estrategia de aprendizaje, con situaciones como entrevistas de

trabajo, escenarios académicos, hacer compras, y situaciones informales. Resaltan que el role play mejora la fluidez y pronunciación, con un incremento en el vocabulario, coherencia y confianza. Esto llevó a concluir que los estudiantes valoran el role play como estrategia de aprendizaje, ya que promueve el aprendizaje activo y fomenta la participación en clase, a la vez que se presentan desafíos como la falta de tiempo. Además, los estudiantes desarrollaron empatía y creatividad en el fortalecimiento de la interacción social, resultado del apoyo mutuo entre pares y docentes. Esto se relaciona con el estudio en curso, al propiciar la expresión oral a través de diálogos guiados que son una versión estructurada de los role plays, donde la retroalimentación entre pares será clave para fortalecer las interacciones orales.

### ***Aprendizaje Cooperativo***

El presente estudio está basado en el aprendizaje en conjunto, el que se da con la ayuda del otro y no de manera individual o compitiendo con él, y como la misma palabra lo dice, se necesita del otro para llegar al aprendizaje que se quiere alcanzar. Es por esto, que Johnson et al. (1999) formularon el aprendizaje cooperativo como una analogía al tratarse de un encuentro deportivo al que se tiene que asistir como participante activo del proceso, que sería el aprendizaje, al cual se llega con facilidad haciendo parte de un “equipo cooperativo”. Los autores diferencian este aprendizaje con el competitivo e individualista, puesto que estos tienen limitaciones a la manera y el momento de emplearlos, lo que no presenta problemas al emplear el aprendizaje cooperativo porque se puede adaptar a cualquier actividad, materia, o currículo.

También se plantea que el aprendizaje cooperativo promueve la interdependencia positiva y la interacción personal, aspectos que se relacionan con los diálogos guiados entre pares, propuestos como enfoque metodológico para el presente estudio. Por lo tanto, resulta pertinente incorporar el aprendizaje cooperativo en este estudio para que las estudiantes logren los objetivos

de aprendizaje de manera conjunta sin tener que competir entre ellas, y así entender que los diálogos no son solo una actividad más sino que influyen en el compromiso por el éxito propio y conjunto.

Las contribuciones de Robayo Guerrero (2019) a las interacciones orales basadas en el aprendizaje cooperativo resultan pertinentes en el marco de la investigación en curso. En este estudio, se implementaron talleres cooperativos con el fin de incentivar la interacción oral en inglés, dando como resultado, mejoras en vocabulario, pronunciación, confianza y motivación en los estudiantes, además del fortalecimiento de las relaciones sociales con valores como el respeto, solidaridad y tolerancia. Se evidenció que los estudiantes aprendieron a apoyarse para alcanzar metas comunes; la interdependencia positiva en cuanto a la repartición de las responsabilidades tanto individuales como grupales, así como funciones dentro del grupo que ayudaron a definir los roles cooperativos; una motivación compartida por aprender inglés en clases dinámicas y atractivas, y por último, la mejora de las relaciones interpersonales porque los vínculos se hicieron más sólidos gracias al trabajo cooperativo. Estas contribuciones conectan el estudio en curso con los resultados que quiere alcanzar en cuanto al aprendizaje cooperativo, a través de los diálogos guiados entre pares, y todos los beneficios que podrían traer hacia el compañerismo y las interacciones en el aula de clases.

Para finalizar, se encuentra la investigación de Juárez Echevarría (2020), quién también destaca el aprendizaje entre pares en el mejoramiento de las habilidades orales del idioma inglés. Aquí se evaluaron las dimensiones de comprensión oral, con lo que tiene que ver con el reconocimiento de palabras, inferencias, e interpretaciones, y la expresión oral, en cuanto a la gramática, pronunciación, entonación y fluidez. Como resultados, se evidenció la mejora significativa en la comprensión y expresión oral en los estudiantes, ya que el aprendizaje

colaborativo influyó de forma positiva en el desarrollo de las habilidades orales del inglés. Se destacan características esenciales del aprendizaje colaborativo como la interactividad, la responsabilidad compartida y el andamiaje entre pares, además del rol del docente como mediador y diseñador instruccional. Lo anterior se relaciona metodológicamente con la investigación en curso, puesto que el aprendizaje entre pares será clave para desarrollar las actividades de diálogos guiados, al mismo tiempo que se necesitará de la colaboración y cooperación entre las estudiantes para alcanzar los objetivos propuestos.

### **Referentes Técnicos**

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, establecidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), proponen en su objetivo 4, la garantía de una educación de calidad con el fin de promover el aprendizaje para todos. Esta educación de calidad se ve reflejada en la enseñanza y aprendizaje del inglés, alineada al contexto local mediante objetivos alcanzables dentro de cada período académico y en cada clase. Es por esto que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019), desde el Consejo Ejecutivo se establece el compromiso por la diversidad lingüística a través de la enseñanza de lenguas extranjeras, articulándose con el ODS 4 para fomentar una educación inclusiva, plurilingüe, y humana. Además, resalta la importancia de las lenguas como transmisores históricos y culturales, aportando a la naturaleza particular de las identidades que se construyen a través de la enseñanza de estas, por eso desde el presente estudio se pretende no solo crecer en habilidades comunicativas sino aportar en construir las identidades personales y académicas que las estudiantes van formando a medida que aprenden aspectos novedosos.

Partiendo de un marco enfocado en la lengua, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2002) establece las pautas para el aprendizaje, enseñanza, y evaluación del Marco Común

Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), el cual es el responsable de que en la educación actual los niveles de dominio del inglés se clasifiquen desde A1 hasta C2. Desde el contexto colombiano, a los estudiantes con niveles A1 y A2 se les conoce como “Usuario básico”, donde se destacan las expresiones cotidianas, frases sencillas, información personal, intercambios de información sencillos, etc., por lo que resulta apropiado para las estudiantes objeto de estudio, quienes se encuentran en este nivel y las actividades de diálogos guiados entre pares les serán útiles para fortalecer tales niveles. Además, la estrategia propuesta es apoyada por la propuesta de “Actividades de interacción oral”, en las que se destacan actividades como conversación casual donde resulta esencial participar en conversaciones sencillas, estructuradas, y breves. A manera de complemento, Donald (s.f.) en su artículo para organización British Council, menciona sugerencias prácticas para la enseñanza de habilidades de habla en inglés, enfatizando los patrones de interacciones reales, que básicamente consisten en iniciar, responder, y seguir, y pone un ejemplo de una conversación básica y guiada entre pares. Esto fundamenta la decisión metodológica de implementar actividades que fomenten las interacciones orales en el aula de clases.

Finalmente, el aspecto de aprender en general tiene que ver con el ser de los estudiantes, ya que las interacciones significativas en el aula de clases no solo están específicamente relacionadas con el inglés, sino también con las habilidades ciudadanas desde una mini sociedad como lo es el aula de clases. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) en los estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas, comprende la necesidad del desarrollo de estas interacciones para “promover el desarrollo de competencias comunicativas” (p. 156), ya que favorecer espacios para la interacción ayuda a entender al otro desde lo cognitivo y comunicativo en el salón de clases y en contextos más cercanos. Además, el

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), en la guía No. 22 sobre los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés, refuerza la necesidad de desarrollar habilidades orales en los estudiantes, al establecer que aprender inglés permite a los estudiantes comunicarse, interactuar, y compartir conocimientos en este mundo globalizado, con el objetivo de alcanzar un nivel B1 al finalizar el bachillerato. Por último, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para inglés, establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016) aterrizan las especificaciones que se deben tener en cuenta a la hora de establecer lo que los estudiantes deben aprender en cada clase o unidad didáctica. En este sentido, el presente estudio se alinea con estos lineamientos generales y específicos, al buscar promover el desarrollo de habilidades orales e interactivas en inglés entre estudiantes de grado 8°, respondiendo a los desafíos de la política de bilingüismo establecida en el contexto colombiano.

### **Referentes Legales**

La base legal para este estudio está fundamentada en los artículos 67 y 68 de la Constitución Nacional, los cuales establecen la educación como un derecho fundamental y un servicio público que busca el desarrollo comprensivo de los individuos, así como la libertad de educación y la autonomía de las instituciones educativas. Este referente legal asegura el derecho a la educación a cualquier persona bajo la nacionalidad colombiana, llegando a los rincones más apartados del país, por lo cual las estudiantes de la Institución Educativa Santa Teresita están respaldadas en esta investigación principalmente por el derecho al acceso al conocimiento y demás aspectos que se desarrollan dentro del ámbito educativo, como el crecimiento personal, cultural, y técnico.

Consecuentemente, la Ley general de educación (1994) funciona como eje articulador del servicio educativo colombiano. Primeramente, el artículo 4 justifica la intervención en calidad de

investigación educativa como parte del cubrimiento del servicio educativo. En segundo lugar, el artículo 22 de esta ley, propende los objetivos específicos para la educación básica secundaria, que en este caso es para grado 8º, donde respalda la necesidad de comprender y ser capaz de comunicarse en la lengua extranjera que se enseñe, como es el caso del idioma inglés en la institución educativa donde se lleva a cabo el presente estudio, lo que guía la necesidad de fortalecer las competencias comunicativas en inglés. En tercer lugar, los artículos 76, 77, y 78 de esta ley, fundamentan el currículo y plan de estudios en tanto que las instituciones educativas gozan de autonomía escolar para escoger los métodos y metodologías de enseñanza según el contexto en el que se encuentren, por lo que la decisión de implementar la estrategia de diálogos guiados entre pares resulta apropiada por las necesidades que demanda el contexto local y educativo. De igual manera, el Decreto 1860 (1994) complementa la orientación curricular determinada en la Ley general de educación (1994), mencionando la autonomía para organizar actividades formativas que tengan un valor trascendente en la educación de los estudiantes.

Por otro lado, la Ley 1651 (2013), también conocida como la Ley de Bilingüismo en Colombia, proporciona más detalles respecto a la enseñanza de la lengua extranjera (inglés), adicionando o modificando artículos que estaban consagrados en la Ley general de educación (1994), lo cual resulta pertinente para el contexto colombiano como aporte al desarrollo de habilidades comunicativas en todos los ámbitos de la lengua (lectura, escritura, escucha y habla), que formará a estudiantes capaces de entender, comprender, y comunicarse en esta lengua, por lo que esta ley sustenta el enfoque metodológico del presente estudio.

### **Referentes Éticos**

El proceso de desarrollo de la investigación en la Institución Educativa Santa Teresita está enmarcado dentro de consideraciones éticas relacionadas con las estudiantes y el

establecimiento educativo en su naturaleza de institución educativa pública. De manera introductoria, se establece la relación entre investigación educativa y ética, tal como Abreu Suarez (2017) afirma:

En cada una de las profesiones existentes debe existir la ética profesional especialmente en la investigación educativa por ser parte importante en el desarrollo del ser humano. En relación al acto ético, los educadores han de ejercer responsablemente sus estudios sin perjuicios a los seres humanos ya que a veces se cometen errores de forma voluntaria e involuntariamente. La investigación en educación es un acto que debe ser llevado en toda la esfera terrestre para generar conocimientos. (p. 341)

En este orden de ideas, la presente investigación se forma porque se encontró un problema en el aula de clases, sin prejuicios o generalizaciones, teniendo en cuenta que hay estudiantes que tienen el nivel esperado y otras que no, y es por tal razón que la investigación está enmarcada en un proceso interaccional desde el aprendizaje del inglés a través de las habilidades orales. En cuanto a la confidencialidad y anonimato, desde el principio, se obtiene la autorización institucional enmarcada en las prácticas pedagógicas, y se informa a las estudiantes y docente a cargo que las actividades de diálogos guiados serán desarrolladas en parejas, y se les informa que las fotografías y videos solo serán utilizados para fines académicos e investigativos, sin ánimo de comprometer su integridad física e intelectual, de acuerdo con lo planteado en la Ley Estatutaria 1581 (2012) en su principio de confidencialidad, lo que resulta fundamental para el desarrollo óptimo de la investigación, ya que protege la información recolectada y garantiza la seguridad de la población objeto de estudio. Además, las identidades de las estudiantes serán mantenidas en anonimato al momento de analizar los datos obtenidos porque el propósito no es juzgar sus opiniones, sino establecer relaciones entre ellas, y de esta manera, proteger los datos

personales (nombres) de las estudiantes. Igualmente, respecto a la protección del bienestar, durante el proceso de intervención, se propicia un espacio de respeto sin juzgamientos o comentarios despectivos respecto del progreso de las estudiantes, tanto por parte de la docente como de las estudiantes en sí mismas, y así promover el respeto por la dignidad y diversidad, en tanto que todas las estudiantes reconozcan sus diferencias individuales en los ámbitos académico y personal.

## Herramientas y Métodos

### Enfoque y Tipo de Estudio

La presente investigación está compuesta por un enfoque cualitativo, el cual permitirá explorar, movilizar y evaluar el contexto y experiencias vividas dentro del aula de clases, como componente principal en la investigación pedagógica y educativa. La investigación cualitativa permite que el docente tome el papel de investigador e interactúe con los educandos a partir de lo que conoce y reconoce como parte del contexto educativo, y así, lograr mantener un proceso en donde la comprensión, interpretación, crítica y ejecución tomen protagonismo para la mejora de los procesos educativos a través de las intervenciones pedagógicas (Cerrón Rojas, 2019), por ende, el maestro no ve a los estudiantes como solo agentes educativos, sino agentes sociales que convergen dentro de su contexto educativo y que tales experiencias se verán reflejadas por fuera de este. Por tanto, el enfoque cualitativo adoptado en este proyecto permitirá un entendimiento más profundo de las percepciones de las estudiantes y los efectos de la implementación de la intervención, ofreciendo conocimientos que pueden informar tanto a docentes como a investigadores educativos.

Consecuentemente, el tipo de estudio que acompaña a la presente investigación cualitativa es la investigación acción basada en una pre y posintervención pedagógica. Con esta, se quiere aportar en la solución del problema identificado en el aula de clases, por lo que no solo consiste en investigar la realidad de las estudiantes en lo que respecta a las interacciones en inglés dentro del aula de clases, sino en aportar a la solución de la problemática mediante acciones pedagógicas específicas que permitan observar y comprender las experiencias durante el proceso de implementación, por lo que esta hace que la investigación se enmarque en un proceso constante y natural con rigurosidad y sistematicidad (Cerrón Rojas, 2019). Además, con

el diseño pre y posintervención se sabrá si de verdad se obtuvieron resultados positivos, o de lo contrario, informar de lo que no funciona para idear nuevas experiencias significativas en las que las estudiantes sean los protagonistas de sus procesos de aprendizaje. Por tanto, la investigación acción pedagógica permitirá transformar no solo la realidad, sino la comprensión de las estudiantes hacia su propio proceso de aprendizaje del inglés, de una manera en que puedan comprometerse con los procesos de interacción en el habla del inglés.

### **Unidad de Análisis**

La investigación se llevará a cabo con 70 estudiantes en los dos grupos del grado octavo, pertenecientes a la Institución Educativa Santa Teresita, ubicada en el municipio de Santiago de Tolú, Sucre.

### **Técnicas para la Recolección de Datos**

En relación con el objetivo de exploración, se utilizará la técnica de entrevista semiestructurada. Sybing (s.f.) declara que el formato semiestructurado permite centrarse en los temas clave. Como se quiere explorar el acercamiento de las estudiantes a los diálogos guiados entre pares, se prepararon diez (10) preguntas para conocer sus percepciones, actitudes, y experiencias individuales respecto a actividades conversacionales e interacciones en inglés. A través de esta herramienta, el principal objetivo es recoger información sobre los factores que dificultan el desempeño oral de las estudiantes, las respuestas emocionales al hablar en inglés, y sus puntos de vista sobre cómo las actividades de diálogos guiados entre pares podrían apoyar su desarrollo comunicativo. Las preguntas fueron agrupadas dentro de áreas temáticas directamente relacionadas con las categorías de análisis como los desafíos a la hora de hablar en inglés; actitudes y respuestas emocionales; motivación e interés personal, y percepción de utilidad hacia

los diálogos guiados entre pares. Por lo tanto, se analizarán las respuestas en favor de explorar las percepciones para obtener los resultados antes de la intervención pedagógica.

Para el objetivo de movilización, se implementarán tres actividades de diálogos guiados entre pares. Aquí se recurrirá a la técnica de observación de clase apoyada con grabaciones en video de las actividades, para analizar las actitudes y comportamientos de las estudiantes durante la implementación de las actividades, ya que la observación de clase permite analizar y registrar cualquier fenómeno ocurrido naturalmente en el aula de clases. Estupiñán Aponte et al. (2013) establecen en las ventajas de la observación que esta permite “obtener información independientemente del deseo de proporcionarla y de la capacidad y veracidad de las personas que integran el grupo” (p. 136). De esta manera, en esta investigación, la observación de clase está destinada a documentar las interacciones orales generadas a través de la implementación de las actividades en la clase de inglés, describir el comportamiento comunicativo de las estudiantes, y reunir evidencia para responder a la pregunta de investigación. Por tanto, en las observaciones directas y grabaciones de video se seguirán aspectos como la participación, estrategias comunicativas, fluidez, factores afectivos, colaboración, etc.

Finalmente, para el objetivo de indagación de cambios, se contará con la herramienta de diario de campo. En este se registrarán las observaciones de manera sistematizada, para interpretar y reflexionar sobre la información recogida, como comentarios y reacciones de las estudiantes, y eventos relevantes que tengan relevancia para el posterior análisis. Pérez Barragán et al. (2024) conceptualizan el diario de campo como una herramienta que va más allá del registro de información, ya que en este facilita la comprensión de las experiencias a través de la interpretación y reflexión. En este caso, cada entrada en el diario de campo sigue un formato consistente que incluye reflexiones, observaciones, y pensamientos personales. Además, el

propósito, el contexto de implementación, y las fases de implementación serán clave para complementar las observaciones de comportamientos e interacciones. Este enfoque estructurado facilitará el análisis futuro y la identificación apropiada de los eventos durante la revisión de la información. Por tanto, este instrumento servirá como principal fuente de análisis de los datos para reconocer los cambios en la interacción en el habla del inglés por medio de la implementación de las actividades.

### **Categorías para el Análisis de Datos**

La categoría de análisis asociada al primer objetivo trata de las percepciones sobre dificultades y actividades conversacionales. Responde a la dimensión de opinión de las estudiantes, y al indicador de respuestas sobre cómo las estudiantes se sienten al tener que participar en actividades orales, por lo que permitirá extraer información relevante en el análisis para llegar a conclusiones apropiadas según el contexto de estudio, es decir, las respuestas de las estudiantes serán clave para llegar al proceso de exploración de manera contextualizada, ya que las respuestas representarán no solo los elementos afectivos, sino la disposición de las estudiantes hacia las actividades de diálogos guiados entre pares.

Lo anterior conduce a la categoría de análisis del segundo objetivo, que son las actividades de diálogos guiados entre pares. Junto a la dimensión de diseño de tres actividades basadas en las necesidades de las estudiantes, y el indicador de implementación exitosa de las actividades, se podrán analizar comportamientos, actitudes, participación, colaboración, uso del idioma, entre otros aspectos, con el fin de movilizar la interacción en el habla del inglés dentro del aula de clases. Por tanto, la relación que las estudiantes tengan con las actividades de diálogos guiados será clave para llegar a conclusiones relevantes que permitirán describir la

importancia de tales actividades en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera y dentro del contexto en el que las estudiantes se encuentran.

Por último, para el objetivo de indagación de cambios, la participación e interacciones orales en inglés serán las categorías de análisis, junto a la dimensión de uso de expresiones aprendidas con las actividades, y el indicador de número de participantes en las actividades en clase. Esto permitirá responder si hubo o no cambios respecto al inicio en cuanto a las interacciones desde el inglés mediante las actividades de diálogos guiados. Es importante establecer relaciones con el antes, durante y después para así llegar a conclusiones significativas que contribuyan al conocimiento pedagógico y didáctico del inglés. Por tanto, se espera que las estudiantes desarrollen un ambiente de participación e interacciones significativas respecto del problema identificado y a la etapa de preintervención.

## **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**

Esta sección presenta los resultados obtenidos de las respuestas proporcionadas por 15 estudiantes en la entrevista sobre sus percepciones de los principales desafíos que enfrentan al participar en interacciones en inglés en el aula y su disposición de participar en las actividades conversacionales. Para este objetivo, la información se organiza bajo la categoría “percepciones sobre dificultades y actividades conversacionales”, permitiendo un análisis profundo de las experiencias, sentimientos y desafíos expresados por las estudiantes.

En cuanto a la percepción de las estudiantes sobre las dificultades específicas que enfrentan al hablar inglés, se identificaron varios factores recurrentes como obstáculos para su participación oral. Primero, hay una fuerte presencia de miedo, vergüenza y falta de confianza, y los sentimientos negativos se mencionan frecuentemente en las respuestas de las estudiantes. Por ejemplo, MC afirmó que el miedo y la vergüenza no le permiten hablar inglés, mientras que EA enfatizó que no puede participar porque no se siente segura y se siente avergonzada, evidenciando cómo las emociones negativas influyen directamente en la interacción oral.

Otro factor es la dificultad con la pronunciación, que muchas estudiantes percibieron como una barrera significativa. PL explicó que no poder pronunciar bien las palabras le impide hablar con confianza porque para ella pronunciar las palabras es difícil; SL estuvo de acuerdo,

cuando mencionó que lo que le hace sentir avergonzada es si lo dice mal, porque sus compañeras se burlan de todo esto demostró que los desafíos fonéticos son uno de los obstáculos más comunes mencionados por las estudiantes.

Además, las estudiantes mencionaron la falta de práctica, estudio o exposición constante al idioma como una limitación en su desarrollo oral. AM y MS afirmaron que no podían desarrollar sus habilidades de expresión oral porque no practican, mientras que SP reconoció que la falta de estudio afecta directamente a su rendimiento. VB también apoyó esta idea, explicando que necesitaba más práctica, un poco más de interacción verbal y no escrita, lo que sugirió que la exposición limitada al idioma dificulta el desarrollo adecuado de habilidades de comunicación estables. Desde una perspectiva cognitiva, algunas estudiantes mencionaron dificultades para recordar o procesar lo que aprendieron. Por ejemplo, VB reconoció que, aunque aprende nuevas palabras, las olvida rápidamente, afectando su confianza para hablar. Esto sugirió que la ausencia de estrategias de retención o actividades de refuerzo también podría dificultar el rendimiento oral, tal como pensaban sus compañeras AM, EP y otras.

Por otro lado, las estudiantes mostraron percepciones iniciales de lo que serían las actividades conversacionales. SP dijo que lo que no entiende, su compañera puede explicárselo dando a entender que el trabajo en equipo facilita que una compañera explique lo que la otra no entiende, e indica que las interacciones en pareja podrían actuar como un espacio para la coconstrucción de significado y el ofrecimiento de apoyo académico. IH señaló que estas actividades ayudan a desarrollar el habla de forma más abierta, mientras que SL afirmó que trabajar en parejas permite más práctica. Esto coincide con la observación de la MA de que el trabajo constante en parejas ayuda a fortalecer más mi vocabulario, demostrando que la práctica frecuente promueve la fluidez. MS afirmó que aprender es más fácil en estas actividades, lo que

indica que reducir la ansiedad aumenta la disposición a participar. Las percepciones de las estudiantes mostraron que el trabajo en pareja puede ser dinámico, estimulante, y significativo. MA mencionó que estas actividades les permiten superar un miedo, mientras que VB indicó que les permiten ser más efectivas al hablar inglés, y para MS, este tipo de tarea genera satisfacción porque le encantaría usar nuevas expresiones. Por tanto, la motivación mejora cuando las tareas son relevantes para sus vidas y tener una pareja de estudio les hace sentirse capaces. Esto refuerza la idea de que los diálogos guiados son un recurso para fomentar la autoconfianza y motivación en clase.

### **Experimentación**

Para la fase de experimentación, se implementaron tres actividades conversacionales con todas las estudiantes de los dos grupos de 8° grado, a diferencia de la entrevista que se hizo solo con 15 estudiantes. Las actividades incluyeron apoyos estructurados que facilitaron la comprensión y producción del lenguaje. El uso de modelos, indicaciones, y vocabulario visual ayudó a las estudiantes a saber qué decir y cómo estructurar sus ideas. Esto abordó problemas específicos como la pronunciación, el vocabulario limitado y la necesidad de una práctica más guiada.

En la primera actividad, que consistió en escoger una tarjeta con una “Wh questions” y otra con un verbo, llevaría a las estudiantes a hacerle una pregunta a sus compañeras de diálogo, y viceversa. En este momento, las estudiantes estaban un poco indecisas para participar, expresando desmotivación, vergüenza, y miedo con expresiones como “No sé cómo decir eso” por lo que las participaciones no fueron tan altas como se esperaba. A medida que las participaciones iban avanzando con la guía de la docente, las estudiantes lograron desarrollar la actividad de manera efectiva, ya que con las indicaciones, pudieron establecer conexiones entre

las “Wh questions” y los verbos, lo cual resultó en un ejercicio más allá de la parte técnica que era decir el diálogo, porque las estudiantes encontraban la manera de que la “Wh questions” concordara con el verbo, por ejemplo, con “What” y “eat breakfast”, las estudiantes decían “What do you have for breakfast?” con dudas, claramente, pero usando las estructuras que requiriera tal pregunta, como el presente simple o presente continuo.

La segunda actividad conversacional consistió en emplear el presente continuo mediante preguntas y respuestas. Mediante una presentación, la docente iba mostrando verbos y las estudiantes tenían que preguntar a sus compañeras “What are you doing?” para que respondieran con tal verbo. Como ya las estudiantes habían desarrollado una actividad parecida, en esta ocasión mostraron más interés de participar, que pudo deberse también al uso de la presentación para mostrarles los verbos que debían usar. Como en toda actividad, algunas estudiantes no querían participar, así que otras compañeras les invitaban a participar con expresiones como “Vamos, ayúdame”. Entonces en esta etapa, las interacciones en el aula de clases estaban creciendo moderadamente, con las estudiantes convenciendo a sus compañeras a que participaran con ellas y con la colaboración en cuanto a las dudas presentadas a la hora de desarrollar el diálogo.

En relación a la última actividad, se implementó una situación de diálogo más compleja a las que se había aplicado anteriormente. Con una dinámica de llamada telefónica, las estudiantes se animaron a hacer preguntas y responder con vocabulario de las materias escolares. En esta ocasión, se utilizó una presentación interactiva con la que las estudiantes podían animarse más a participar, ya que muchas presentaron curiosidad por el sonido del teléfono, entonces podría decirse que el uso de estrategias tecnológicas es un factor que influye en la participación de las estudiantes. Claramente se observó más disposición de participación, ya que hubo un momento

en que las estudiantes querían repetir la actividad, ya sea con las compañeras que habían elegido o con otras, y no les importaba si repetían el mismo vocabulario. Esto incrementó las interacciones, el compañerismo, la ayuda mutua, y el entendimiento de la dinámica a medida que iban participando, pues las estudiantes raramente tenían una compañera fija para desarrollar los diálogos, lo cual abrió nuevas oportunidades de ayuda y retroalimentación mutua.

### **Identificación de Variaciones**

En los resultados del tercer objetivo, se tuvo en cuenta la categoría de participación e interacción oral, determinada por las observaciones registradas en el diario de campo de la tercera y última actividad conversacional. De esta categoría, la dimensión “Uso de expresiones aprendidas con las actividades” y el indicador “Número de participantes en las actividades en clase” describen los cambios o variaciones de estas en términos de rendimiento e interacciones en el aula al final de la intervención. En general, la exploración de la participación oral en las actividades desarrolladas resultó en una mayor disposición para hablar en inglés; frecuencia de participación, influencia del entorno del aula; importancia de la construcción de confianza, y necesidad de práctica continua.

Respecto a la creciente disposición a hablar en inglés, las observaciones de la mayoría de las estudiantes que participaron en las actividades demostraron su deseo de participar y, por tanto, de hablar en inglés, como se anota en el diario de campo: “La profesora les pide que se sienten y se reúnan en una mesa redonda, a lo que las estudiantes empiezan a organizarse con entusiasmo”, lo que mostró una buena disposición en el momento de comenzar la actividad, o “la profesora puede ver que algunas muestran entusiasmo por la actividad”, en el momento en que la profesora explica de qué tratará la actividad, además de: “Cuando terminan las diapositivas, en la última asignatura escolar que es “Español”, las alumnas quieren seguir participando, así que la

profesora les dice que tendrán que repetir las diapositivas, a lo cual las alumnas aceptan, y luego más alumnas desarrollan la actividad, alineándose para poder ir al frente”. Esto significó mucho para lo que las estudiantes estaban dispuestas a hacer en las actividades, lo que les llevó a repetir el mismo proceso que habían hecho en su primera participación. Esta situación dada en clase está relacionada con la frecuencia de participación, donde las alumnas participaron dos o tres veces más desde su primer involucramiento en la actividad, aumentando así la frecuencia de participación en más de un 50%, como se puede evidenciar en lo que expresó la docente: “las estudiantes están emocionadas por participar, muchas incluso participan varias veces, y la profesora les dice que den la oportunidad a los demás que no han participado”, lo que indica la disposición iterativa de las participaciones y el aumento de la motivación en las estudiantes, a diferencia de las primeras dos actividades donde la participación de las estudiantes no fue tan repetitiva porque no les habían dado oportunidades de desarrollo de habilidades orales dentro del aula, así que a medida que la participación oral crecía, las interacciones eran más significativas y llenas de valor para su proceso de aprendizaje del inglés.

Otro resultado importante es la influencia del ambiente en el aula, que influyó en la organización y el estado de ánimo de las estudiantes dentro de la clase, como se puede ver en el diario de campo a través de la expresión: “Una vez organizadas las alumnas, les pide que recojan la basura que se ha dejado en el suelo para que puedan empezar la actividad con buena actitud”, lo que evidenció la organización inicial que las estudiantes hacían para dar paso a la actividad conversacional, además, está la siguiente evidencia: “las dos alumnas comienzan la conversación, dando ejemplos a las demás, muchas de las cuales hablaban de fondo, para que la profesora les diga que presten atención a sus dos compañeras para que entiendan la actividad”, lo que mostró que el mal comportamiento de las estudiantes afectaba al desarrollo adecuado de la

actividad y por eso se hizo una pausa y se aclaró el proceso, para que las estudiantes pudieran escucharse y entenderse mejor en favor de las interacciones que se desarrollaban. Este aspecto no se evidenció de tal manera en las actividades conversacionales previas, lo que evidencia un cambio significativo en el comportamiento de las estudiantes respecto a la importancia que le dan a las actividades conversacionales, así que las interacciones en el aula se visibilizaron a través de un ambiente de respeto, escucha, ejemplo, y colaboración.

Por otro lado, en lo que respecta a la construcción de confianza, es importante destacar las actitudes de la docente y las alumnas al final de actividades que ayudaron a las alumnas a continuar con el proceso, tales como: “Algunas piden ayuda para pronunciar tanto la pregunta como la respuesta, y el nombre del tema; sin embargo, la profesora les dice que no se preocupen y que lo importante es que se atrevan”, mostrando que las alumnas dudaban con la pronunciación, por lo que la docente intervino para que no se centraran tanto en ese aspecto, ya que al participar serían conscientes de su desempeño; así como de la siguiente expresión: “La profesora también le dice a cada pareja que realiza la actividad “Buen trabajo” o “¡Vale!” como forma de retroalimentación”, lo que animó a las alumnas a tener confianza entre ellas y confiar en sus habilidades conversacionales, o cuando la profesora dijo que: “Las otras estudiantes hacen lo mismo, algunas fingiendo que realmente tienen un teléfono para que parezca más realista”, lo que evidenció una forma de ganar confianza en las interacciones que debían tener. Desde el principio la docente fue reiterativa en la posición de no preocuparse por cómo pronunciaban, por lo que al final las estudiantes no mostraban tanto nerviosismo o vergüenza al momento de pronunciar, aspecto que las llevó a interactuar con más confianza hasta el punto de adentrarse en el papel de una llamada telefónica.

Finalmente, respecto a la necesidad de práctica continua, se concluyó que: “Estas estrategias favorecen tanto el aprendizaje de la materia como la mejora de las habilidades de habla”, lo que apunta a más práctica por parte de las estudiantes, aunque en ese momento la prioridad no era lograr una buena pronunciación, sino que las estudiantes participaran independientemente del nivel de habla o pronunciación que tuvieran. En general, las estudiantes mostraron mayor disposición a participar cuando las actividades se realizaron en parejas, porque la participación voluntaria y el entusiasmo reportado indicaron que el diseño de diálogo guiado permitió a las estudiantes interactuar sin sentirse presionadas por su desempeño individual.

## Análisis y Discusión

Los resultados obtenidos varían según los objetivos específicos de la investigación, por lo que cada uno representa el avance de las estudiantes respecto al aspecto ontológico tratado, siendo estas las interacciones en el habla del inglés. En la fase de acercamiento de la población a la variable, que corresponde al primer objetivo, se obtuvieron resultados relacionados a las percepciones de desafíos que las estudiantes presentan cuando se trata de actividades orales, como el miedo, vergüenza, poca confianza en sí mismas, pronunciación incorrecta, falta de práctica, además de su disposición hacia las actividades conversacionales, señalando aspectos como la ayuda mutua, práctica frecuente, superación de miedos, y el sentimiento de mayor capacidad. Estos aspectos permitieron conocer de antemano las opiniones y apreciaciones de las estudiantes para diseñar las actividades conversacionales. En lo que respecta al segundo objetivo, que es la fase de experimentación, se observó un incremento en las interacciones a medida que se iban desarrollando las actividades con ambos grupos, ya que las estudiantes respondieron de forma activa hacia las dinámicas de diálogo diseñadas especialmente para las temáticas y las características de grupo, así que en esta etapa se movilizaron las interacciones en el habla del inglés a través de los diálogos guiados entre pares, generando compañerismo y retroalimentación mutua. Por otro lado, en el tercer objetivo, se presentaron variaciones de acuerdo al incremento del interés, la frecuencia de participación, el ambiente del aula, y la confianza y necesidad de práctica continua. Esto demostró que el diseño de diálogos guiados es una estrategia de aprendizaje que permite el incremento de las interacciones. Teniendo esto en cuenta, el análisis de los resultados seguirá un enfoque descriptivo y reflexivo, que servirá como guía para fundamentar la importancia que tuvieron los hallazgos en relación con las interacciones y los diálogos guiados.

Principalmente, las estudiantes de 8° grado se acercaron a los diálogos guiados entre pares mediante sus opiniones en la entrevista semiestructurada. Expresaron la utilidad de actividades conversacionales, lo que sirvió de guía para diseñarlas respecto al tema, la complejidad, y las herramientas que ayudarían en su implementación, por eso solo se diseñaron tres actividades, y así experimentar sin expectativas tan altas, ya que la población y el contexto educativo no brindaba las oportunidades necesarias para implementar este tipo de actividades. Para esto, no solo se tuvo en cuenta la disposición general de las estudiantes hacia este tipo de actividades, sino procesos más internos como factores emocionales o comportamentales de las estudiantes. El miedo a equivocarse, la vergüenza ante las compañeras, pronunciaciones incorrectas, la falta de confianza y de práctica no son factores aislados, sino que podrían impactar negativamente en el desempeño general de las estudiantes, por lo que explorarlos en el proceso educativo debe ser un hecho recurrente en el aula de clases, para que las estudiantes se sientan entendidas dentro de lo que conlleva aprender inglés como lengua extranjera. Estos resultados representaron lo que se veía diariamente en el aula de clases, así que no fue sorpresa que las estudiantes expresaran tales desafíos, pero las expectativas que tenían con las actividades conversacionales sí fueron una fuente de confirmación de una necesidad para desarrollar la competencia oral en un contexto en el que el idioma inglés resulta de gran importancia para el crecimiento académico y profesional.

Por consiguiente, los diálogos guiados entre pares, compuestos por tres actividades diseñadas personalmente para las estudiantes de 8° grado, influyeron positivamente en las actitudes de las estudiantes y el ambiente de aula de clases. Durante su aplicación y desarrollo, las estudiantes mostraron dudas, pero se atrevieron a participar y arriesgarse a hablar, pronunciar a su manera, y aprender de la experiencia. Aunque las estudiantes no estuvieran acostumbradas a

actividades de este tipo, la disposición e interés influyeron en que no se perdiera ningún minuto de la clase, por lo que la mayoría de las estudiantes –por no decir todas– mostraron avances significativos a medida que iban transcurriendo las actividades, de un nivel simple a un nivel complejo. Asimismo, el desempeño de las estudiantes durante la fase de experimentación puede relacionarse con las teorías previamente descritas. La primera, hipótesis de la producción de Swain (1995, citada en Swain, 2000), se relaciona con la manera en que las estudiantes tuvieron control del inglés cuando produjeron los diálogos oralmente, lo que resulta pertinente en una primera mirada a estos resultados. Del mismo modo, sigue la hipótesis de la interacción de Long (1996), que fundamenta las interacciones que se dieron durante la implementación de las actividades, tomando protagonismo el compañerismo y la utilización de frases aprendidas, por lo que esta teoría cobra vital importancia a medida que los diálogos guiados se iban dando. Además, el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas (CLT) es el eje central donde convergen las demás teorías, pues sin este, los diálogos guiados entre pares no serían posibles. Los resultados mostraron que el enfoque comunicativo es crucial para que las interacciones orales en el aula de clases sean significativas, y que las estudiantes se atrevan no solo a comunicarse académicamente, sino afectiva y emocionalmente. Por otro lado, pero no muy lejos, la teoría sociocultural del aprendizaje y la zona del desarrollo próximo de Vygotsky, se relaciona implícitamente en los procesos de trabajo entre pares llevados a cabo, puesto que las interacciones sociales dieron paso al aprendizaje mutuo y las estudiantes se juntaron en busca de beneficios al momento de reproducir oralmente los diálogos, dando así lugar a considerar la pertinencia del trabajo en pares como una estrategia vigente para el desarrollo de habilidades orales. Lo anterior está ligado a la teoría del aprendizaje cooperativo de Johnson et al. (1999), un proceso que claramente se vio reflejado en las dinámicas de compañerismo, en la ayuda mutua, y

en la necesidad de compartir un espacio de actividad, que fueron los diálogos guiados. Sin este, las estudiantes no habrían podido desarrollar las actividades de manera exitosa, puesto que con una mirada competitiva e individualista no se habrían llevado a cabo las interacciones basadas en el interés de aprender.

Por otra parte, los cambios observados en cuanto a las interacciones en el habla del inglés en el aula de clases después de la intervención con los diálogos guiados entre pares, tuvieron que ver mayormente con el aumento de las participaciones en las actividades, lo que conllevó que sucedieran más interacciones entre las estudiantes respecto al habla del inglés. Las estudiantes tuvieron mayores interacciones porque mostraron un interés y disposición para hablar en inglés, en comparación con el inicio de la investigación, donde las estudiantes expresaron sentir miedo y vergüenza cuando tenían que producir oralmente. Tales cambios ocurrieron porque a las estudiantes no les importó repetir la misma conversación una y otra vez, porque eso también supone una monotonía, lo cual, a las estudiantes, por lo general, les resulta aburrido, pero tal acontecimiento demostró que la secuencia de actividades conversacionales despertó el interés por mejorar su producción oral, así que en consecuencia, las interacciones orales en inglés pasaron de ser casi nulas a aumentar de manera significativa, en cuanto a la costumbre de las estudiantes a este tipo de actividades, por la comodidad que sentían unas con otras y el interés que despertó el hacer algo diferente en clase. Además, estos resultados estuvieron acompañados por la construcción de confianza, la necesidad de un ambiente sano de aprendizaje, y la práctica continua, factores que son vitales para la consecución de interacciones orales en inglés en el salón de clases.

De tal manera, los hallazgos de este estudio se relacionan con los de los estudios anteriormente citados, que tienen que ver con los elementos teóricos y metodológicos tomados

en cuenta para desarrollar la intervención pedagógica. Los resultados de Olaya Vargas y Ahumada Méndez (2024) coinciden en cuanto a la mejora de la confianza y mayor interacción en inglés entre las estudiantes, ya que la práctica continua y la guía del docente fueron clave para que las estudiantes avanzaran en su proceso de producción oral, así que la principal razón por la que estos resultados coinciden es por la importancia que se le dio a la competencia oral, aunque las intervenciones sean distintas en metodología. Asimismo, el estudio de Napiórkowska (2020) coincide en la mejora de la interacción oral, esta vez mediante “emparejamientos” virtuales en e-tándems, una estrategia didáctica muy diferente a la de la presente intervención pero prácticamente con el mismo objetivo, por lo que no limita que los resultados se relacionen de cierta manera, resultando fundamental para el desarrollo de los diálogos guiados entre pares. Además, el estudio de Ramírez Ortiz y Artunduaga Cuéllar (2018), priorizó las tareas auténticas para promover la producción oral, dando como resultados la motivación y confianza, hechos que coinciden con los presentes resultados, ya que también conectaron la realidad de las estudiantes con su proceso de aprendizaje del inglés al mejorar las interacciones orales en el aula de clases. Otro estudio es el de Purizaca-Gallo et al. (2023), quienes se enfocaron en la implementación del role play. Ciertamente los diálogos guiados entre pares son una forma de hacer role play, así que los resultados coinciden en la manera cómo las estudiantes se motivaron más, a raíz del apoyo mutuo entre pares y la retroalimentación del docente. Por último, se tiene el estudio de Juárez Echevarría (2020), cuyos resultados fueron la mejora significativa en la expresión oral a través del aprendizaje colaborativo, coincidiendo con los resultados del presente estudio, donde en ambos el andamiaje entre pares fue esencial para desarrollar interacciones orales, además del rol guía del docente. En conclusión, los resultados coinciden en su mayoría con otras investigaciones, porque estas se enfocaron en la producción oral, interacciones orales y trabajo

colaborativo o cooperativo, elementos esenciales al aplicar estrategias comunes como role plays, conversaciones virtuales, y diálogos guiados.

Las limitaciones del presente estudio se basan en las decisiones metodológicas tomadas en la fase de recolección de datos. La entrevista semiestructurada se aplicó solo a quince estudiantes debido a limitaciones de tiempo y organización, por lo que las respuestas, aunque suficientes para obtener resultados significativos, podrían haber sido más para representar las opiniones de los dos grupos de estudiantes de 8º grado, ya que solo el nivel educativo no determina totalmente las percepciones y experiencias que las estudiantes han tenido hasta el momento de responder a la entrevista. Esto influyó significativamente en la interpretación de los resultados, ya que algunas estudiantes no respondieron a ciertas preguntas por falta de tiempo, lo que provocó lagunas en la percepción de las estudiantes sobre su proceso de habla en inglés, por lo que se espera que para futuras investigaciones se tenga un manejo más adecuado de la recolección de datos iniciales. Además, otra limitación es el uso de un único diario de campo como fuente de datos. Este solo incluye las observaciones y reflexiones de la aplicación de la tercera actividad conversacional, lo que impactó significativamente en la calidad de los resultados encontrados en el momento de realizar el análisis de los datos o resultados. Interpretar los resultados del diario de campo en términos de participación oral fue arduo porque no había mucha información disponible, sin embargo, fue útil leerlo de nuevo para recordar las situaciones dadas en el aula, así que en futuras investigaciones se tendría que ser más diligente en cuanto a la realización de diarios de campo por clase o actividad, y así obtener resultados más adecuados.

Los resultados de este estudio generan varias implicaciones importantes para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En primer lugar, los resultados

indican que el apoyo afectivo debe priorizarse en las actividades de expresión oral en clase. Dado que el miedo, la vergüenza y la crítica entre compañeros han demostrado limitar significativamente la disposición de las estudiantes a participar, los profesores deben crear deliberadamente entornos de aprendizaje emocionalmente seguros para fomentar la confianza y una mayor participación oral mediante el trabajo en pareja, el refuerzo positivo, y estrategias para minimizar la vergüenza. En este sentido, la investigación demuestra que los diálogos guiados en pareja deberían incluirse como una estrategia educativa estándar en la enseñanza y aprendizaje del inglés, ya que proporcionan a las estudiantes una sensación de seguridad y oportunidades para practicar el idioma, al tiempo que reducen la ansiedad relacionada con hablar delante de toda la clase. Además, el estudio destaca la necesidad de integrar sistemáticamente el andamiaje en las tareas de expresión oral. El uso de iniciadores de oraciones, intercambios de modelos, bancos de vocabulario y señales visuales ayudó a las estudiantes a superar dificultades léxicas y de pronunciación, confirmando la importancia del apoyo instruccional alineado con la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky. El apoyo a la pronunciación también debe ser explícito y continuo, teniendo en cuenta que muchas estudiantes identificaron la pronunciación como uno de sus principales desafíos, así que el proporcionar modelos, práctica de repetición y actividades de pronunciación de bajo riesgo puede aumentar sustancialmente la participación oral de las estudiantes. Por último, dada la fuerte influencia de las barreras afectivas en la participación oral, los proyectos educativos para el inglés deberían tener en cuenta el papel de la ansiedad, los juzgamientos entre compañeras, y la seguridad emocional entre adolescentes. Además, la doble función del trabajo en pareja, tanto como andamiaje lingüístico como mecanismo de apoyo emocional, merece una exploración más profunda en diferentes niveles de competencia y niveles educativos de la institución en cuestión, así como también implica

pedagógicamente una responsabilidad adicional en contextos similares como en colegios bilingües, instituciones privadas de enseñanza de inglés o hasta en universidades, ya que los diálogos guiados entre pares serían un acelerador de los procesos de aprendizaje del inglés en cualquier contexto donde realmente se le de la importancia social y académica que conlleva como idioma global.

A modo de conclusión, los hallazgos de la investigación demostraron que las interacciones orales en inglés se pueden incentivar mediante estrategias didácticas que de verdad funcionen para el contexto y nivel educativo, como lo son los diálogos guiados entre pares. Esto ayudó a comprender la brecha de conocimiento, la cual fue la falta de estrategias para las estudiantes de 8° grado en cuanto a la promoción de interacciones con sentido comunicativo dentro del área de inglés, de manera que los resultados obtenidos apuntaron a profundizar en la práctica en clase, la generación de un ambiente de aprendizaje óptimo, junto a la generación de confianza y la guía del docente. También se debe entender que las actividades conversacionales no deben emplearse solo porque sí, sino teniendo en cuenta que las estudiantes tienen temores y falencias que solo responden a la realidad educativa a la cual se enfrentan. Por tanto, surge un interrogante importante: ¿Es posible abordar los desafíos que enfrentan los estudiantes relacionados con la producción oral, mediante estrategias innovadoras que promuevan la práctica continua? Además, se sugiere explorar las interacciones en el aula, no solo en inglés, sino en todas las disciplinas. Tener en cuenta que las interacciones son esenciales para el buen desarrollo de las habilidades orales en inglés y que estas pueden generar un buen ambiente forma parte del trabajo docente. A partir de esto, la investigación futura, para promover interacciones significativas en el aula, debería profundizar en las percepciones, el diseño de actividades y el impacto de estas intervenciones según el nivel y la frecuencia de participación del alumnado, la

construcción de confianza y la reflexión sobre la necesidad de una práctica continua, pero que no se quede solo como reflexión, sino que estas se comuniquen a los estudiantes para que puedan autoevaluarse y mejorar.

## Conclusiones y Recomendaciones

Los hallazgos consistieron en las percepciones de las estudiantes en cuanto a los obstáculos o desafíos enfrentados en actividades orales; cómo las estudiantes respondieron a las actividades conversacionales, y los cambios en cuanto a la frecuencia de participación y mayor disposición por parte de las estudiantes. Estos resultados respondieron de forma consistente a los objetivos planteados, puesto que en las fases de exploración, movilización, y reconocimiento de cambio, se analizaron los datos de manera sistemática y organizada, mediante el entendimiento de factores que influyeron en las estudiantes, como la vergüenza y la falta de práctica, y sus opiniones sobre cómo mediante las actividades conversacionales podrían mejorar por la ayuda mutua y retroalimentación. Esto llevó al diseño de las tres actividades, donde las estudiantes fueron participando crecientemente, todavía con dudas y miedos, pero atreviéndose, lo que llevó a ver cambios en la manera cómo las estudiantes se relacionaban e interactuaban dentro de la clase. Además, estos hallazgos responden a la pregunta de investigación, de manera que se incentivó la interacción en el habla del inglés en las estudiantes de 8° grado a través de los diálogos guiados entre pares, construyéndose así la confianza, un ambiente de aprendizaje sano, y la necesidad de práctica continua.

Del mismo modo, la investigación permitió movilizar las interacciones orales en inglés de forma paulatina pero segura. Estas interacciones tuvieron un papel fundamental para las estudiantes, ya que fueron el resultado directo de la intervención a través de las actividades planeadas. Podría decirse que sin interacciones orales, los diálogos guiados entre pares no tendrían sentido para las estudiantes de 8° grado. Por eso, desde el principio no se tenían expectativas difíciles de cumplir, sino que las estudiantes fueran acostumbrándose a la producción oral de manera guiada, la cual permitió que las interacciones orales fuesen creciendo,

dependiendo de lo que las estudiantes necesitaran unas de otras, como la ayuda a pronunciar ciertas palabras, a corregir en el momento de producir el diálogo, etc., lo que resultó en avances importantes en las estudiantes de 8° grado, quienes inicialmente no tenían la confianza suficiente para expresar palabras o frases en inglés. Por tanto, las interacciones se vieron mediadas por la capacidad de las estudiantes de entenderse como parte del aprendizaje de cada una al momento de escoger quién era su par y ofrecer retroalimentaciones, aclaraciones, o las prácticas necesarias antes de desarrollar definitivamente cada actividad.

En cuanto al impacto de los diálogos guiados entre pares, se puede evaluar según el nivel de participación de las estudiantes, como se ha mencionado anteriormente. Ciertamente, las estudiantes no estaban acostumbradas a este tipo de actividades, así que traer a la clase los diálogos guiados fue una gran apuesta que impulsó a la participación masiva de las estudiantes en la última actividad, lo que influyó en un cambio de perspectiva y visión del aprendizaje del inglés, porque cuando este se enseña de manera consistente y metodológicamente acorde al contexto de las estudiantes, los logros se reflejan en el incremento del interés, motivación, y disposición, porque existía la posibilidad de que las estudiantes no respondieran a estas actividades como lo expresaron en la entrevista inicial, pero con la ayuda mutua y la guía docente, el ambiente de clase fue óptimo para desarrollar este tipo de actividades. Sin embargo, hubo aspectos que fueron menos efectivos, como la poca duración de los diálogos o la variedad en estos, pues en el momento que las estudiantes querían repetir los diálogos, no había más opciones de palabras o frases, lo que resultó en cierta monotonía dentro de las actividades.

Los anteriores resultados contribuyen a la literatura existente de la enseñanza y aprendizaje del inglés desde el enfoque comunicativo, en cuanto a la implementación de diálogos guiados entre pares para incentivar, fomentar y afianzar la competencia y producción orales en

estudiantes de bachillerato o secundaria. Estos resultados se pueden comparar con los aportes de investigaciones sobre role plays, como los estudios de Purizaca-Gallo et al. (2023) y Rincón-Rincón (2024), donde se destacan los beneficios del juego de roles en la consecución de las habilidades orales, siendo esta estrategia la más parecida a los diálogos guiados entre pares, por su busca de la coloración y generación de interacciones naturales. Asimismo, por la complejidad metodológica que requiere participar en actividades conversacionales, es importante que en futuras investigaciones se tengan en cuenta también las complejidades y realidades de los estudiantes, pues estas solo se lograrán solucionar a través de su exploración y ubicación en las actividades que se necesiten diseñar. Además, los resultados aportan novedosamente en términos metodológicos, porque si se quiere que los estudiantes se motiven e interesen por la producción oral, los diálogos guiados entre pares serán una buena opción para empezar a registrar cambios dentro de las interacciones y las habilidades orales, como la pronunciación, fluidez, comprensión, entre otras.

Por otro lado, se recomienda a los docentes de inglés de la institución educativa donde se llevó a cabo la investigación, implementar estrategias pedagógicas y didácticas para afianzar la competencia oral en las estudiantes, no solo de 8° grado, sino de otros cursos. Es importante que los docentes tengan en cuenta que hay factores emocionales que se deben mitigar para que el ambiente de aprendizaje sea adecuado para participar sin miedo a la burla, a la pronunciación incorrecta, y que las estudiantes piensen positivamente sobre hablar en inglés, que no es un proceso difícil sino que requiere disciplina y constancia, aspectos que el docente debe guiar. Si se siguen estos pasos, las participaciones serán más significativas y las estudiantes saldrán con un nivel más alto en el habla del inglés, lo que pondría a la institución en un referente del idioma inglés en el contexto local.

Finalmente, en favor de una exploración más profunda de las interacciones orales en inglés dentro del aula de clases, podrían implementarse diálogos guiados pero que ya no solo sean entre pares, sino entre más integrantes, es decir, una conversación completa, o que se puedan adaptar a un tipo de juego de roles donde las estudiantes no solo aprendan a hablar, sino a tomar turnos, a tener en cuenta las emociones o micro expresiones, y a comprender más allá de aprenderse de memoria un diálogo. Esto ayudaría a obtener una visión más completa de las interacciones orales en clase y de la complejidad de llevar a cabo actividades conversacionales donde el docente no tenga que intervenir todo el tiempo, a lo que las estudiantes se tendrían que ir acostumbrando a cómo sería establecer conversaciones reales dentro de un contexto fuera de lo académico.

### Referencias Bibliográficas

- Abreu Suarez, A. J. (2017). La ética en la investigación educativa. *Revista Científica*, 2(4), 338-350. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.4.19.338-350>
- Bolaño Pedroza, I. M., Espinosa De Angel, V. V., & Pallares Mercado, J. A. (2024). Estrategias de interacción para el fortalecimiento de la competencia comunicativa del inglés en básica secundaria. *Americanista Revista Académica*, 3(3), 19-35. <https://publicaciones.americana.edu.co/index.php/amereva/article/view/774>
- Cerrón Rojas, W. J. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/219>
- Cobo, G., Enríquez, L. V., & Ramos Acosta, L. (2021). Análisis de factores sociales que inciden en el aprendizaje de una L2: Revisión bibliográfica. En J. Arboleda (Ed.), *La investigación formativa y su incidencia en la educación superior Tomo II* (pp. 15-28). Redipe. <https://editorial.redipe.org/index.php/1/catalog/book/49>
- Cortes Toledo, M., Moraga Álvarez, E. H., Silva Jiménez, D., & Rosas Valenzuela, C. (2024). Estrategias para el desarrollo del aprendizaje entre pares. Propuesta de zonas de aprendizaje guiado. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 2131-2146. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i5.13680](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13680)
- Craker, T. (2022). *ECE: Infant and toddler development*. LibreTexts. [https://socialsci.libretexts.org/Courses/Western\\_Technical\\_College/ECE%3A\\_Infant\\_and\\_Toddler\\_Development/00%3A\\_Front\\_Matter/03%3A\\_Table\\_of\\_Contents](https://socialsci.libretexts.org/Courses/Western_Technical_College/ECE%3A_Infant_and_Toddler_Development/00%3A_Front_Matter/03%3A_Table_of_Contents)
- Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. *Departamento Administrativo de la*

- Función Pública*, 41480, de 3 de agosto de 1994, 1 a 17.  
[https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=1289](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=1289)
- Donald, R. (s.f.). *Teaching speaking skills*. British Council. Recuperado el 13 de mayo de 2026.  
<https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowing-subject/teaching-speaking-skills-1>
- Estupiñán Aponte, M. R., Mahecha Angulo, M., Puentes Suárez, A. I., & Rey Anacona, C. A. (2013). *Investigación cualitativa: Métodos comprensivos y participativos de investigación*. Editorial UPTC. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/3870>
- Garzón-Mejía, M. A. (2024). Uso del teatro para mejorar la producción y comprensión oral del inglés según la teoría de Krashen. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(2), 301-307. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.569>
- Hermoza Palomino, W. (2021). Dramatización como recurso didáctico y expresión oral del inglés en estudiantes de educación secundaria. *Puriq*, 3(2), 415-438.  
<https://doi.org/10.37073/puriq.3.2.156>
- Hernández Zorrilla, J. H. (2023). *Las TICs y la interacción oral del idioma inglés en las estudiantes del 5to. grado de secundaria de la I.E.E. "Santa Teresita"- Cajamarca, 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Cajamarca]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Cajamarca. <http://hdl.handle.net/20.500.14074/5967>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Juárez Echevarría, A. (2020). *Aprendizaje colaborativo entre pares y el mejoramiento de la habilidad oral del inglés con estudiantes de 4to de secundaria y 6to de primaria de la*

- I.E. Emblemática “Ricardo Bentín”, Rímac-2019* [Trabajo de especialización, Universidad Nacional Federico Villareal]. Repositorio Institucional Universidad Nacional Federico Villareal. <https://hdl.handle.net/20.500.13084/4402>
- Lertua Quevedo, F. R. (2025). *El diálogo como recurso didáctico para desarrollar las habilidades comunicativas orales en inglés de los alumnos de 1.er grado de educación secundaria* [Trabajo de suficiencia profesional, Universidad de Piura]. Repositorio Institucional de la Universidad de Piura. <https://pirhua.udep.edu.pe/item/8ea19aa8-c263-438b-ad30-89e9e64a9b0f>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. (1994). *Departamento Administrativo de la Función Pública, 41214*, de 8 de febrero de 1994, de 1 a 66. [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=292](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=292)
- Ley Estatutaria 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. (2012). *Departamento Administrativo de la Función Pública, 48587*, de 18 de octubre de 2012, 1 a 9. [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=49981](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=49981)
- Ley 1651 de 2013. Por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones-ley de bilingüismo. *Departamento Administrativo de la Función Pública, 48849*, de 12 de julio de 2013, 1 a 3. [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=53770](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=53770)
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press. <https://www.library.brawnblog.com/Long1996-Ling%20Env%20L2%20Acq.pdf>

- Lozada, M. J. (2018). Interacción, habla y aprendizaje: La construcción compartida de conocimientos. En A. M. Palacios, M. A. Pedragosa y M. Querejeta (Coords.), *Encuentro en la encrucijada: Psicología, cultura y educación* (pp. 65-78). EDULP.  
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm4861>
- Machado, M. (2022). El aprendizaje entre pares y sus efectos en el desempeño de los estudiantes. *Desarrollo y Sociedad*, (92), 11-43. <https://doi.org/10.13043/DYS.92.1>
- Méndez Santana, L. M. (2024). Estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicadas en el desarrollo de la producción oral en Inglés como una lengua extranjera. *Research, Society and Development*, 13(10), 1-15. <https://doi.org/10.33448/rsd-v13i10.45708>
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-237704\\_archivo\\_pdf\\_marco\\_europeo.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-237704_archivo_pdf_marco_europeo.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés (Guía No. 22)*.  
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/115174:Guia-No-22-Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguas-Extranjeras-Ingles>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: Inglés (grados 6° a 11°)*. <https://santillanaplus.com.co/pdf/DBA-ingles-espanol.pdf>

- Morales Herrera, K. D. (2021). *La expresión oral en lengua extranjera inglés* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio Institucional Externadista.  
<https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/4516>
- Muñoz, C. J. (2022). *Desarrollo de la habilidad de speaking en el idioma inglés a través de los espacios de conversación en los estudiantes de 5 a 10 años de la escuela El Diviso del municipio de Rosas Cauca* [Diplomado de profundización para grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD.  
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/53016>
- Napiórkowska, M. (2020). La integración de las T.I.C. en el desarrollo de la interacción oral y la competencia intercultural a través de e-tándem entre el alumnado de secundaria. En E. Colomo Magaña, E. Sánchez Rivas, J. Ruiz Palmero, y J. Sánchez Rodríguez (Coords.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 1872-1875). UMA Editorial.  
<http://hdl.handle.net/10630/19862>
- Olaya Vargas, V. A., & Ahumada Méndez, L. S. (2024). Modelo de estrategias de aprendizaje para desarrollar la competencia oral en inglés en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 1(4), 158-164. <https://doi.org/10.70625/rlce/56>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Educación*.  
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *La enseñanza de idiomas extranjeros y la diversidad lingüística*.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366997\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366997_spa)
- Ovalle Avellaneda, L. V. (2023). *La interacción guiada como estrategia metodológica para el fortalecimiento del uso correcto de either...or y neither...nor como conjunciones en la*

- expresión oral en estudiantes adultos de nivel intermedio en BE English* [Informe de pasantía, Universidad Libre]. Repositorio Institucional UniLibre.  
<https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/25844>
- Pérez Barragán, A., Saucedo Martínez, N., & Ramírez Silva, C. A. (2024). El diario de campo en la formación docente normalista: Análisis desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(3), 3843–3860.  
<https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i3.670>
- Purizaca-Gallo, A. V., Duran-Llano, K. L., Jolay-Benites, J. A., & Mora-Aranda, R. S. (2023). Role play y expresión oral del idioma inglés. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(2), 485-503. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2888>
- Ramírez Ortiz, S. M., & Artunduaga Cuéllar, M. T. (2018). Authentic tasks to foster oral production among English as a foreign language learners. *HOW*, 25(1), 51-68.  
<https://doi.org/10.19183/how.25.1.362>
- Rincón-Rincón, C. L. (2024). Uso de roles plays en el enfoque comunicativo para mejorar la producción oral en inglés. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 225-234.  
<https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.461>
- Robayo Guerrero, J. O. (2019). Algunas contribuciones a la interacción oral en inglés desde el aprendizaje cooperativo. *RHS - Revista Humanismo y Sociedad*, 7(1), 22-36.  
<https://doi.org/10.22209/rhs.v7n1a02>
- Salmanova, S. (2025). Communicative approach in foreign language teaching: Advantages and limitations. *Euro-Global Journal of Linguistics and Language Education*, 2(2), 79-88.  
<https://doi.org/10.69760/egjlle.250009>

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. En J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford University Press.

<https://books.google.com.co/books?id=imwsewtZKSMC&lpg=PA97&ots=5SM8nSdN4C&dq=output%20hypothesis%20merrill%20swain&lr&hl=es&pg=PA97#v=onepage&q&f=false>

Sybing, R. (s.f.). *Dominio de las entrevistas semiestructuradas*. ATLAS.ti. Recuperado el 23 de mayo de 2026. <https://atlasti.com/es/research-hub/entrevistas-semiestructuradas>

Tran, T. H. (2009). *The interaction hypothesis: A literature review*. Online Submission. <https://eric.ed.gov/?id=ED507194>

## Apéndices

### Apéndice A

#### *Muestras de Investigación*

<https://drive.google.com/drive/folders/1WP-vDUd911UuQ9b5aPWwJbSa-2dKEIyu?usp=sharing>