



Fomento de la habilidad del habla en inglés mediante la lúdica

Promote English speaking skills through playfulness

Promovendo a habilidade de fala em inglês através de brincadeiras

AUTORES:

Carolina Salamanca Leguizamón

Magister en Educación, Especialista en Educación Bilingüe. Docente investigadora. Universidad Libre-seccional Socorro. Colombia.

carolinas.leguizamon@unilibre.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-4344-0538>

Karen Liseth García Carreño

Licenciada en español e inglés. Universidad Libre-seccional Socorro. Colombia.

krenga1998@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-3344-2298>

Adriana Lucía Fuentes Vesga

Licenciada en español e inglés. Universidad Libre-seccional Socorro. Colombia.

adrianafuentesvesga01@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-8491-711X>

Fecha de recepción: 2025-04-02

Fecha de aceptación: 2026-01-08

Fecha de publicación: 2026-04-06

DOI: <https://doi.org/10.33936/cognosis.v11i2.6601>



RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada en el marco de la práctica pedagógica investigativa de un programa de licenciatura en español e inglés, orientada a estudiantes de séptimo grado de una institución educativa rural oficial. El objetivo consistió en fortalecer la habilidad del habla en el idioma inglés mediante actividades lúdicas, con el fin de promover la expresión oral en idioma inglés. Se trató de una investigación mixta, con un enfoque cuantitativo mediante el diseño cuasiexperimental, lo cualitativo se desarrolló desde la investigación acción educativa, la cual se divide en tres fases; la deconstrucción de la práctica pedagógica, en la que se aplicaron entrevistas y encuestas y un diario de campo que facilitó un proceso de reflexión; en la fase de reconstrucción se diseñaron diez secuencias didácticas teniendo en cuenta las teorías del enfoque comunicativo, el aprendizaje colaborativo, la teoría interaccionista y el modelo monitor de Krashen y finalmente se validó la práctica pedagógica realizada. Como resultado, se obtuvo una significancia menor al 0.05 para todas las variables de estudio; mediante la prueba de Wilcoxon al comparar la prueba inicial (pretest) y la prueba final (postest), se observó un cambio significativo en las variables de pronunciación, fluidez y coherencia, evidenciando que estudiantes mejoraron su expresión oral en idioma inglés. Se concluye que la implementación de juegos, material audiovisual, trabajo en equipo y diversas actividades lúdicas motiva a los estudiantes, facilitó la adquisición del aprendizaje, asimismo, fortaleció de forma significativa las habilidades del habla al brindar seguridad al momento de expresarse e interactuar en la lengua extranjera inglés.

PALABRAS CLAVE: estrategia de enseñanza; habla; inglés; juego educativo.

ABSTRACT

This article presents the results of research carried out within the framework of the investigative pedagogical practice of a Bachelor's program in Spanish and English, oriented to seventh-grade students of an official rural educational institution. The objective was to strengthen the ability to speak in the English language through playful activities and to promote oral expression in the English language. It was mixed research, with a quantitative approach through a quasi-experimental design, the qualitative was developed from educational action research, which is divided into three phases; the deconstruction of pedagogical practice, in which interviews and surveys were applied and a field diary that facilitated a process of reflection; in the reconstruction phase, ten didactic sequences were designed taking into account the theories of the communicative approach, collaborative learning, interactionist theory and the monitor model of Krashen and finally, the pedagogical practice was validated. As a result, a significance of less than 0.05 was obtained for all study variables. Through the Wilcoxon test when comparing the initial test and the final test, a significant change was observed in the variables of pronunciation, fluency, and coherence, evidencing those students improved their oral expression in English. It is concluded that the implementation of games, audiovisual material, teamwork, and various recreational activities motivates students, facilitates the acquisition of learning, and significantly strengthens speech skills by providing security when expressing and interacting in a foreign language English.

KEYWORDS: English; educational game; speak; teaching strategy.

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no âmbito da prática pedagógica baseada em pesquisa de um programa de graduação em Espanhol e Inglês, voltado para alunos do sétimo ano de uma escola pública rural. O objetivo foi fortalecer a habilidade de fala em inglês por meio de atividades lúdicas, a fim de promover a expressão oral em inglês. Trata-se de um estudo de métodos mistos, com abordagem quantitativa utilizando um delineamento quase-experimental. A componente qualitativa foi desenvolvida por meio de pesquisa-ação educacional, dividida em três fases: a desconstrução da prática pedagógica, na qual entrevistas, questionários e um diário de campo foram utilizados para facilitar um processo reflexivo; a fase de reconstrução, na qual dez sequências didáticas foram elaboradas considerando as teorias da abordagem comunicativa, da aprendizagem colaborativa, da teoria interacionista e do modelo de monitoramento de Krashen; e, finalmente, a validação da prática pedagógica implementada. Como resultado, obteve-se um nível de significância inferior a 0,05 para todas as variáveis do estudo. Utilizando o teste de Wilcoxon, comparando o teste inicial (pré-teste) com o teste final (pós-teste), observou-se uma mudança significativa nas variáveis de pronúncia, fluência e coerência, demonstrando que os alunos melhoraram sua expressão oral em inglês. Conclui-se que a implementação de jogos, materiais audiovisuais, trabalho em equipe e diversas atividades recreativas motiva os alunos, facilita a aprendizagem e fortalece significativamente as habilidades de fala, proporcionando confiança na expressão e interação em inglês.

PALAVRAS-CHAVE: estratégia de ensino; fala; inglês; jogo educativo.

1. INTRODUCCIÓN: PUNTO DE PARTIDA

La enseñanza del idioma inglés se orienta al desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje: leer, escribir, escuchar y hablar (Acosta, 2020) con el fin de fortalecer el evento comunicativo de una lengua extranjera (Consejo de Europa, 2021). Sin embargo, la habilidad oral pasa a un segundo plano en comparación con las demás habilidades, no solo en el caso de la institución educativa donde se desarrolla la investigación, otros estudios evidencian problemáticas similares, Chamorro, Bejarano y Guano (2020) manifiestan que tanto para estudiantes como docentes es la habilidad más difícil de enseñar y aprender, lo cual se relaciona con experiencias previas negativas de aprendizaje del idioma, baja comprensión y metodologías enfocadas en la memorización (Romero, Castillejos y Reyes, 2021), asimismo influye la creencia generalizada de necesitarse una pronunciación excelente para poder hablar en inglés (Gómez, 2019), lo que tiene como consecuencia, un escaso uso de actividades orales enfocadas a la producción y la comunicación en este idioma (Rubio y Martínez, 2008).

De acuerdo con la problemática planteada se desarrolla una investigación desde la práctica pedagógica investigativa de un programa de licenciatura en español e inglés colombiano, con el objetivo de fortalecer la habilidad del habla en lengua extranjera inglés a través de la lúdica en los estudiantes del grado séptimo una institución de carácter oficial. Se pretende entonces, que los alumnos adquieran un buen vocabulario, mejoren la pronunciación, tengan coherencia y desarrollen la fluidez al momento de expresarse en un espacio de comunicación, en el cual sea posible intercambiar experiencias y socializar temas de interés, teniendo en cuenta el contexto.

El fortalecimiento de esta habilidad en el aprendizaje del idioma inglés permite a los estudiantes acceder de forma inmediata a la interacción necesaria en el entretenimiento, las comunicaciones y el turismo y, en miras de un futuro académico y laboral, a la investigación, la ciencia, la tecnología y negocios (Cruz, 2020), constituyendo una ventaja competitiva a nivel laboral (Bobarin, 2021). Por tanto, y con el fin de alcanzar el objetivo propuesto se recurre a la lúdica, puesto que permite mediar la comunicación, genera lazos de e impulsa el desarrollo cognitivo mediante estrategias que favorecen el aprendizaje significativo desde una planeación de clases consciente y sistemática (Sánchez, 2010), dado que “se sustenta en teorías motivacionales que buscan reforzar el comportamiento deseable de los estudiantes a través de una experiencia placentera” (Manzano, Rodríguez y Aguilar, 2022, p.39), lo que permite eliminar el desinterés que tienen algunos estudiantes, desarrollando actividades divertidas que los motiven a participar; de tal manera que el aula de clase se convierte en un espacio de constante interacción, por medio de un entorno social y activo que facilita la expresión y comprensión de lo que se piensa de manera coherente y fluida, mientras se aporta significativamente en el crecimiento personal de los estudiantes, generando auto confianza y autonomía para aprender constantemente.

El ser humano al ser un ser social tiene la necesidad de comunicarse con los demás, por lo tanto, en el aprendizaje de un idioma es necesaria la interacción para generar un aprendizaje significativo.

El enfoque comunicativo surge a mediados de los años 70, gracias a los aportes de diversos autores como Chomsky, Hymes, Canale y Swain, entre otros, cuyo objetivo era cambiar la forma tradicional de enseñanza. Chomsky (2015) hace una distinción entre competencia y actuación, donde la competencia, ha de verse como el conocimiento entre el emisor (hablante) y el receptor (oyente); y la actuación, como la utilización de la lengua según el contexto. De acuerdo con Melero, luego el concepto de competencia comunicativa es propuesto por Hymes (citado en Melero, 2004) quien, a su vez, integra el componente social de tal forma que se tuviera en cuenta el contexto en los procesos de comunicación, esto, además de los procesos

gramaticales: la sintáctica, la semántica, la morfología, la fonología y el léxico (Demonte, 1999) los cuales juegan un importante papel en el manejo del lenguaje.

Pilleux (2001) define la competencia comunicativa como el conjunto de destrezas que desarrollan competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas y psicolingüísticas. Así, el proceso de comunicación es un proceso cognitivo en el que se ven involucrados distintos aspectos gramaticales y sociales, los cuales influyen en la capacidad para expresarse y asimilar un mensaje (Moya, 2006). En el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) se afirma que las competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos (Consejo de Europa 2021).

Con el fin de comprender los campos que abarca la competencia comunicativa, Canale y Swain (1980, citado en Vine y Ferreira, 2012) la dividen en cuatro componentes: la competencia gramatical, referente al conocimiento de las estructuras gramaticales; la competencia sociolingüística, que comprende el uso de la lengua según el contexto; la competencia estratégica, que tiene en cuenta el lenguaje verbal y no verbal, es decir, la forma de dar entender un mensaje por medio de las distintas formas del lenguaje; y finalmente la competencia discursiva que incluye la coherencia y la cohesión con el fin de transmitir correctamente las ideas a expresar. Posteriormente Batchman (1990) presenta nuevos componentes dividiendo la competencia comunicativa, entre competencia organizativa y competencia pragmática, donde la organizativa, incluye las habilidades gramaticales y textuales; y la pragmática que incluye las habilidades ilocutiva sociolingüística.

En este caso, se busca potenciar la competencia comunicativa con relación a la habilidad oral, de tal forma que el estudiante mejore su fluidez al expresarse, enriquezca su léxico y haga uso correcto de las estructuras gramaticales mediante la coherencia; de tal forma que pueda comunicarse sin miedo a equivocarse; para ello se requiere promover la pronunciación, como producción y la percepción de los sonidos, del acento y de la entonación (Serena, 2003) que sea acorde para hacerse entender y expresarse correctamente, la coherencia que está íntimamente relacionada con la estructura de las oraciones y el tema del discurso (Van Dijk, 2005) y la fluidez oral se centra en la rapidez, precisión y número de palabras correctas en un tiempo determinado (Gómez, 2016)

Para ello, Congmin hace uso de la hipótesis de la interacción propuesta por Long quien plantea la utilización de la lengua en espacios de interacción entre un aprendiz y un hablante con dominio de la lengua extranjera, ya sea nativo o no, de forma que el hablante no nativo aprenda de sus errores y fortalezas en medio de la producción oral, ya que tiene la necesidad de darse a entender o querer comprender lo que los demás expresan (citado en Congmin, 2021). Dentro de esta teoría se

encuentran algunos aspectos a destacar: El input como un proceso que se complementa a través de la interacción, la práctica de los contenidos lingüísticos y la adquisición de conocimiento sobre el manejo de la lengua (Pareja y Barbaran, 2022). A su vez, promueve estrategias que pueden ser de ayuda en el acto comunicativo, como la solicitud de repetición al no tener claro lo que se expresó, la comprobación de si el mensaje fue entendido con claridad y la confirmación de si el mensaje fue interpretado correctamente.

De esta manera el estudiante irá reconociendo sus debilidades en la utilización de la lengua extranjera y buscará la manera de fortalecerse mediante la práctica, concienciación y la comprobación (Goitia, Govea y Carrasquero, 2009). En el proceso de interacción, el papel del estudiante permite la negociación de significado, de acuerdo con la estructuración de las actividades según la intención del aprendizaje (García, 2007).

Con el fin de generar una interacción efectiva en el aula se hace uso del Aprendizaje Colaborativo (AC), el cual tiene sus bases en la teoría socio-constructivista a través del cual se desarrollan destrezas de tipo personal y emocional, puesto que cada integrante tiene la responsabilidad del aprendizaje propio y el de los demás (Lucero, 2003). Dentro de los componentes más relevantes del aprendizaje colaborativo se resalta la interacción y la interdependencia (Ruíz y otros, 2015).

Interacción. entendida como un acto de diálogo permanente entre los integrantes del grupo y que permite que se logre la evolución comunicativa y el cambio de información, opiniones y demás. Por intermedio de la interacción se puede comparar y dialogar, para decidir asertivamente las soluciones al incidente.

Interdependencia. Los aprendices comprenden que los alcances se derivan del interés y trabajo de cada integrante del grupo para lograr el objetivo propuesto como equipo, dado que progresar en el aprendizaje individual beneficia al grupo.

Bajo estos preceptos se hace uso de la lúdica, debido al contexto de la implementación puesto que va dirigido a jóvenes de séptimo año; pues se busca que los estudiantes por mediación del juego y el compartir con sus pares se sientan motivados a aprender (Payá, 2007). Según Jiménez (2014) “La lúdica como experiencia cultural es una dimensión transversal que atraviesa toda la vida [...] es un proceso inherente al desarrollo humano en toda su dimensionalidad psíquica, social, cultural y biológica” (p. 7). Es decir que la lúdica se complementa con la interacción, ya que mediante un entorno social busca impulsar sus capacidades y motivar al aprendizaje de forma significativa, de tal manera que sea posible fortalecer las capacidades individuales y a su vez, aprender de los errores de forma conjunta, sin miedo a equivocarse. Así, a través de la lúdica es posible mejorar la habilidad del habla a través de las relaciones sociales y por consiguiente

que los estudiantes aprovechen el conocimiento y lo utilicen en diferentes contextos de comunicación. Existen gran variedad de actividades lúdicas, con las cuales es posible potenciar el aprendizaje; en esta investigación se hace uso del juego, la dramatización, la música y la reproducción de medios audiovisuales para fortalecer la competencia comunicativa mientras los estudiantes se divierten y comparten mutuamente.

2. MÉTODOS: RUTA METODOLÓGICA

Se trata de una investigación con enfoque mixto, se cuenta con un diseño cuasiexperimental en el enfoque cuantitativo, que plantea trabajar con grupos intactos, es decir que no son asignados aleatoriamente; durante este estudio se ejecuta un pretest y posttest con las mismas actividades a desarrollar, pero aplicadas en un tiempo diferente. El enfoque cualitativo cuenta con un diseño de Investigación Acción Educativa (I-AE), por cuanto se crea una estrategia que permite al docente investigar por medio de la planeación, acción, observación y reflexión (Peralta y Mayoral, 2022). La población objeto de este proyecto estuvo conformado por 14 estudiantes de séptimo grado de una institución educativa rural oficial, ubicada en el departamento de Santander.

El proceso se llevó a cabo, siguiendo a Restrepo (2002) quien propone el desarrollo de las siguientes fases: la deconstrucción, que consistió en una autoevaluación crítica de la práctica pedagógica investigativa, mediante entrevistas y encuestas a estudiantes y la docente titular, la reflexión de los registros audiovisuales y un diario de campo en el que se describió cada situación particular observada directamente en el aula, en esta fase se realizó un piloto de la prueba inicial (pretest) y la prueba final (posttest); Posteriormente en la fase de reconstrucción, la prueba diagnóstica fue ajustada junto a la rúbrica evaluativa, y se diseñaron 10 secuencias didácticas, las cuales incluyeron más actividades lúdicas y diversas estrategias que buscaban motivar a los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo. Finalmente, en la fase de validación se aplicó la prueba inicial (pretest con un alfa de Cronbach de 0.92) de forma individual a cada estudiante, mientras se realizaban grabaciones de audio, se aplicaron las secuencias didácticas con todos los momentos de la clase, evaluando el proceso de aprendizaje de los estudiantes, acompañado de la reflexión del diario de campo, y finalmente la aplicación de la prueba final (posttest).

3. RESULTADOS: INDICIOS Y HALLAZGOS

Consideraciones Éticas

Todos los acudientes recibieron información acerca del proyecto y firmaron un consentimiento informado. Se garantiza la confidencialidad y anonimato de los

datos recopilados, cumpliendo con los estándares éticos de investigación. Así mismo, se establece como una investigación sin riesgo.

Deconstrucción

Se realizó una entrevista a la docente encargada del área de inglés, con el objetivo de conocer su metodología de trabajo, los criterios que tiene en cuenta para la planeación de sus clases, el medio de comunicación que utiliza con los estudiantes, y finalmente conocer su rol en el aula. La entrevista se compuso por 14 preguntas, mediante las cuales la docente dio a conocer la preparación de las clases, las cuales tiene en cuenta los documentos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional, como son los Derechos Básicos de Aprendizaje y los Estándares Básicos de Competencias, buscando siempre cumplir con las exigencias educativas, además implementa actividades y talleres con los cuales busco desarrollar las cuatro habilidades comunicativas (lectura, escritura, escucha y habla), que son fundamentales en el proceso de aprendizaje, a su vez asegura que prefiere el trabajo autónomo, pues le permite conocer el desempeño y las falencias de cada estudiante en particular.

Asimismo, se desarrolló una encuesta inicial la cual consta de 18 preguntas de selección múltiple, con diferentes categorías, buscando reconocer las perspectivas de los estudiantes con respecto a: la metodología de la docente, los recursos empleados, la forma y contenidos que les evalúan, la participación que tienen en las clases, entre otros; este es un instrumento generado por parte del centro de investigación de la facultad de educación, validado por expertos y usado en la práctica pedagógica investigativa. Los resultados de la encuesta demostraron que la docente se interesa por que los estudiantes aprendan, ya que realiza diversas actividades para reforzar los temas enseñados dentro de la asignatura, además, acompaña a los alumnos en su proceso de formativo en el aula de clases, mediante la aclaración de dudas y al momento de evaluar considera todos dos tipos de evaluación y su finalidad. Los estudiantes manifestaron que la docente se comunica con ellos de forma virtual a través de la aplicación WhatsApp y resuelve las inquietudes con respecto a las clases. Cabe resaltar que los alumnos expresaron sentirse motivados por aprender el idioma inglés, así que es una fortaleza para la presente investigación, ya que se tiene en cuenta el filtro afectivo que implica la motivación, lo cual debe aprovecharse para mantener el interés en las clases y fortalecer el aprendizaje.

Durante la práctica se hizo uso de un diario de campo, adaptado de Espinoza y Ríos (2017), y Verastegui Borja (2016), para conocer las fortalezas y debilidades de las actividades desarrolladas, donde se pudo observar que las secuencias fueron demasiado complejas para los estudiantes, pues aunque estas están adaptadas a los estándares y DBA de inglés correspondientes, debido al bajo nivel de los

estudiantes de acuerdo con la prueba inicial (los resultados se presentan más adelante), no pudieron ser desarrolladas correctamente, pues muchos desconocen vocabulario, la correcta pronunciación de las palabras y el adecuado uso de estructuras gramaticales.

Aun así la práctica investigativa tuvo como fortalezas la motivación, el juego, el trabajo en equipo y la participación activa de los estudiantes; lo cual, es indispensable para lograr un aprendizaje significativo, creando espacios de participación, donde los estudiantes se sienten más seguros de sí mismos y en confianza con sus compañeros y docente; ya que se ha demostrado que la lúdica es fundamental para motivar y, a su vez, adquirir el aprendizaje mediante la interacción, promoviendo la satisfacción y fomentando la personalidad (Candela y Benavides, 2020).

En esta primera fase de la práctica pedagógica investigativa (cada fase tiene como duración un semestre académico), se desarrolló el Derecho Básico de Aprendizaje: Participa en conversaciones cortas en las que brinda información sobre sí mismo, sobre personas, lugares y eventos que le son familiares, las actividades para estos meses se planearon desde las secuencias didácticas presentadas en la tabla 1.

Una vez finalizada la fase de deconstrucción, gracias a la encuesta final a los estudiantes con la cual se buscaba reconocer las perspectivas de los estudiantes con respecto a las clases efectuadas por las docentes practicantes teniendo en cuenta las mismas categorías: la metodología de la docente, los recursos empleados, la forma y contenidos que les evalúan, la participación que tienen en las clases, entre otros, se pudo determinar cómo fortalezas la motivación, el juego, el trabajo en equipo y la participación activa de los estudiantes; lo cual, es indispensable para lograr un aprendizaje significativo, creando espacios de participación, donde los estudiantes se sienten más seguros de sí mismos y en confianza con sus compañeros y docente; ya que se ha demostrado que la lúdica es fundamental para motivar y, a su vez, adquirir el aprendizaje mediante la interacción, promoviendo la satisfacción y fomentando la personalidad.

La entrevista final a la docente en esta misma fase, permitió constatar que la práctica investigativa fue motivadora, puesto que se realizaron actividades lúdicas, hubo interacción constante y trabajo colaborativo; además, se destaca que se tuvieron en cuenta los gustos e intereses de los estudiantes, lo cual fue muy importante para mantener su atención en el desarrollo de las clases, cabe destacar que fue notoria la buena actitud y disposición de los alumnos, cuando se presentaron actividades diferentes y llamativas, que los involucraran en la clase, sabiendo que, el integrar la lúdica, generando un ambiente agradable y las actividades conjuntas en las sesiones de clase, motiva y facilita la adquisición de

conocimientos, además influye en el desarrollo integral de los estudiantes (Castillo y Pirela, 2021).

Tabla 1. *Indicadores de desempeño desarrollados en cada secuencia didáctica en la fase de deconstrucción*

Secuencia didáctica	Competencias	Indicadores de desempeño
1	Saber – saber	Reconozco el sonido de las trece vocales en inglés, para su correcta pronunciación.
	Saber – hacer	Pronuncio correctamente las palabras planteadas por mi docente, haciendo énfasis en la pronunciación de las vocales.
	Saber- ser	Valoro la importancia de reconocer los sonidos de las vocales cortas y largas en inglés para mejorar mi competencia comunicativa en lengua extranjera inglés
2	Saber – saber	Reconozco las reglas básicas del linking para expresarme con mayor fluidez
	Saber – hacer	Leo de forma fluida mientras tengo en cuenta las conexiones necesarias entre vocales y consonantes.
	Saber- ser	Valoro la importancia de conocer el linking como una forma en la cual puedo expresarme de forma fluida en inglés.
3	Saber – saber	Reconozco las reglas gramaticales básicas en inglés: presente, pasado y futuro.
	Saber – hacer	Expreso mis ideas de forma organizada y coherente mediante la realización de diversos juegos que me permitan poner en práctica mi aprendizaje
	Saber- ser	Valoro la importancia de las reglas gramaticales en inglés como una forma de ordenar mis ideas y pensamientos

Al finalizar la deconstrucción de la práctica pedagógica se procedió a realizar un análisis general de las categorías trabajadas, en las cuales se destacan aspectos

positivos sobre el cumplimiento de lo propuesto, entre ellos la lúdica que es un componente esencial en la presente investigación, además se trabajó vía on-line de forma interactiva favoreciendo el aprendizaje (ver figura 1).

Figura 1. Mapa de deconstrucción de la práctica



Reconstrucción

En esta fase se realizó el ajuste al pretest de acuerdo con los resultados de la prueba piloto, inicialmente este instrumento estaba dividido en tres partes: pronunciación, fluidez y coherencia; se dejó un solo texto acorde al nivel de los estudiantes, y con múltiples signos de puntuación, para medir pronunciación y fluidez; en la variable de coherencia, se tenían una serie de temas para que los estudiantes eligieran uno y hablaran acerca de este, lo cual les resultó muy difícil ya que no contaban con las bases necesarias, por lo cual se decidió incluir herramientas de vocabulario como sustantivos, verbos y conectores, para que les fuera más fácil generar una producción oral, la rúbrica también se ajustó, reemplazando los criterios evaluativos, por desempeños más fáciles de evidenciar en la prueba.

Para el diseño de las secuencias fue implementado el enfoque comunicativo, mediante el cual se buscó que el estudiante pudiese expresarse de forma oral mediante actividades como la música, trabalenguas, videos y juegos, actividades que lograron fortalecer las habilidades del habla de los estudiantes, dado que se

trabajaron desde el aspecto sociocultural, teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes. De igual forma pueden ser comparados con los resultados de Owen y Razali (2018) para quienes el uso de la competencia comunicativa también permitió que los estudiantes mejoraran las destrezas orales y a su vez adquirieran mayor vocabulario; además, este enfoque permite hacer un uso adecuado de la lengua, trabajando desde el conocimiento de la lengua y el entorno social (Cedeño y otros, 2020).

La teoría interaccionista se evidencia en el diseño de las actividades, por cuanto se centraron en promover la interacción entre estudiantes mediante la lúdica a partir de juegos de competencia, de trabajo en equipo y juegos de rol, gracias a ello fue posible para los estudiantes ayudarse mutuamente destacando sus fortalezas y reconociendo sus debilidades, buscando la manera de mejorarlas. De igual forma, Pacheco y Brosam (2021) pudieron evidenciar en sus resultados que la intervención de la interacción en el desarrollo de las actividades logró motivar a los estudiantes e influyó en sus ganas por comunicarse en inglés mediante la participación; además, siguiendo a Córdoba (2020), el aprendizaje se alcanza a través de la interacción con los demás, ya que se produce de forma natural.

La teoría del aprendizaje colaborativo se vislumbra en la organización de equipos de trabajo, donde cada uno de los integrantes interactúan entre sí, mientras aportan al grupo y refuerzan sus conocimientos. De esta manera los estudiantes pudieron corregir los errores de pronunciación, fluidez y coherencia de sus demás compañeros y así obtuvieron mejores resultados; considerando que aprender de forma colaborativa permite desarrollar destrezas personales y emocionales, además de que la responsabilidad de la eficacia de un correcto aprendizaje depende de todos los participantes, lo que se conoce como interdependencia, (Lucero, 2003, p. 4). Como lo demuestra la investigación de Martínez (2003) donde los resultados demuestran que el trabajo mutuo mediante equipos de trabajo refuerza el aprendizaje de la lengua extranjera inglés y promueve la práctica oral.

Dentro del modelo monitor de Krashen se destacaron dos hipótesis principales; el input, con el cual se le enseñó al estudiante la pronunciación para que luego repitiera el proceso; y el filtro afectivo, donde se diseñaron actividades lúdicas motivadoras y significativas que brindaron confianza a los estudiantes a la hora de expresarse, haciéndolos sentir más seguros y capaces; gracias al fomento de la autoestima y confianza en sí mismos, estimulando un ambiente de aprendizaje seguro, evitando todo tipo de rechazo o burlas por los errores que se cometieran. Estos resultados tienen relación con Olaya y Ahumada (2023) quienes demostraron que la parte emocional también es importante en el aprendizaje, ya que los estudiantes de su estudio lograron disminuir su timidez a la hora de expresarse de forma oral en inglés; corroborando que el filtro afectivo es esencial en el aprendizaje, evitando factores como el miedo, la desmotivación y la ansiedad, de

modo que las condiciones psicológicas sean favorables y sea más fácil alcanzar lo propuesto (Martínez y otros, 2020).

Para la organización de las secuencias se distribuyeron las actividades de forma equitativa de acuerdo con las tres variables de estudio. Se diseñaron cuatro secuencias didácticas enfocadas en la pronunciación, mediante el uso canciones, lecturas, videos, y demás que lograron fortalecer la habilidad del habla.

Figueroa y Intriago (2022) confirman mediante sus resultados, que la pronunciación se vio fortalecida gracias a la práctica oral y la comunicación en el salón de clases, mediante algunos de los recursos utilizados en este proyecto de investigación; además se tuvo en cuenta a Barquero quien menciona a Batchman (citado en Barquero, 2020) para quien la competencia gramatical es una subcategoría de la competencia comunicativa, la cual integra la morfología, la sintaxis, la semántica y el léxico; aspectos que se adecuaron al nivel de los estudiantes.

Según los Estándares Básicos de Competencias propuestos por el MEN; a su vez se planearon 3 secuencias orientadas a mejorar la fluidez, mediante actividades como lectura de trabalenguas, dramatizaciones, canciones y juegos que lograron avances en la velocidad y la precisión a la hora de expresarse.

De igual forma, Suaza (2014) obtiene resultados similares puesto que mediante estrategias didácticas lúdicas logró fortalecer la fluidez de los estudiantes mediante actos comunicativos; reconociendo que el hombre es un ser social por naturaleza; finalmente en la variable coherencia se organizaron 3 secuencias para fortalecer la organización sintáctica y semántica del discurso, realizando ejercicios pertinentes, como fueron actividades tomadas de las aplicaciones “Teach This”, y “Wordwall”, un juego de la botella en el que los estudiantes a partir de los pronombres y verbos dados debían formar oraciones coherentes y leerlas de forma acertada, seguido de una actividad sobre las rutinas para potenciar lo aprendido, actividades descriptivas y de presentación personal mediante juego de roles, además de implementar el trabajo colaborativo, que es importante para motivar a los estudiantes a alcanzar sus objetivos.

Tal como lo demostró Martínez (2003), quien en su trabajo logró avances significativos en los estudiantes en la coherencia al momento de expresarse, mediante la comunicación recíproca y la necesidad de hacerse entender a los demás, así como temas familiares que fomentaron la motivación; así mismo, cabe destacar la importancia de fomentar competencia discursiva, como parte de la competencia comunicativa, en la que se busca expresar adecuadamente las ideas, es decir que tengan cohesión y coherencia como Vine y Ferreira afirman que es propuesto por Canale y Swain (citado en Vine y Ferreira, 2012). Así mismo, es

indispensable que las ideas que se quieren dar a conocer o transmitir, deben estar ordenadas de forma coherente para que sean comprendidas (Rodríguez, 2021).

4. DISCUSIÓN: SIGNIFICADOS EN DIÁLOGO

Validación

En esta fase se hizo uso del pretest y posttest, además del diario de campo y una rúbrica cuya escala de valoración corresponde con la propuesta del MEN para las instituciones educativas. Los resultados de la prueba diagnóstica (pretest) evidenciaron un bajo desempeño en la habilidad comunicativa del habla en inglés con relación a la pronunciación, fluidez y coherencia, debido al desconocimiento de vocabulario y estructuras gramaticales que son fundamentales para organizar sus ideas correctamente.

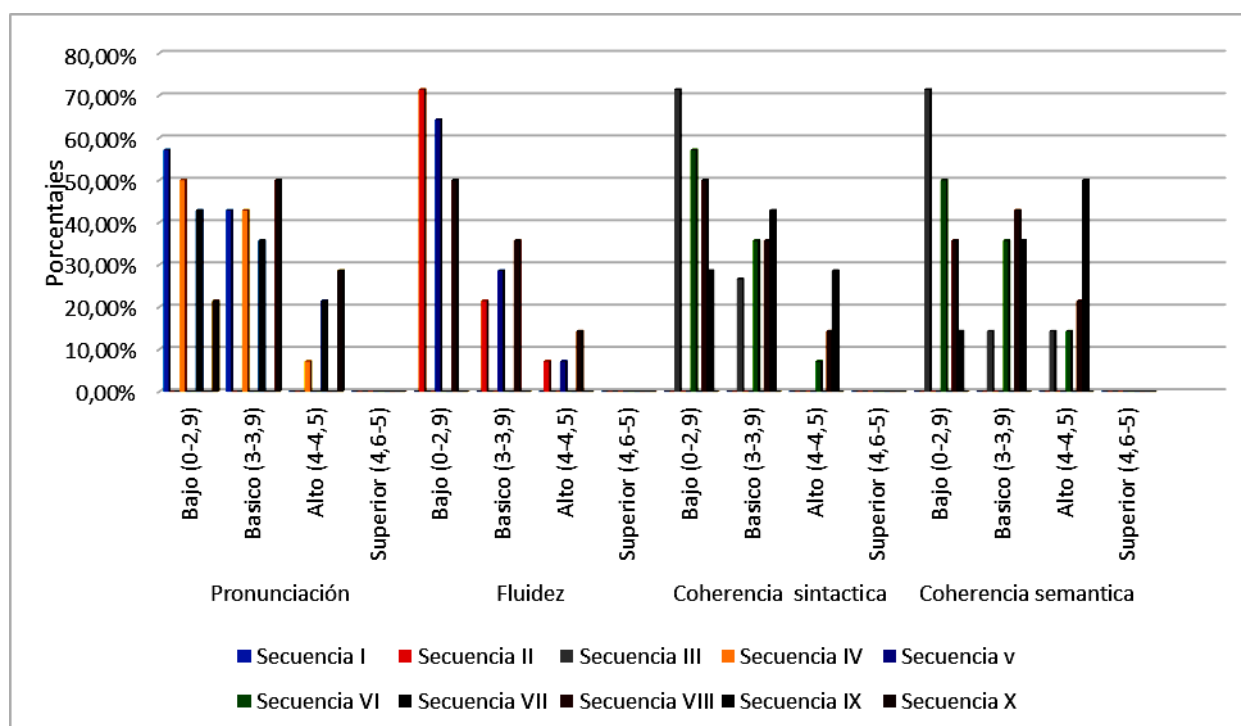
A su vez, la parte emocional jugó un papel importante puesto que uno de los factores que más afectó la evaluación de coherencia fue el miedo y la inseguridad al momento de realizar la producción oral. Esto se explica porque en las clases habituales se tenía un bajo uso de la lúdica y el trabajo colaborativo, las sesiones eran dedicadas al desarrollo de talleres individuales como lo refiere Candela y Benavides (2020).

Los resultados de las 10 secuencias didácticas aplicadas demostraron cambios significativos en cada una de las variables. Conforme se realizó cada intervención pudo evidenciarse mayor adquisición de vocabulario, disminución en los errores de pronunciación de las palabras, mejoras en la fluidez respecto a velocidad y precisión y finalmente la enseñanza de estructuras gramaticales propició una buena producción oral y organización de idea, que permitió evaluar adecuadamente la coherencia sintáctica y semántica.

Los resultados descriptivos de las secuencias dieron cuenta de la significancia alcanzada en cada una de las variables, gracias al notorio progreso de los estudiantes durante las secuencias ejecutadas. A partir de la prueba diagnóstica (pretest) los resultados fueron variando conforme se aplicaban las actividades lúdicas, juegos y competencias motivadoras que permitieron a los estudiantes organizar sus ideas con mayor facilidad. Lo cual se ve reflejado en la figura 2 pues es posible observar el progreso del estudiante en las diferentes variables a medida que transcurre cada secuencia. Para la pronunciación se encuentran las secuencias 1, 4, 7 y 10, en las cuales es posible evidenciar el avance de los estudiantes; en la primera secuencia la mayoría de ellos se encontraba en un nivel bajo, el cual con el desarrollo de las secuencias fue disminuyendo, alcanzando porcentajes entre básico y alto, mostrando un notorio cambio en los resultados de pronunciación; en la variable de fluidez se encuentran las secuencias 2, 5 y 8, las

cuales muestra resultados similares a los anteriores, por cuanto estas dos variables se complementan, por lo cual, al verse afectada la pronunciación repercutía directamente en la fluidez. La coherencia se trabajó en las secuencias 3, 6 y 9, en las cuales se evaluó la parte semántica y sintáctica al mismo tiempo, donde se puede evidenciar el progreso de los estudiantes, aunque no lograron llegar a un desempeño superior, si avanzaron en cada secuencia, tratando de expresar sus ideas tanto escritas como orales de forma más lógica y organizada.

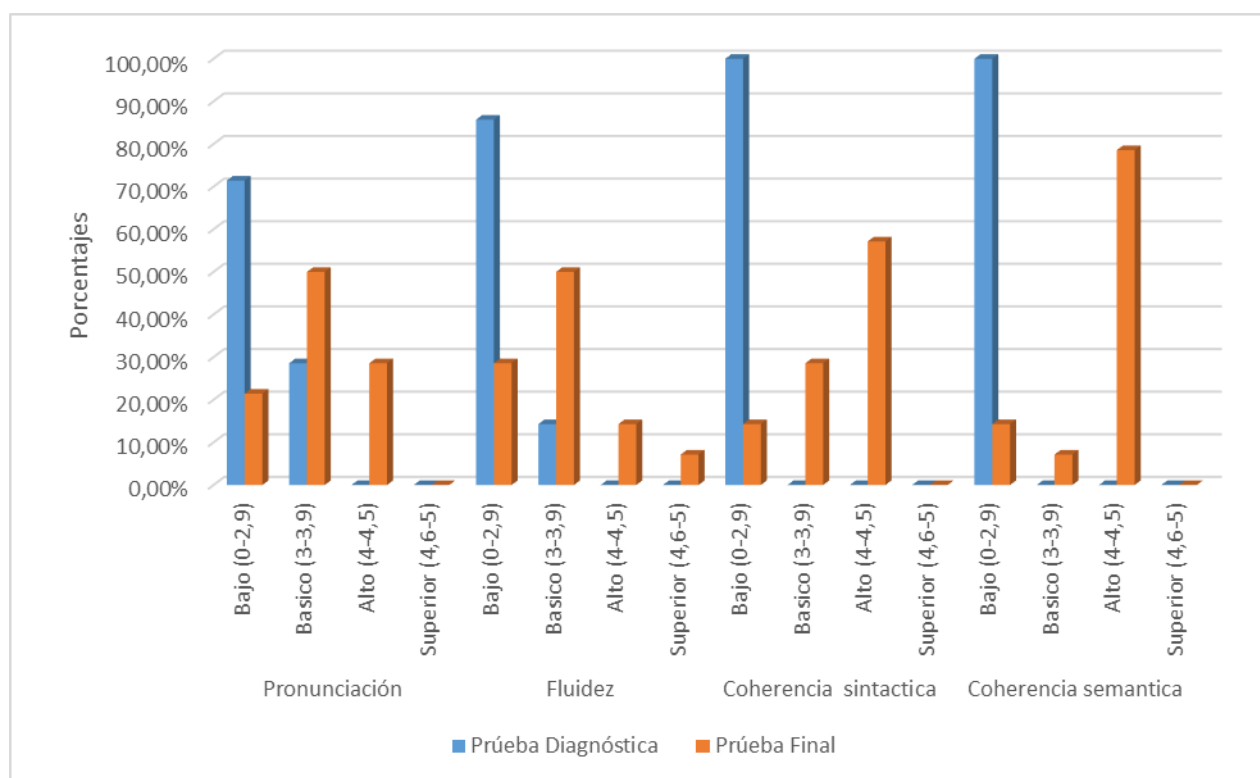
Figura 2. Resultados de las secuencias



El posttest demostró que la investigación realizada fue acertada, puesto que a comparación de la prueba diagnóstica (pretest) la mayoría de los estudiantes llegó a niveles esperados, demostrando que aprenden mejor mediante actividades llamativas y divertidas para ellos. Estos resultados son respaldados por Martínez y Puyana (2015) quienes mediante la aplicación de diversas actividades lúdicas e innovadoras pudieron fortalecer la habilidad del habla logrando avances significativos en la comunicación mediante la lengua extranjera inglés, especialmente en la fluidez y en la correcta interpretación del significado de las palabras, se recalca, como ya se ha mencionado antes, los grandes beneficios que proporcionan las actividades didácticas. Finalmente, el comparativo entre la prueba diagnóstica (pretest) y la final (posttest) (ver figura 3) mostró un cambio bastante relevante; puesto que en cada variable el progreso fue evidente; en cuanto

a la pronunciación, el 70% de los estudiantes en nivel bajo pasó a solo el 21% en este mismo nivel, mostrando un 49% de diferencia, los cuales se situaron en niveles básicos y altos. En la fluidez; a pesar de que el 86% de los estudiantes estaban en nivel bajo, la prueba final (postest) mostró como solo el 29% continuó en este nivel. Obteniendo puntajes entre básico, alto y superior que demostraron la estrecha relación que se da entre la pronunciación y la fluidez. En la variable de coherencia sintáctica el 57% de los estudiantes alcanzo puntajes en nivel alto, el 28% en nivel básico y el 15% en bajo mostrando una notoria diferencia respecto a la prueba inicial (pretest); y en la variable de coherencia semántica, estar relaciona con la anterior, mostró también avances significativos, ya que el 79% de los estudiantes quedó en nivel alto y solo 14% permanecieron en nivel bajo.

Figura 3. Comparativo de prueba diagnóstica (pretest) y prueba final (postest)



Con relación con el análisis estadístico, se aplicó la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para comparar los resultados obtenidos por los estudiantes en el pretest y el postest, cuyos valores se presentan en la tabla 2. Esta prueba permitió determinar si los cambios observados después de la intervención fueron estadísticamente significativos. De acuerdo con las hipótesis formuladas para las variables de estudio —pronunciación, fluidez y coherencia—, los niveles de significación obtenidos fueron inferiores a 0,05, por lo que se rechaza la

hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. En consecuencia, se confirma la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambas mediciones.

Tabla 2. *Prueba Wilcoxon para la prueba diagnóstica (pretest) y prueba final (postest)*

			N	Rango medio	Suma de rangos
Pronunciación– Pronunciaciónpf	Rangos negativos		11	6,00	66,00
			0	NaN	,00
	Rangos positivos		3		
	Vínculos		14		
	Total				
Fluidez - Fluidezpf	Rangos negativos		10	5,50	55,00
			0	NaN	,00
	Rangos positivos		4		
	Vínculos		14		
	Total				
Sintáctica – Sintácticapf	Rangos negativos		12	6,50	78,00
			0	NaN	,00
	Rangos positivos		2		
	Vínculos		14		
	Total				
Semántica – Semánticapf	Rangos negativos		12	6,50	78,00
			0	NaN	,00
	Rangos positivos		2		
	Vínculos		14		
	Total				

El análisis de los rangos muestra que la mayoría de los estudiantes alcanzó resultados superiores en el postest, mientras que un grupo reducido mantuvo puntuaciones similares y ninguno presentó una disminución en su desempeño. Estos hallazgos evidencian una evolución favorable de las habilidades comunicativas evaluadas y respaldan la efectividad de la intervención aplicada para mejorar la pronunciación, la fluidez y la coherencia de los estudiantes.

Los resultados de la tabla 3 evidencian diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones iniciales y finales en todas las dimensiones evaluadas: pronunciación ($Z = -3,32$; $p = ,001$), fluidez ($Z = -2,97$; $p = ,003$), competencia sintáctica ($Z = -3,18$; $p = ,001$) y competencia semántica ($Z = -3,36$; $p = ,001$).

Tabla 3. *Pruebas estadísticas*

	Pronunciación – Pronunciaciónpf	Fluidez – Fluidezpf	Sintáctica – sintacticapf	Semántica – semánticapf
<i>Z</i>	-3,32	-2,97	-3,18	-3,36
Sig. Asint (2- colas)	,001	,003	,001	,001

En todos los casos, los valores de significación fueron inferiores a ,05, lo que permite rechazar la hipótesis nula y confirmar que se produjeron cambios significativos después de la intervención. Las mayores diferencias se observaron en las dimensiones semántica y pronunciación, aunque la fluidez y la competencia sintáctica también mostraron variaciones estadísticamente relevantes.

5. CONCLUSIONES: MIRADA HACIA EL FUTURO

La habilidad del habla en lengua extranjera inglés se fortalece en los aspectos de pronunciación, fluidez y coherencia mediante actividades diversas y llamativas para los estudiantes, la cual se evidencia en la capacidad para organizar y expresar las ideas de forma coherente. A su vez, gracias a la interacción y el trabajo colaborativo los estudiantes se sienten motivados por participar, lo cual se evidencia en la seguridad que tienen a la hora de expresarse, esto gracias al manejo dado al filtro afectivo, al propiciar confianza en el estudiante a la hora de comunicarse en la lengua extranjera inglés, y de esta manera, a través del juego se logra un aprendizaje significativo que refuerza el conocimiento adquirido.

La práctica oral del idioma inglés permite la adquisición de un mayor vocabulario por parte de los niños y mejora la precisión a la hora de expresarse, lo cual está relacionado con una adecuada pronunciación. El medio para lograr el fortalecimiento de la habilidad oral se constituye por las actividades de carácter

lúdico como actividades on line, juegos de rol, juegos de competencia y en equipo, las cuales motivan y permite reforzar la dicción.

Por su parte, la fluidez como habilidad del habla en inglés, se ve influenciada por los avances en la pronunciación, por cuanto, al fortalecer esta habilidad, los estudiantes tienden a expresarse de forma clara y a una velocidad más adecuada, que permite entender lo que intentan expresar. Al disminuir el filtro afectivo, mediante la lúdica, los estudiantes se sienten más seguros de sí mismo y logran expresarse adecuadamente. Esta situación aplica de la misma forma en la coherencia del discurso en idioma inglés, puesto que permite estructurar las ideas adecuadamente y mantener una secuencia respecto al tema que se desea expresar. Esto se da gracias a la ampliación del vocabulario y la práctica de los contenidos gramaticales.

Finalmente, la metodología de la investigación, acción, educativa se considera adecuada, pues es posible evaluar la práctica pedagógica en el proceso de deconstrucción, antes de llevar a cabo su aplicación, de esta manera hay una mayor comprensión de la población a intervenir, lo cual permite establecer la mejor ruta para llevar a cabo el proceso de mejoramiento de la habilidad del habla, y que este a su vez sea significativo y enriquecedor para los estudiantes e investigadores.

6. DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses en relación con este artículo. No han recibido financiamiento ni apoyo de ninguna organización o entidad que pudiera influir en el contenido del trabajo

7. CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

- | | |
|---------|---|
| Autor 1 | Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Recursos, Validación, Visualización, Redacción – borrador original –, Redacción – revisión y edición – |
| Autor 2 | Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Recursos, Validación, Visualización, Redacción – borrador original –, Redacción – revisión y edición – |
| Autor 3 | Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Recursos, Validación, Visualización, Redacción – borrador original –, Redacción – revisión y edición – |

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, R. (2020). Enseñanza de las habilidades lingüísticas del inglés y logro de competencia comunicativa. *Latitude*, 1(13), 6-30. <https://doi.org/10.55946/latitude.v1i13.106>

- Barquero, A. (2020). Lengua, cultura, interculturalidad: el tratamiento de la competencia pragmática como parte de la competencia comunicativa en los libros de texto de ELE en el ámbito escolar alemán. Universitätsverlag Potsdam. <https://doi.org/10.259332/publishup-43902>
- Bobarin, E.R. (2021). Desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 5(19), 723-732. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.232>
- Candela, Y.M, y Benavides, J. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de básica superior. Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo), 5(3), 90-98. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v5i3.3194>
- Castillo, M. E., y Pirela, J. (2021). Pedagogy of love, happiness and playfulness: Trilogy to project humanizing horizons from education. Ágora De Heterodoxias, 6(2), 43-53. <https://revistas.uclave.org/index.php/agora/article/view/3571>
- Cedeño, M. A., Loor, D. L., Ponce, R. I., y Loor, M. L. (2020). La enseñanza de la asignatura inglés desde una concepción problemática sustentada en el enfoque comunicativo. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 5(2), 250-272. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7435326>
- Chamorro, C.P., Bejarano, S.N., y Guano, D.F. (2020). ¿Qué habilidad lingüística se hace más compleja enseñar en el aula de inglés como Lengua Extranjera? Dom. Cien., 6(2), 302-318. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1219>
- Chomsky, N. (2015). Aspects of the Theory of Syntax (50th ed). MIT Press. https://books.google.com.co/books/about/Aspects_of_the_Theory_of_Syntax.html?id=ljFkBgAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Congmin, Z. (2021). Fundamental theories of second language acquisition: The input hypothesis, the output hypothesis, and the interaction hypothesis. Sino-US English Teaching, 18(7), 192-195. doi: <https://doi.org/10.17265/1539-8072/2021.07.003>
- Consejo de Europa (2021). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53>
- Córdoba, M. (2020). El constructivismo sociocultural lingüístico como teoría pedagógica de soporte para los Estudios Generales. Revista Nuevo Humanismo, 8(1), 91-108. <https://doi.org/10.15359/rnh.8-1.4>
- Cruz, D. (2020). Expresión oral: una problemática por abordar. SCIÉENDO, 23(4), 293-298. <https://doi.org/10.17268/sciendo.2020.035>
- Demonte, V. (1999). Gramática descriptiva de la lengua española: Sintaxis básica de las clases de palabras. Espasa Calpe Mexicana, S.A. <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=rYpdAAAAMAAJ&oi=fnd&pg=PR83&dq=campo+comunicativo+abarca+la+gram%C3%A1tica:+la+sint%C3%A1ctica,+la+sem%C3%>

A1ntica,+la+morfolog%C3%ADa,+la+fonolog%C3%ADa+y+el+1%C3%A9xico&ots=OFPPB-19No&sig=naXHRVsdFLoMngNIJzKOmLT6sl8#v=onepage&q&f=false

- Figueroa, R., y Intriago, J. (2022). Estrategias para la Producción Oral del Idioma Inglés en la Comunicación de los Estudiantes. *Polo del Conocimiento*, 7(3), 265-292. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v7i3.3730>
- García, M. G. (2007). La interacción oral alumno/alumno en el aula de lenguas extranjeras: líneas de investigación y consideraciones didácticas. [Ponencia]. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE) de la Universidad de La Rioja.
- Goitia, A., Govea, L., y Carrasquero, M. (2009). Nivel de Interacción de los Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera. *Revista de Educación Laurus*, 15(30), 355-370. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120651016>
- Gómez, J. F. (2019). Diferencias en las creencias sobre el aprendizaje del inglés entre los niveles básico A1-A2 e intermedio B1. *Lenguas Modernas*, (53), 49-66. <https://revistateoria.uchile.cl/index.php/LM/article/view/55446>
- Gómez, M. (2016). Fluidez lectora oral en inglés como lengua extranjera. *Tonos digital*, (31), 1-24. <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/1513/858>
- Jiménez, C. A. (2014). *Pedagogía de la lúdica y la creatividad*. Magisterio.
- Lucero, M. M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-21. <https://doi.org/10.35362/rie3312923>
- Manzano, A., Ortiz, A. M., Rodríguez, J., y Aguilar-, J. M. (2022). La relación entre las estrategias lúdicas en el aprendizaje y la motivación: Un estudio de revisión. *Rev. Espac*, 43 (4), 29-45. <https://doi.org/10.48082/espacios-a22v43n04p03>
- Martínez, J. (2003). Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. *Didáctica Lengua y Literatura*, (15), 139-160. <https://core.ac.uk/download/pdf/38833636.pdf>
- Martínez, L. Barriga, J., Lluquin, G., y Pazmiño, L. (2020). La Teoría de Stephen Krashen en el desarrollo de la producción oral de los estudiantes de la ESPOCH. *Polo del conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(30), 814-849. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i3.1385>
- Melero, P. (2004). De los programas nocionales-funcionales a la enseñanza comunicativa. En Sánchez, J. y Santos, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (pp. 689-714). SGEL
- Moya, C. (2006). Relevancia e Inferencia: Procesos cognitivos propios de la comunicación humana. *Forma y Función*, (19), 31-46. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2006000100002&lng=en&tlng=es
- Olaya, V. A., y Ahumada, L. S. (2023). Ansiedad en la producción oral del inglés como lengua extranjera; prácticas y estrategias para minimizar sus efectos en los estudiantes. *Ciencia*

- Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(3), 3907-3923.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6451
- Owen, E., y Razali, A. (2018). The Effect of Communicative Activities on Libyan Secondary School. *International Journal of Instruction*, 11(4), 45-60.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1191676.pdf>
- Pacheco, F. D. R., y Brosam, E. L. R. (2021). Lenguaje, aprendizaje de lenguas extranjeras, inglés e interculturalidad: una perspectiva ecuatoriana. *INNOVA Research Journal*, 6(3), 1-16.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8226185>
- Pareja, N. S., y Barbaran, R.A (2022). Input comprensible y estrategias de oralidad en el aprendizaje de idiomas. *Revista Renovación*, 10(10), 9-14. www.researchgate.net/profile/Luis-Orsorio-Munoz/publication/363284380_Revista_Renovacion_Nro_10_ISSN_2955-845X/links/6320d92b071ea12e362ecd19/Revista-Renovacion-Nro-10-ISSN-2955-845X.pdf
- Payá, A. (2007). La actividad lúdica en la historia de la educación contemporánea [Tesis doctoral. Universidad de Valencia]]. Researchgate.
https://www.researchgate.net/publication/50819100_La_actividad_ludica_en_la_historia_de_la_educacion_espanola_contemporanea
- Peralta, F., y Mayoral, P.J. (2022). La investigación acción como estrategia de reflexión, mejora y cambio en la práctica docente de la enseñanza de lenguas. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24), e019.
<https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1152>
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, (36), 143-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Rodríguez, Y. (2021). Juegos verbales como estrategia para mejorar la expresión oral en el idioma inglés en estudiantes del primer año de educación secundaria. *Revista Educación*, 19(19), 165-181. <https://doi.org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2021.19.199>
- Romero, J., Castillejos, W., y Reyes, Á. (2021). Intencionalidades y resistencias en el aprendizaje del inglés: referentes para diseñar estrategias didácticas efectivas. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, 1-19.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1013
- Rubio, F., y Martínez, M. (2008). La comunicación oral del inglés en España: influencia de los aspectos educativos y mediáticos en el éxito del aprendizaje. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 32, 51-63
<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/17347/1/REu2008FyM.pdf>
- Ruiz, E., Galindo, L., Martínez, N. L., y Galindo, R. M. (2015). El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales. Editorial Cenid,

- Sánchez, G. (2010). Las Estrategias de Aprendizaje a través del Componente Lúdico. Marco ele, 11, 1-69. <https://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>
- Serena, F. J. C. (2003). Fonética y didáctica de la pronunciación. Didáctica de la lengua y la literatura. Prentice Hall.
- Suaza, M. I. (2014). Propuesta de Enseñanza Basada en el Modelo Speaking: Desarrollo de la Producción Oral. Amazonia Investiga, 3(4) 145-167. <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/665/625>
- Van Dijk, T. A. (2005). Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto ya los estudios del discurso. Siglo XXI. <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=J94FCtlue68C&oi=fnd&pg=PA5&dq=c+oherencia+est%C3%A1+%C3%ADntimamente+relacionada+con+la+estructura+de+las+oraciones+y+el+tema+del+discurso&ots=GzS1g6Gjwv&sig=jWMHmY345kTeT-tDPF8J-qRXHMQ#v=onepage&q&f=false>
- Vine, A., y Ferreira, A. (2012). Mejoramiento de la Competencia Comunicativa en Español como Lengua Extranjera a través de la Video Comunicación. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 50(1), 139-160. <http://dx.doi.org/10.4067/S071848832012000100007>