

LA LÚDICA COMO ESTRATEGIA PARA TRANSFORMAR LOS PROCESOS DE  
EVALUACIÓN TRADICIONAL DE LAS ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO EN  
LA CLASE DE INGLÉS EN EL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO

ANDREA DEL PILAR CARRILLO ZOQUE  
DIANA ROCÍO UNIGARRO MILLAN

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES  
VICERRECTORÍA DE EDUCACIÓN VIRTUAL Y A DISTANCIA  
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA DE LA LÚDICA  
BOGOTÁ – GRUPO 13  
2015

LA LÚDICA COMO ESTRATEGIA PARA TRANSFORMAR LOS PROCESOS DE  
EVALUACIÓN TRADICIONAL DE LAS ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO EN  
LA CLASE DE INGLÉS EN EL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO

ANDREA DEL PILAR CARRILLO ZOQUE  
DIANA ROCÍO UNIGARRO MILLAN

Trabajo de grado para optar al título de especialista en pedagogía de la lúdica

Asesor  
DARIO ALEXSANDER CHITIVA RODRIGUEZ  
Magister en Educación, Énfasis Docencia Universitaria

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES  
VICERRECTORÍA DE EDUCACIÓN VIRTUAL Y A DISTANCIA  
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA DE LA LÚDICA  
BOGOTÁ – GRUPO 13  
2015

Nota de aceptación

---

---

---

---

Presidente del Jurado

---

Jurado

---

Jurado

Bogotá, Junio de 2015

A la gratificante y ardua labor docente, que nos impulsa a innovar cada día en nuestras prácticas pedagógicas y a las nuevas generaciones quienes se constituyen en nuestro reto inevitable de aprender a enseñar, aprender a aprender, aprende a ser, aprender a convivir y sobre todo aprender a amar y sonreír.

Andrea Carrillo  
Diana Unigarro

## AGRADECIMIENTOS

Las autoras expresan sus agradecimientos a:

La Fundación Universitaria Los Libertadores, los docentes de la Especialización en Pedagogía de la Lúdica y en especial al Docente asesor Darío Chitiva, por sus aportes y recomendaciones durante el proceso de construcción de la presente propuesta de intervención en el aula.

Las estudiantes de grado décimo jornada mañana del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, quienes con su valiosa colaboración, se convirtieron en parte fundamental para el diseño de la propuesta.

Nuestras familias por la paciencia y el apoyo incondicional que nos brindaron durante el transcurso de la especialización.

## CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN.....	18
1. PROBLEMA.....	20
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	20
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	21
1.3. ANTECEDENTES.....	21
1.3.1 Antecedentes empíricos.....	21
1.3.2 Antecedentes bibliográficos.....	24
2. JUSTIFICACIÓN.....	26
3. OBJETIVOS.....	29
3.1 OBJETIVO GENERAL.....	29
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	29
4. MARCO REFERENCIAL.....	30
4.1 MARCO CONTEXTUAL.....	30
4.2 MARCO TEÓRICO.....	32
4.2.1 Aspectos específicos sobre evaluación.....	33
4.2.2 Aspectos generales de lúdica.....	42
4.3 MARCO LEGAL.....	57
5. DISEÑO METODOLÓGICO.....	63
5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN. LOS PROYECTOS DE INTERVENCIÓN.....	63
5.2 POBLACIÓN.....	64
5.3 MUESTRA.....	65
5.4 DIAGNÓSTICO.....	66
5.5 INSTRUMENTOS.....	70
5.5.1 Observación directa.....	70
5.5.2 Cuestionarios o tests.....	71
5.5.3 Portafolio.....	72
5.6 RESULTADOS Y ANALISIS DE DATOS.....	72
5.6.1 Análisis descriptivo de la observación directa.....	72
5.6.2 Análisis de las respuestas obtenidas en el test de Ansiedad en un Aula de clase de Lengua Extranjera.....	73
5.6.3 Análisis de las respuestas obtenidas en el test de ansiedad cognitiva frente a los exámenes.....	81
5.6.4 Análisis de las respuestas obtenidas en el test de ansiedad de evaluación situacional.....	86

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	89
6.1 TÍTULO DE LA PROPUESTA .....	89
6.2 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA .....	89
6.3 JUSTIFICACIÓN.....	90
6.4 OBJETIVOS.....	92
6.4.1 Objetivo general.....	89
6.4.2 Objetivos específicos .....	92
6.5 ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES.....	92
6.6 CONTENIDOS.....	103
6.7 PERSONAS RESPONSABLES .....	105
6.8 BENEFICIARIOS .....	106
6.9 RECURSOS .....	106
6.9.1 Humanos .....	106
6.9.2 Técnicos .....	106
6.9.3 Didácticos .....	107
6.10 EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO.....	107
7. CONCLUSIONES .....	109
8. RECOMENDACIONES.....	113
BIBLIOGRAFÍA.....	115
ANEXOS .....	119

## LISTA DE TABLAS

pág.

Tabla 1. Ítems de la FLCAS que sugieren ansiedad e ítems que no la sugieren.....	67
Tabla 2. Categoría de ítems de ansiedad en el lenguaje según Messadh.....	68
Tabla 3. Resultados comparativos del test de ansiedad, curso 1003 y 1004.....	74
Tabla 4. Comparación de resultados notas – test de ansiedad del curso 1003.....	82
Tabla 5. Comparación de resultados notas – test de ansiedad del curso 1004.....	83
Tabla 6. Resultados del test de ansiedad de evaluación situacional del curso 1003.....	86
Tabla 7. Resultados del test de ansiedad de evaluación situacional del curso 1004.....	87

## LISTA DE GRÁFICAS

	pág.
Gráfico 1. Estadística de respuestas obtenidas en el test de ansiedad en la clase de inglés (Ítems que sugieren ansiedad unificada curso 1003 y 1004).....	77
Gráfico 2. Estadística de respuestas obtenidas en el test de ansiedad en la clase de inglés (Ítems que no sugieren ansiedad, unificado curso 1003 y 1004).....	80

## LISTA DE CUADROS

	pág.
Cuadro 1. Planeación estratégica de la propuesta.....	93
Cuadro 2. Formato de registro de trabajo en clase. ....	101
Cuadro 3. Formato de Evaluación y Seguimiento de la propuesta.....	107

## LISTA DE GUÍAS DE TRABAJO

	pág.
Guía de trabajo 1. Instructivo de clase para video. ....	95
Guía de trabajo 2. Instructivo de clase para lectura. ....	96
Guía de trabajo 3. Instructivo de clase para escucha.....	97
Guía de trabajo 4. Instructivo para actividad de computador. ....	98
Guía de trabajo 5. Instructivo de clase para juego. ....	99
Guía de trabajo 6. Instructivo de clase para práctica oral.....	100

## LISTA DE FOTOS

	pág.
Foto 1. Lectura. ....	102
Foto 2. Video .....	102
Foto 3. Computador.....	103
Foto 4. Escucha.....	103
Foto 5. Juego.....	103
Foto 6. Práctica oral.....	103

## LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Formato de encuesta aplicado .....	119
Anexo B. Observación de clase .....	123
Anexo C. Evidencias de portafolio de estudiantes. ....	125

## GLOSARIO

**ADQUISICIÓN DE SEGUNDA LENGUA:** es el proceso gradual de desarrollo e incorporación de las características propias de la segunda lengua, que lleva a cabo un individuo mediante técnicas naturales (no académicas) y el cual ya domina una lengua materna o lengua propia.

**ANSIEDAD:** es una anticipación de un daño o desgracia futuros, que se acompaña de un sentimiento desagradable y/o de síntomas somáticos de tensión. Se trata de una señal de alerta que advierte sobre un peligro inminente y permite a la persona que adopte las medidas necesarias para enfrentarse a una amenaza.

**APRENSIÓN:** es el miedo o temor, es una emoción caracterizada por una intensa sensación desagradable provocada por la percepción de un peligro, real o supuesto, presente, futuro o incluso pasado. Es una emoción primaria que se deriva de la aversión natural al riesgo o la amenaza, y se manifiesta en todos los animales, lo que incluye al ser humano. Además el miedo está relacionado con la ansiedad.

**APRENDIZAJE:** es el proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación.

**APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO:** es el aprendizaje en el cual el sujeto relaciona sus conocimientos previos con los nuevos dotándolos así de coherencia respecto a sus estructuras cognitivas.

**APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA:** es el proceso consiente de acumulación y estudio sobre las características gramaticales, sintácticas y

memorización de vocabulario de aquella lengua que se quiere aprender. Es el proceso de estudio de una segunda lengua.

**COMPETENCIA:** son los conocimientos, habilidades, y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y practicar en el mundo en el que se desenvuelve.

**COMPETENCIA COMUNICATIVA:** es el uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales e históricamente situados.

**ESTRATEGIA:** en educación es un conjunto de actividades, en el entorno educativo, diseñadas para lograr de forma eficaz y eficiente la consecución de los objetivos educativos esperados.

**EVALUACIÓN:** es la acción de estimar calcular o señalar el valor de algo. La evaluación es la determinación sistemática del mérito, el valor y el significado de algo o alguien en función de unos criterios respecto a un conjunto de normas.

**EVALUACION FORMATIVA:** es la evaluación que se lleva a cabo en el transcurso del curso o período y se emplea por docentes durante el proceso de aprendizaje para modificar las estrategias de enseñanza y las actividades didácticas para mejorar los aprendizajes.

**EVALUACION SUMATIVA:** es la evaluación que se realiza al final de un período de cursos y se emplea por docentes para valorar los resultados de los aprendizajes.

**FILTRO AFECTIVO:** conocido también como "factor afectivo" es el conjunto de experiencias, ya sean buenas o malas, y los sentimientos relacionados con su proceso de aprendizaje mediante el cual experimenta dichas experiencias; en

cuanto a la interferencia con el proceso de aprendizaje. Casos especiales donde los factores mencionados anteriormente crean obstáculos entre el estudiante, el medio que lo rodea y su docente.

**LENGUA O IDIOMA:** es un sistema de comunicación verbal (lengua oral y gráfica) o gestual propia (lengua signada) de una comunidad humana.

**LENGUA EXTRANJERA:** es un idioma el cual no pertenece a la comunidad nativa del individuo que desea aprender otro idioma.

**LÚDICA:** se refiere a la necesidad del ser humano, de expresarse de variadas formas, de comunicarse, de sentir, de vivir diversas emociones, de disfrutar vivencias placenteras tales como el entretenimiento, el juego, la diversión, el esparcimiento, que nos llevan a gozar, reír, gritar, a vivir, siendo una verdadera fuente generadora de emociones, que nos lleva inclusive a llorar.

**SEGUNDA LENGUA:** es el idioma no nativo de una persona o territorio, es decir, a cualquier idioma diferente del idioma materno, es decir, una lengua aprendida después de la adquisición por una persona tras ser un hablante competente de su lengua materna.

## RESUMEN

La presente propuesta de intervención en el aula se realizó con las estudiantes de grado décimo, jornada mañana, del Liceo Femenino Mercedes Nariño y se centró en la implementación de la lúdica como estrategia para transformar los procesos de evaluación tradicional en el aula, considerando los altos niveles de ansiedad, temor e inseguridad que se manifiestan en la clase de inglés, aspecto fundamental del filtro afectivo.

Después de realizar el análisis de información obtenida de una muestra significativa de estudiantes, se propuso la creación de un ambiente de aprendizaje que posibilite en las estudiantes confianza en sí misma, seguridad y motivación esperando que este factor ayude a la obtención de mejores desempeños durante la evaluación de aprendizajes relacionados con la competencia comunicativa en lengua extranjera.

Lo anterior llevó a considerar el uso del CRI o Centro de Recursos de Idiomas de la institución como un espacio propicio para este propósito, a través de la creación de actividades lúdicas y utilización de recursos llamativos e innovadores para el desarrollo y evaluación de aprendizajes en la clase de inglés.

Palabras claves: Evaluación, Lúdica, Lengua extranjera, Filtro afectivo y Ansiedad

## INTRODUCCIÓN

La ansiedad, el nerviosismo, la inseguridad, los bloqueos mentales son en parte varios de los sentimientos que experimentan algunas de las estudiantes de grado decimo del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño a la hora de ser evaluadas de la forma tradicional en la clase de inglés. Es allí donde surge la necesidad de elaborar una propuesta que permita mejorar los bajos desempeños académicos y que brinde a estas estudiantes un ambiente académico que disminuya estados emotivos que inciden negativamente en los procesos evaluativos de sus competencias comunicativas en lengua extranjera.

A continuación, se describe paso a paso una estrategia de evaluación formativa innovadora, que busca a través de la implementación de seis actividades lúdicas, presentar una estrategia pedagógica que fomente en las estudiantes unas rutinas de clase para que logren adquirir confianza, seguridad en sí mismas, interés, motivación y disfrute durante el proceso de aprendizaje y de manera especial frente a los procesos de evaluación, para llegar a un aprendizaje significativo y evitar el fracaso académico en la clase de inglés.

Es importante recordar que el filtro afectivo, es decir, el conjunto de experiencias, y los sentimientos relacionados con su proceso de aprendizaje mediante el cual experimenta dichas experiencias, es un factor esencial durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, por lo tanto, es fundamental encontrar la estrategia apropiada para manejar ese elemento en las estudiantes y lograr que aquellas que padecen de este tipo de tensión emocional logren superar y mejorar sus resultados académicos.

En este contexto, la lúdica puede cumplir un papel clave en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero, ya que por ser la lúdica una dimensión inherente al ser humano hace que se facilite el aprendizaje y por ende el proceso evaluativo. Así mismo, las actividades lúdicas ayudan a conectar el proceso de aprendizaje con la práctica evaluativa, y además permite que esa actividad se vuelva realmente formativa y no descalificadora.

Es así como el presente documento expone una breve reseña bibliográfica de autores que han trabajado aspectos fundamentales de la evaluación de aprendizajes, algunos otros que clarifican el concepto de lúdica, consideraciones sobre el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, además aspectos relacionados con el estudio elegido para hacer el diagnóstico y determinar la condición de las estudiantes con respecto al filtro afectivo, la descripción de la muestra elegida y por supuesto todo el paso a paso de la propuesta de intervención en aula objeto de este documento.

Cabe resaltar, que las conclusiones parten del trabajo real de las estudiantes como evidencia de la efectividad de la propuesta pedagógica y por supuesto se explican algunas recomendaciones generales para tener en cuenta.

Se espera, que el lector de este documento pueda comprender, adoptar e implementar de manera práctica la siguiente propuesta y que sea el punto de partida para muchas investigaciones futuras que mejoren la labor docente que tanto aporta al desarrollo del ser humano.

## 1. PROBLEMA

### 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Teniendo en cuenta que en las instituciones educativas del Distrito se maneja gran número de estudiantes por curso y los tiempos de clase semanales son limitados; dificultándole al docente la planeación, adaptación e implementación de estrategias de evaluación que le permitan observar en cada uno de los estudiantes sus avances en el aprendizaje, así como evidenciar la adquisición de competencias básicas y las posibles dificultades que puedan influenciar su desempeño; presentándose una alta reprobación; resulta fundamental no solo plantear estrategias metodológicas acordes al contexto y propicias para el alcance de los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino además, ser muy creativo a la hora de escoger el método de evaluación a aplicar en los estudiantes.

Dicho método no debería ser la tradicional evaluación oral o escrita que muchas veces genera temor, ansiedad, bloqueos mentales y no logra evidenciar los avances individuales, sino un método que genere confianza, seguridad y que sea valioso, tanto para los estudiantes como para los docentes, en donde además se logren valorar las capacidades teniendo en cuenta los progresos, partiendo de los objetivos preestablecidos, reafirmando y rectificando ese aprendizaje significativo que queremos generar.

Así mismo, sabemos que el propósito último de los docentes es propiciar un ambiente de aprendizaje seguro, motivante, tranquilo y placentero, donde cada estudiante pueda vislumbrar y corregir sus dificultades y de esta manera se fomente el deseo de aprendizaje sin temores, aprendiendo de los errores y superando las adversidades que se presentan en las diversas situaciones escolares.

A través de esta propuesta se pretende ayudar a un grupo de estudiantes de grado décimo, de una institución educativa distrital, que en el primer periodo académico mostraron dificultad en el desarrollo de sus habilidades comunicativas en inglés, como lengua extranjera, falta de interés, ansiedad, inseguridad y resultados de desempeño bajo, según la escala de valoración institucional, aspecto que preocupa en la institución.

Cabe recordar que a nivel de Secretaria de Educación, solo se acepta que reprobren el grado escolar máximo el 5 por ciento de estudiantes matriculadas. Por lo que esta propuesta sería de gran ayuda no solo para este grupo específico de estudiantes en esta institución educativa, sino para otras instituciones que se ven afectadas por las condiciones del actual sistema de evaluación.

## 1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Qué estrategias lúdicas se pueden implementar para transformar los procesos de evaluación tradicional en el aprendizaje del idioma inglés, con estudiantes de grado décimo de educación media de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, superando los bajos desempeños debido a altos niveles de ansiedad, inseguridad y falta de motivación?

## 1.3. ANTECEDENTES

1.3.1 Antecedentes empíricos. Teniendo en cuenta que el presente documento hace referencia a la evaluación de aprendizajes de los estudiantes, es importante mencionar 3 aspectos que a nivel institucional se están realizando en el Liceo Femenino Mercedes Nariño y que condicionan, de alguna manera, los métodos de evaluación de los procesos de la clase de inglés en los grados de educación media. Estos son: el sistema de evaluación liceísta, la semestralización de clases

en la media y la intensificación de la media fortalecida con énfasis en lenguas extranjeras.

En primera instancia, el sistema de evaluación que el Liceo Femenino Mercedes Nariño aplica, es un sistema particular y diferente a la mayoría de los colegios del Distrito. Este sistema consiste en la sumatoria de puntos, donde las estudiantes deben acumular 100 puntos en el año en cada asignatura y / o área del conocimiento; el 70% de su puntaje se obtiene de la heteroevaluación del docente y el 30% restante se realiza a través de una autoevaluación (10%), una coevaluación con las compañeras de clase (10%) y una coevaluación con los padres de familia (10%), quienes para asignar un puntaje deben realizar un seguimiento escrito de acuerdo a los avances parciales que las estudiantes vayan obteniendo durante el año escolar.

Además, es importante mencionar que en el Liceo, como en muchas instituciones del Distrito, se propende porque las estudiantes alcancen por lo menos desempeños básicos para ser promovidas al siguiente grado de escolaridad, que en este caso particular es de 70 puntos sobre los 100 puntos que se evalúan en el año. Un puntaje inferior a este se constituye en un desempeño bajo e implica reprobación de la asignatura y/o área y grado. Esto hace que se piense mas en el factor numérico que en la importancia de los procesos al interior del aula.

Por otra parte, los diversos estamentos decisorios del Liceo Femenino, haciendo uso de su autonomía institucional, también han realizado cambios en la organización de tiempos para el año escolar 2015, para grado décimo y undécimo se decidió hacer semestralización de las asignaturas, de manera que las estudiantes reciben las clases de unas áreas en el primer semestre del año y las otras áreas en el segundo semestre, duplicando la intensidad horaria semanal por asignatura en el semestre.

La clase de inglés está planteada en el primer semestre, y este cambio obligó a los docentes a reestructurar el manejo de los contenidos propios de la asignatura acorde a los nuevos tiempos de encuentro semanal, y así mismo rediseñar las estrategias y los instrumentos de evaluación de aprendizajes.

En cuanto a la intensificación horaria de la media fortalecida con énfasis en lenguas extranjeras, se cuenta con tiempos, espacios, docentes, recursos para implementar estrategias pedagógicas que faciliten a las estudiantes de grado décimo y undécimo reforzar y profundizar en el aprendizaje de inglés, como lengua extranjera, con el propósito de que al culminar el ciclo de la media cada estudiante tenga un nivel B1 de lengua según el Marco común europeo de referencia para las lenguas, adaptado a una malla curricular según las necesidades de las estudiantes liceístas y gracias al acompañamiento de una institución de educación superior.

Lo anterior hace que los docentes de inglés de la media, que orientan clase en la jornada de clases habitual, adopten nuevas estrategias de enseñanza – aprendizaje y evaluación que contribuyan y aporten al proceso de formación de la estudiante liceísta en el propósito de alcanzar un dominio del inglés como requisito para vincularse a niveles de educación superior y profesional.

La evaluación específicamente en la clase de inglés, en el Liceo se han adoptado los lineamientos de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (2006), los cuales están enmarcados en el trabajo que ha realizado el Ministerio de Educación Nacional para la formulación de Estándares Básicos de Competencias y en su Programa Nacional de Bilingüismo.

El propósito principal de la institución es el trabajo por competencias, como lo sugieren los lineamientos y estándares del MEN, y la medición de las estudiantes

es básicamente de forma tradicional, en la medida en que se prepara de manera sistemática a las estudiantes para la aplicación de pruebas externas, como la Prueba Saber 11 aplicada por el ICFES.

Por todo lo expuesto en este apartado, se pretende con esta propuesta de intervención diseñar otra forma diferente de evaluar, en forma lúdica y que disminuya el porcentaje de estudiantes con desempeño bajo en la clase de inglés y facilitar aprendizajes significativos propios de esta área del saber.

1.3.2 Antecedentes bibliográficos. Son innumerables los proyectos de intervención que han abordado la lúdica como elemento fundamental para ser implementado en las aulas. De igual manera, la evaluación ha sido objeto de estudio, durante muchos años y por diferentes autores en diversos contextos.

Pero al indagar sobre la lúdica como herramienta para transformar los procesos de evaluación en la clase de inglés, es mínimo lo que se puede consultar, sin embargo se encuentran elaborados artículos y tesis que aunque no contiene todos los elementos de la propuesta, permiten ser referenciados como base para la elaboración e implementación del proyecto a realizar.

En la tesis elaborada en Manizales, en el año 2011, cuyo título es: estilos cognitivos y de aprendizaje para evaluar en y desde la diversidad de estudiantes de grado 10 de la institución Estrada de Marsella en Risaralda, a pesar de no abordar como tal el tema que se trabaja en este proyecto, aborda en su marco de referencia contextual el aprendizaje y la evaluación a partir de la lúdica.

Este documento, además de citar autores tales como Carlos Jiménez, también relaciona experiencias de estudiantes y docentes frente al uso de la lúdica en actividades del aula. Aspectos importantes para la ejecución del proyecto, pues

permite determinar que puede llegar a ser viable, favorable y muy enriquecedora la puesta en marcha de la propuesta planteada en el presente trabajo.

Por otra parte, en el año 2014 la revista *European Scientific Journal*, en su volumen 19,<sup>1</sup> hace referencia al proceso de evaluación en el área de inglés, en donde se menciona la importancia de la evaluación en cuanto a la eficacia y calidad de lo que se quiere enseñar. De igual manera, mencionan la barrera que pone la evaluación en los procesos de aprendizaje, puesto que el estudiante es quien se adapta a la evaluación y no lo contrario que debería ser lo correcto.

A pesar de que el artículo no involucre la lúdica, es un documento valioso para esta propuesta, porque en primer lugar, aborda el tema de la evaluación en el área de inglés, factor fundamental en el problema planteado en esta propuesta y en segundo lugar, genera nuevas formas de repensar la evaluación que es lo que también se espera con la propuesta, hacer de ella un proceso más amable y enriquecedor para las estudiantes.

---

<sup>1</sup> PALENZUELA PEREZ, María del Mar y REINA RUIZ, Noemí. La evaluación orientada al aprendizaje del inglés. En: *European Scientific Journal* 19, July 2014. *Academic One File*. p. 47 – 55.

## 2. JUSTIFICACIÓN

Es común que en educación se hable constantemente de evaluación, pero dicho concepto varía según el contexto y los actores que se vean involucrados en el proceso, al ser un término tan amplio y estudiado durante años existen diversas maneras de abordarlo, comprenderlo e implementarlo.

Sin embargo, en términos precisos debe entenderse que evaluar de manera formativa no es lo mismo que calificar, aplicar pruebas o corregir tareas. La evaluación debe entenderse como un proceso inherente del aprendizaje y por tal motivo, es de suma importancia para identificar que método puede ayudar para que realmente ese proceso evaluativo contribuya en el aprendizaje significativo de nuestros estudiantes.

Hoy en día, la mayoría de los profesores reconocen la importancia de asumir el papel de investigadores, como la alternativa para cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones en las cuales se asume un compromiso desde la labor diaria.

Se pretende explorar nuevas formas de enseñar, evaluar y mejorar la calidad y eficacia de las clases que se orientan a los estudiantes, particularmente en una institución educativa distrital, donde priman los grupos de estudiantes numerosos, espacios y tiempos de clase por semana limitados, poco interés por el estudio, dificultades en el aprendizaje de un idioma extranjero, situación que genera inquietud, ansiedad e inseguridad, convirtiéndose en la base para iniciar esta propuesta de intervención en el aula.

En ese sentido, esta propuesta se realiza porque se hace necesario replantear las formas e instrumentos de evaluación que se aplican a las estudiantes, para poner

en práctica una estrategia específica que ayude a verificar la eficacia de las prácticas en el aula de clase y mejore el ambiente de aprendizaje, así como el sentir de las estudiantes en la clase de lengua extranjera.

Por esta razón el propósito de este proyecto, es implementar estrategias desde la lúdica, como una manera de facilitar la evaluación y posibilitar los desempeños esperados en las estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés y como una forma más eficiente y objetiva de observar y valorar el desempeño, las competencias y la interacción de las estudiantes en una forma más natural, motivante, significativa, asertiva, autónoma, creativa, estimulante y tranquila.

El proceso evaluativo en la mayoría de los contextos escolares aún se reduce a la planeación e implementación de pruebas escritas y orales, ante las cuales los estudiantes sin motivación, interés, confianza en sí mismos y disfrute, se enfrentan con tedio y hasta temor por los resultados, que por lo general no son los esperados desde la óptica del sistema tradicional.

Además, los docentes bajo la presión de las pruebas externas con todo lo que estas implican para la institución educativa, y esto sumado al poco tiempo que se cuenta para el trabajo en el aula por la cantidad de estudiantes por grupo, han caído en prácticas tradicionalistas que desvirtúan el proceso de evaluación en toda su dimensión, puesto que se olvida en el afán diario que es un proceso integral, sistemático, continuo, orientador, crítico, funcional y sobretodo flexible.

Por lo anterior, es importante reflexionar sobre la evaluación como proceso de valoración, retroalimentación y parte esencial del proceso de aprendizaje significativo; y la lúdica como el vehículo que podría permitir llegar a este fin, brindando a las estudiantes la oportunidad de ser creativas, de disfrutar cada momento de interacción con el conocimiento, con sus pares y con el entorno para que de este modo se optimicen los procesos que se desarrollan en el aula de

clase, particularmente con estudiantes de grado décimo en la clase de inglés del Liceo Femenino Mercedes Nariño, institución que ha estado en la búsqueda e implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, razón por la cual el énfasis en la media fortalecida es en idioma extranjero.

### 3. OBJETIVOS

#### 3.1 OBJETIVO GENERAL

Diseñar estrategias lúdicas que permitan transformar los procesos de evaluación tradicional de las estudiantes de grado décimo del Liceo Femenino Mercedes Nariño en la clase de inglés, para que logren mejorar sus resultados académicos y sus habilidades comunicativas en esta lengua extranjera.

#### 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Proponer y aplicar actividades lúdicas que sirvan como estrategia para realizar una evaluación formativa de las estudiantes de grado décimo en la clase de inglés del Liceo Femenino Mercedes Nariño, contribuyendo al logro de un aprendizaje significativo.

Determinar a través de la implementación de actividades lúdicas en el Centro de Recursos de Idiomas, si el tipo de evaluación propuesta es pertinente para la clase de inglés con las estudiantes del grado décimo del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Analizar resultados a fin de verificar alcances, logros o dificultades de la propuesta implementada con estrategias lúdico-pedagógicas.

## 4. MARCO REFERENCIAL

### 4.1 MARCO CONTEXTUAL

El Liceo Femenino Mercedes Nariño Mercedes Nariño fue fundado el 5 de octubre de 1916 por Diego Garzón, Párroco de las Cruces, siendo Ministro de Educación Miguel Abadía Méndez y Presidente José Vicente Concha.

Su orientación inicial buscó la preparación de la mujer para las labores de hogar, adoptando el nombre de Sindicato de la Aguja, Artes y Oficios. Posteriormente fueron cambiados tanto su nombre como su sede pasando a llamarse Escuela Departamental Superior de Artes y Oficios para señoritas que funcionó en un edificio ubicado en la calle 15 con carrera 15 de la ciudad de Bogotá.

En el año de 1941 fue trasladado a la Avenida Caracas No. 23–24 sur, lugar que ocupa actualmente. En el año de 1958, el Colegio adopta el nombre de Liceo Femenino de Cundinamarca. Mediante el decreto 778 del 18 de Junio de 1960 se le adiciona a su nombre Mercedes Nariño (Ortega) en honor a la hija del precursor de la Independencia Antonio Nariño, nacida el 24 de septiembre de 1798 en Santafé, casada con el prócer Antonio Ibáñez, hermano de Nicolasa, quien contrajo matrimonio con el acaudalado Antonio José Caro, de esta unión nace Miguel Antonio Caro, Presidente de la República de Colombia.

En el Liceo, entre 1966 y 1972 se crearon las jornadas paralelas, el Jardín Infantil y se constituyó la Asociación de Padres de Familia.

En el año 2002 el colegio pasa a ser propiedad del Distrito Capital, luego de una protesta estudiantil de varios días, iniciada el 21 de noviembre de 2001 ante el anuncio del cierre del Colegio, lucha que fue exitosa, lográndose la continuidad del

Liceo, esta vez con el nombre de Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño.<sup>2</sup>

Su Proyecto Educativo Institucional actual busca formar una "Liceísta, reflexiva y autónoma, transformadora de la sociedad con perspectivas científicas y tecnológicas". Su visión propende por "ser en el año 2016, reconocido a nivel nacional por la calidad de su servicio, la excelencia de sus egresadas con el dominio de los saberes necesarios para la sociedad del conocimiento, el manejo de lenguas extranjeras inglés y francés y de las nuevas TICS, como constructoras de una sociedad respetuosa de sí y del otro".<sup>3</sup>

Así mismo su misión busca "propiciar la formación integral de la mujer liceísta promoviendo los valores de respeto, honestidad, identidad, solidaridad y autonomía, que generen la construcción de su proyecto de vida, orientados a la transformación de los contextos en donde interactúen, garantizando el disfrute de una vida plena".<sup>4</sup>

Por último, el SIEL, entendido como el Sistema Institucional de Evaluación Liceísta propone desarrollar una evaluación integral de las estudiantes, que pretende:

Identificar las características personales, los intereses, ritmos y estilos de aprendizaje; identificar las potencialidades, talentos y habilidades especiales; identificar las dificultades, deficiencias y limitaciones; facilitar el auto-conocimiento y la auto valoración personal; ayudar a la toma de decisiones para asumir responsabilidades y compromisos; ofrecer oportunidades para aprender de la experiencia; afianzar aciertos y tomar las medidas necesarias para superar las dificultades; asegurar el éxito del proceso educativo y evitar el fracaso escolar.<sup>5</sup>

Como vemos el presente trabajo encaja perfectamente dentro de las prioridades evaluativas del sistema del Liceo, ya que la idea fundamental de este documento radica en idear una estrategia lúdica que contribuya a la formación integral de las

---

<sup>2</sup>INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL LICEO FEMENINO "MERCEDES NARIÑO". Nuestra institución. En : <http://lifemena.jimdo.com/nuestro-cole/>

<sup>3</sup>-----". Manual de Convivencia. Bogotá: Alcaldía Mayor, Secretaria de educación, 2015, p 13.

<sup>4</sup> Ibíd., p 13.

<sup>5</sup>-----". Sistema Institucional de Evaluación Liceísta, SIEL. No se aprende para evaluar sino se evalúa para aprender". Bogotá, 2010, p.2.

estudiantes, así como en la transformación de los procesos evaluativos tradicionales por prácticas de carácter formativo y más valorativo, en este caso en grado décimo, población que se inicia en el programa de la media fortalecida en inglés como lengua extranjera y de alguna manera contribuir en dicho proceso institucional.

Con respecto a la formación en lengua extranjera es importante mencionar que el Liceo cuenta con varios años de trabajo tanto en inglés como en francés desde primaria, con la ayuda de practicantes de Universidades como La Distrital, la Pedagógica y con la Universidad de la Salle recientemente, con la cual hay un convenio para que las estudiantes interesadas y que cumplan con los requisitos tengan la oportunidad de acceder a la educación superior de forma más rápida y directa.

La media fortalecida y la intensidad horaria más alta en comparación con muchos colegios distritales, son otros aspectos a resaltar. De allí la importancia de optimizar los procesos de enseñanza - aprendizaje y por supuesto de evaluación, en este propósito específico para las estudiantes de grado décimo en la clase de inglés.

## 4.2 MARCO TEÓRICO

Partiendo del hecho de que el marco teórico se constituye en una base fundamental de toda intervención pedagógica, a continuación se mencionan los conceptos más relevantes relacionados con el proyecto planteado, comenzando por el concepto de evaluación, sus consideraciones e implicaciones; seguido del concepto de la lúdica como estrategia seleccionada en nuestro caso; y desde la pedagogía, planteamientos y enfoques pedagógicos y psicológicos a considerar en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera; los

cuales, luego de ser analizados facilitarán el diseño de la propuesta a implementar.

4.2.1 Aspectos específicos sobre evaluación. Teniendo en cuenta que la Declaración Final de la V Conferencia Iberoamericana de Educación<sup>6</sup>, subraya, dentro de las once prioridades educativas propuestas por los Ministros, la necesidad de mejorar sustancialmente la calidad de los distintos niveles educativos, a partir de una evaluación continua que permita conocer las capacidades y límites del sistema y oriente las políticas de equidad y compensación a nivel educativo y que desde el Ministerio de Educación Nacional se afirma que una educación es de calidad en la medida en que los estudiantes logren los objetivos propuestos, o alcancen lo que se espera de ellos; en otras palabras: “que aprendan lo que tienen que aprender, en el momento en que lo tienen que aprender y que lo hagan en felicidad”, es fundamental seleccionar una buena estrategia de evaluación acorde al contexto y a las necesidades requeridas en la institución y que los estudiantes la realicen con agrado como podría aplicarse en el presente caso en forma lúdica.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002), en su definición de evaluación señala que “evaluar es un concepto más amplio que medir o valorar la Competencia o el dominio de una lengua extranjera (L2). Toda medición o valoración es una forma de evaluación, pero en un programa de lenguas se evalúan aspectos no solamente del dominio lingüístico también otros elementos como pueden ser la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor, la eficacia de la enseñanza, etc.”. En el Liceo Femenino se considera muy importante desde el inicio del año escolar establecer los

---

<sup>6</sup> Buenos Aires (Argentina), 7 y 8 de septiembre de 1995

parámetros de evaluación pensando en los buenos resultados que se esperan obtener en los procesos de evaluación internos así como en las pruebas externas.

El PREAL<sup>7</sup> ha identificado, entre otros, los siguientes fines de los sistemas de evaluación:

Informar a la opinión pública sobre la calidad educativa y generar cultura social de la evaluación.

Proporcionar información para investigación aplicada sobre impacto de variables sociales y escolares sobre el aprendizaje y los tipos de intervenciones más efectivos.

Identificar áreas o unidades prioritarias de intervención focalizada para garantizar igualdad de oportunidades.

Motivar mejoras y logros, vía la comparación o emulación.

Identificar deficiencias en los resultados de los sistemas educativos y movilizar apoyo público para intervenciones alrededor de metas claras de aprendizaje.

Devolver información a escuelas y maestros para análisis y planes de mejoramiento.

Brindar a padres información para evaluar y controlar calidad.

Contribuir a establecer o monitorear estándares de calidad.

---

<sup>7</sup> PREAL: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Citado por: CASTILLO SANCHEZ, Mauricio. La evaluación: Una estrategia a nivel internacional para el mejoramiento de la calidad. Dirección de evaluación y acompañamiento. Secretaría de Educación de Bogotá. Agosto 20 de 2003. En: <http://www.sedbogota.edu.co>

Certificar el dominio de competencias por estudiantes que finalizan un determinado nivel de enseñanza.

Seleccionar a estudiantes, escuelas o jurisdicciones para incentivos y acceso a programas.

Evaluar impacto de políticas, innovaciones o programas específicos.

Retroalimentar el currículo y los planes de estudio.

Realizar estudios de costo-beneficio que orienten decisiones sobre distribución de recursos.

Contar con argumentos para gestión de presupuesto o justificar cambios en orientaciones.

Analizar el peso del factor docente en los aprendizajes e influir en la formación, capacitación y desempeño de los maestros. Así como también, para establecer un sistema de incentivos.

Promover una responsabilidad efectiva de todos los actores involucrados en los procesos educativos, incluyendo a los propios estudiantes.

Perrenoud, (1993)<sup>8</sup> afirmaba que el "éxito de una metodología de enseñanza y de los resultados obtenidos por el alumnado se fundamenta no tanto en la manera como se dan a conocer los nuevos conocimientos, sino en la evaluación, entendida como conjunto de actividades que posibilitan identificar errores, comprender sus causas y tomar decisiones para superarlas". En el caso de las estudiantes de grado décimo del Liceo Femenino, es fundamental identificar las causas de los resultados, ya que a partir de la prueba diagnóstica hecha al

---

<sup>8</sup> PERRENOUD, Ph. (1993): «*Touche pas á mon évaluation! Pour un approche systémique du changement.*». *Mesure et évaluation en éducation*, p. 107-132. Citado por: SANMARTÍ, Neus. 10 ideas clave para evaluar. España: Editorial Graó, 2007.

comienzo de año se estableció que las estudiantes estaban por debajo del nivel de lengua que ellas debían estar, por tanto es a partir del análisis de las causas que se plantea la presente intervención.

Es importante decir que la evaluación no sólo mide los resultados, sino que condiciona qué se enseña y cómo, y muy especialmente qué aprenden los estudiantes y cómo lo hacen. De hecho, no es posible considerar la evaluación separadamente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por esto la intención de elaborar una propuesta innovadora de evaluación para las estudiantes de grado décimo del Liceo femenino Mercedes Nariño.

Los errores de los estudiantes radican en lo que ellos conciben como importante para aprender, de cómo razonan, hablan, escriben, perciben el mundo y lo que les emociona aprender. Es evidente que un factor del fracaso escolar reside en el hecho de que los profesores están más preocupados por transmitir correctamente una información, que por entender por qué los estudiantes no la comprenden, y allí radica la importancia de la evaluación formativa, que sea un momento de analizar que es oportuno y que no dentro del proceso y de establecer a nivel emocional, si hay ansiedad o elementos de tensión o de distracción que condicionen o afecten negativamente el proceso de aprendizaje.

Es así como SANMARTÍ (2007), se refiere al concepto de evaluación utilizado en muchos sentidos, con finalidades diversas y a través de medios muy variados. Sin embargo, en todos los casos, una actividad de evaluación se puede identificar como un proceso caracterizado por:

Recoger información, sea por medio de instrumentos escritos o no, ya que también se evalúa, por ejemplo, a través de la interacción con los estudiantes en gran grupo, observando sus caras al empezar la clase, comentando aspectos de su trabajo mientras lo realizan, a través de presentaciones orales, etc.

Analizar esa información y emitir un juicio sobre ella. Por ejemplo, según la expresión de las caras que hayamos observado, valoraremos si aquello que teníamos como objetivo de trabajo de aquel día será difícil de conseguir.

Tomar decisiones de acuerdo con el juicio emitido.

Estas decisiones se relacionan fundamentalmente con dos tipos de finalidades:

De carácter social, orientadas a constatar y certificar, ante los estudiantes, los padres y la sociedad en general, el nivel de unos determinados conocimientos al finalizar una unidad o una etapa de aprendizaje. Esta evaluación es la que llamamos calificación o también evaluación sumativa, y tiene una función de selección u orientación de los estudiantes.

De carácter pedagógico o reguladoras, orientadas a identificar los cambios que hay que introducir en el proceso de enseñanza para ayudar a los estudiantes en su propio proceso de construcción del conocimiento. Por ejemplo, si hemos valorado que en una clase los estudiantes no están en condiciones de trabajar con relación a un objetivo propuesto, podemos decidir cambiar tanto el objetivo como las actividades previstas. Cuando detectamos los errores que cometen los estudiantes, podemos proponerles tareas complementarias, revisar nuestra forma de ayudarles a comprender cómo y por qué han de realizar una determinada tarea, etc. Esta evaluación tiene la finalidad de «regular» tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje y se acostumbra llamarla evaluación formativa.

Es así como la presente propuesta propende por tomar la evaluación formativa como pilar del trabajo, con la estrategia lúdica como posible forma de solucionar dificultades observadas en clase, aprovechando un espacio como el Centro de

Recursos de Idiomas, un aula especial que nos servirá como ambiente de aprendizaje adecuado y libre para la aplicación.

Cabe recordar además, que para evaluar no sólo se requiere contar con una evidencia numérica, además se necesita comparar ese puntaje con elementos de referencia que se establecen previamente para conocer el desempeño de los estudiantes.

En el caso de la clase de inglés, como en el resto de las asignaturas de primaria y secundaria, los aprendizajes esperados constituyen dicho referente, es decir que se espera que la estudiante se desenvuelva con esos conocimientos en contexto, en lengua extranjera debe ser capaz de comunicarse a nivel escrito, oral y aun en lenguaje no verbal. Por tanto, una sola evaluación, tipo ICFES por ejemplo, no alcanzaría para determinar el manejo de dicha lengua.

Por otra parte, se puede identificar tres momentos-clave del proceso de enseñanza en los que la evaluación formativa tiene características y finalidades específicas, a saber:

La evaluación diagnóstica inicial, la cual tiene como objetivo fundamental analizar la situación de cada estudiante antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje, para tomar conciencia (docentes y estudiantes) de los puntos de partida, y así poder adaptar dicho proceso a las necesidades detectadas.

En el caso de grado décimo del Liceo Femenino Mercedes Nariño, en la clase de inglés este año se inició con una prueba diagnóstica escrita tipo ICFES para evidenciar los conocimientos previos esperados de acuerdo al nivel, una presentación oral para observar su desempeño a nivel de habla y una composición escrita para ver su nivel de utilización de lengua. Sin embargo, el resultado

evidenció un desempeño bajo en las estudiantes. Así mismo, por solicitud de la coordinación académica de la institución, se elaboró un informe diagnóstico escrito donde se explicó lo que se encontró en el trabajo inicial con las estudiantes teniendo en cuenta la prueba diagnóstica.

Además, a través de la observación se pudo determinar la presencia de otros factores personales o emocionales que estaban influyendo en los resultados, así que se decidió aplicar un test o escala de ansiedad FLCAS, que más adelante se explicará, para determinar cómo estaban las estudiantes en este aspecto y si de alguna manera esto incidía en los resultados de la prueba.

Los aspectos que hay que diagnosticar en una evaluación inicial pueden ser muy variados y conforman lo que Halwachs (1975)<sup>9</sup> llamó “estructuras de acogida”. Esta expresión hace referencia al conjunto de actitudes, conductas, representaciones y maneras espontáneas de razonar propias de cada estudiante en cada momento de su desarrollo, que conforman la estructura en la que se inserta y organiza el nuevo conocimiento que va adquiriendo. Halwachs, dice, refiriéndose al estudiante: [...]

Es un organismo activo y reactivo que a través de la enseñanza, pero especialmente a través de sus experiencias en la vida diaria y sobre todo de la coordinación de sus acciones, se dota en cada estadio de su desarrollo de una estructura determinada en la que se insertan y organizan los conocimientos asimilados. Esta estructura de acogida es para el enseñante un dato preexistente primordial con la particularidad de que es un dato generalmente desconocido, pues esta estructura tiene muy poca relación con la estructura de las disciplinas que se ha intentado que el alumno adquiriese a través de la enseñanza. Para dar una enseñanza que tenga un mínimo de eficacia es necesario explorar y conocer esta estructura de acogida tal como es y no tal como se ha pretendido que se construyese.

En segunda instancia está la evaluación durante el proceso de aprendizaje, esta es la evaluación más importante para los resultados, porque es la que se lleva a cabo a lo largo del proceso. La calidad de un proceso de enseñanza depende en buena parte de si se consigue ayudar a los estudiantes a superar obstáculos en

---

<sup>9</sup> HALWACHS, F. (1975): «*La physique du maitre entre la physique du physicien et la physique de l'élève*». *Revue française de pédagogie*, 33, pp. 19-29. Citado por: SANMARTÍ, *Ibíd.*, p.30.

espacios de tiempo cercanos al momento en que se detectan. Además lo importante para aprender es que el propio estudiante sea capaz de detectar sus dificultades, comprenderlas y autor regularlas.

Es aquí donde este proyecto de intervención entra en funcionamiento. El objetivo del presente trabajo es ayudar a las estudiantes a que superen sus dificultades, creando una estrategia de evaluación lúdica, dinámica y más tranquila en un ambiente de aprendizaje como es el CRI, donde la estudiante a través de diferentes actividades muestre su dominio de la lengua, ya que los resultados del primer corte en evaluación tradicional no fueron los esperados.

En cuanto a la evaluación final, vista desde su propósito formativo, constituye la evaluación que se realiza cuando se termina el periodo de tiempo dedicado a la enseñanza de un determinado contenido, se orienta tanto a detectar qué es lo que el estudiante no ha acabado de interiorizar, que puede representar un obstáculo para aprendizajes posteriores, como a determinar aquellos aspectos de la secuencia de enseñanza que se deberían modificar. La evaluación final, además de su función normalmente calificadora, también puede tener una función formativo-reguladora.

Para las estudiantes del Liceo Femenino Mercedes Nariño, institucionalmente la evaluación final se debe hacer a través de una prueba escrita tipo ICFES, ya que el colegio tiene el propósito de mejorar sus resultados en las pruebas externas, a través de esta propuesta atendiendo a las dificultades presentadas en las evaluaciones durante el proceso de cada corte académico en el año, para que la calificación final sea el producto de un buen proceso durante el año escolar.

En función de la información que se recoge, en algunos casos puede ser importante proponer a las estudiantes tareas que le ayuden a revisar alguno de los aspectos que debe mejorar. Aun así es mejor prever que curar. Es decir, estimular

y dedicar tiempo a identificar y regular las dificultades de las estudiantes, antes de la evaluación final, es mucho más rentable para el refuerzo de la autoestima y para el aprendizaje, que hacerlo a posteriori.

En general, las «recuperaciones» son poco eficaces, ya que al fracasar, muchas estudiantes pierden el interés por continuar esforzándose. Por tanto, la evaluación final debería orientarse a ayudar a las estudiantes a reconocer qué han aprendido y a tomar conciencia de las diferencias entre el punto de partida y el final. Un buen resultado final es el mejor incentivo para continuar esforzándose, por lo que no tiene sentido plantear dicha evaluación si no hay un mínimo de posibilidades de que las estudiantes obtengan algún éxito.

La evaluación final también es útil para detectar aquellos aspectos que deberán reforzarse en los procesos de enseñanza de sucesivos temas. No se pueden enseñar nuevos contenidos sin tener en cuenta los resultados de procesos de enseñanza anteriores. Además, como manifiesta Jiménez, 1998: “Es muy importante crear un ambiente, un clima en el aula no amenazador, de forma que los que aprenden sientan que sus ideas van a ser escuchadas porque cualquiera de nosotros, cuando vamos a aprender algo nuevo, necesitamos oportunidades de equivocarnos y de volver a pensar las cosas por nosotros mismos. No siempre se da con la respuesta correcta a la primera. Así que ese tipo de clima ayuda al aprendizaje individual”<sup>10</sup>

Por otra parte, cabe referir a Perrenoud, 2001, quien en su análisis afirma:

Es por esto que la evaluación formativa sigue una lógica de regulación, se enfoca en sostener el proceso de aprendizaje, a ayudar al aprendiz a acercarse a los objetivos de formación; y se inscribe en una relación de ayuda, un contrato de confianza, un trabajo cooperativo.

---

<sup>10</sup> JIMÉNEZ, P. (1988): Entrevista a Rosalinda Driver. Cuadernos de Pedagogía, 155, pp. 32-35. Citado por: SANMARTÍ, Neus. *Ibíd.*, p. 41.

Al contrario, la evaluación calificadora es vista como un «último juicio». Interviene al final de una etapa, de un curso, de una unidad didáctica y, en este estadio, ya no hay tiempo de aprender más, es el momento del balance, a la hora de la verdad. El informe del evaluador es entonces menos cooperativo, ya que sus intereses son divergentes. El evaluador quiere establecer, de manera tan realista y precisa como sea posible, el nivel de conocimientos y de competencia alcanzado por el aprendiz, mientras que éste prueba a engañarse. La evaluación calificadora es pues una variante del juego del gato y del ratón.<sup>11</sup>

Teniendo claro el concepto de evaluación para el presente proyecto, es fundamental ahora abordar el concepto de lúdica, estrategia a aplicar para mejorar el proceso evaluador y garantizar unos mejores resultados y un aprendizaje más significativo por parte de los estudiantes.

4.2.2 Aspectos generales de lúdica. Teniendo en cuenta que la forma en que el presente proyecto propone realizar la evaluación formativa de las estudiantes es a través de estrategias lúdicas, se hace necesario abordar este concepto, haciendo una revisión de los aportes y planteamientos que han surgido en relación con el quehacer pedagógico enriquecido por los beneficios que de ella se puedan lograr al implementarla en contextos escolares de educación tradicional.

Es así como nos encontramos con consideraciones como la que presenta Carlos Alberto Jiménez en su ensayo “Hacia la construcción del concepto de lúdica” en el cual afirma que:

La lúdica como parte fundamental de la dimensión humana, no es una ciencia, ni una disciplina y mucho menos una nueva moda. La lúdica es más bien una actitud, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la cotidianidad. Es una forma de estar en la vida y de relacionarse con ella en esos espacios cotidianos en que se produce disfrute, goce, acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias como el juego. La chanza, el sentido del humor, el arte y otra serie de actividades (sexo, baile, amor, afecto), que se produce cuando interactuamos con otros, sin más recompensa que la gratitud que produce dichos eventos. Al

---

<sup>11</sup> PERRENOUD, Ph. (2001): «Évaluation formative et évaluation certificative: postures contradictoires ou complémentaires?». *Formation professionnelle suisse*. pp. 25-28. Citado por: SANMARTÍ, *Ibid.*, p. 77.

parecer la mayoría de los juegos son lúdicos, pero la lúdica no sólo se reduce a la pragmática del juego.<sup>12</sup>

Es por esta razón, que considerar la lúdica como una estrategia didáctica para enriquecer los procesos de formación integral de estudiantes, en el caso específico de la clase de inglés, se convierte en un factor fundamental para el proyecto de intervención planteado, pues es esta cualidad inherente al ser humano, que genera gozo y a la vez desarrolla múltiples procesos, se convierte en el vehículo que permitirá mejorar los resultados académicos de las estudiantes de una manera agradable, amena y significativa.

Como se mencionó con antelación, a las estudiantes objeto de este estudio se les aplicó un instrumento conocido como Escala de Ansiedad. Este instrumento y las observaciones hechas por las docentes de la presente propuesta dieron como diagnóstico una ansiedad generalizada, una baja motivación y falta de confianza en sí mismas a la hora de ser evaluadas especialmente a través de la evaluación escrita, que se explicará en detalle más adelante, fueron el punto de partida para hablar del valor que tiene la lúdica para la enseñanza ya que combina la participación, la colectividad, el entretenimiento, la creatividad, la competición y la obtención de resultados en situaciones problemáticas y comunicativas reales.

Una clase lúdica busca proponer un ambiente de aprendizaje efectivo y motivante, que se profundice en la teoría y que se relacione con la práctica, para llegar a una reflexión profunda, que esté cargada de significados, sin embargo la evaluación debe ser acorde a ésta, si la clase es lúdica y la evaluación es tradicional las estudiantes pueden responder con tensión y dificultad y se pueden confundir los

---

<sup>12</sup> JIMÉNEZ V. Carlos Alberto. Hacia la construcción del concepto de lúdica. Magister Comunicación y Educación. PHD Profesor Titular Universidad Libre Seccional Pereira.

resultados y no dar cuenta real de su desempeño y generar falsas evidencias en el proceso.

Esto en parte tiene que ver con la necesidad que tienen las estudiantes de sorpresa, de contemplación, de incertidumbre, de distracción, etc., y la lúdica en cambio se caracteriza por la creatividad, la espontaneidad, el optimismo y el buen sentido del humor, los que afloran de manera espontánea en una clase lúdica. Se logra, que el estudiante tenga diversas perspectivas del mundo y se integre a los espacios sociales que se le presentan.

Una clase lúdica, no es un simple espacio de juego que resuelve las necesidades recreativas de los estudiantes, sino un elemento importante en el contexto escolar, en función de una pedagogía creativa, más acorde con la formación integral del ser humano y eso precisamente es lo que las estudiantes necesitan para mejorar su desempeño en la clase de inglés, y que se pretende también mostrar en el proceso de una evaluación formativa.

La convivencia, la comunicación, el trabajo cooperativo, la socialización, el análisis, la reflexión, el uso positivo del tiempo y la creatividad son los factores primordiales en una clase lúdica.

Por tal motivo la evaluación debe ser propuesta de la misma manera, como una actividad, agradable, tranquila, que permita una autoconciencia de los avances, una aplicación en contexto real para que adquiera un valor de significación y donde el estudiante sienta gozo, confianza y autorrealización al ser más alcanzables los objetivos, considerando que quien presenta una prueba siempre se propone obtener resultados satisfactorios y ser capaz de poner en uso todos sus conocimientos en contextos reales, es decir mostrar su nivel de competencia en relación a un saber.

Lo lúdico es una experiencia educativa, tanto para el profesor como para el estudiante, pensando en las diferentes necesidades del estudiante y los diferentes momentos del proceso educativo.

La propuesta de actividades lúdicas es una estrategia didáctica que comprende una actividad lúdica introductoria o de inicio, como actividad cuerpo o medular y una actividad lúdica evaluativa o final, que es donde se pretende enfocar esta propuesta de intervención, y que en este caso se considera el aprovechamiento de un espacio como el CRI, Centro de Recursos de Inglés, donde a las estudiantes se les pueden proponer diferentes actividades lúdicas, donde podrán trabajar las cuatro habilidades comunicativas básicas que deben desarrollar en la lengua extranjera, de manera que se logre valorar sus desempeños individuales y grupales.

El aprovechamiento de un espacio diferente con actividades lúdicas claras y bien definidas buscan que el docente guíe a sus estudiantes a la participación autónoma, creativa y al sentido crítico, conduciéndolos a ser parte de los cambios que demanda la educación y la sociedad actual, recordemos que a mayores posibilidades de expresión lúdica, corresponde mejores posibilidades de aprendizaje.

Lo que se pretende con este proyecto de intervención es que la estudiante practique su conocimiento del inglés a través de diferentes posibilidades, pero además que evidencie su aprendizaje a través de diferentes actividades, dándole más oportunidad de mejorar su desempeño escolar y obtener puntos para alcanzar los requerimientos mínimos de aprobación de la asignatura según el sistema de evaluación institucional. George Bernard plantea que:

Los entornos lúdicos potencian el aprendizaje, al considerar que: Aprendemos el 20% de lo que escuchamos, el 50% de lo que vemos y el 80% de lo que hacemos. A través de entornos lúdicos en base a la metodología experiencial potenciamos al 80% la capacidad de aprendizaje. Bosqueja que se ha relacionado a los juegos con la infancia, alejándola de la posibilidad de

aplicarla en una acción seria y profesional, traza que los juegos pueden estar presentes en todas las etapas de aprendizaje del ser humano, inclusive en la edad adulta.<sup>13</sup>

Cabe mencionar que este autor habla claramente sobre la importancia de implementar la lúdica en los procesos educativos, pues facilita no solo la adquisición de saberes a partir del goce y disfrute, sino que además desarrolla competencias, mejora las relaciones con el entorno y los otros, hace que el proceso de enseñanza aprendizaje sea más ameno y significativo,

Se hace necesario precisar que a partir de la lúdica y de la creatividad se pueden potenciar, además los siguientes procesos, según Carlos Alberto Jiménez<sup>14</sup>:

Capacidad de abstracción y de juicios críticos para ser innovadores y creativos.

Capacidad de entender los nuevos modelos de comunicación y de trabajo en equipo.

Capacidad de promover procesos de paz, de cooperación y de solidaridad.

Capacidad de entender problemas sistémicos y dinámicos.

Capacidad de asombro y de curiosidad.

Capacidad de solución de problemas utilizando heurísticas.

Capacidad de promover procesos de acción y de gestión a nivel social.

Capacidad de imaginar y de fantasear.

Capacidad de ligar lo operativo con lo emotivo y con lo cognitivo.

---

<sup>13</sup> BERNARD SHAW, George. Actividades lúdicas. Citado por ECHEVERRI, Jaime Hernán y GOMEZ, José Gabriel. Lo lúdico como componente de lo pedagógico, la cultura, el juego y la dimensión humana. Tomado de: Marco teórico investigación sobre la dimensión Lúdica del maestro en formación 2009.

<sup>14</sup> JIMENEZ, Op., Cit., p. 2.

Capacidad de manejar y procesar información, no de memorizar.

Capacidad de lectura y escritura de los nuevos códigos de la modernidad.

Capacidad de producir nuevos conocimientos.

De esta manera es que se contempla abordar el problema de estudio, ahora es clave dentro del proyecto hablar de aspectos pedagógicos relacionados más específicamente con el área de trabajo, el aprendizaje del inglés.

4.2.3 Aspectos generales de pedagogía. Teniendo en cuenta que el contexto académico en el cual se propone hacer la presente propuesta de intervención está orientado a la clase de inglés en la educación media, cabe presentar en breve algunas apreciaciones teóricas sobre el proceso de adquisición y / o aprendizaje de una lengua extranjera.

Considerando la teoría de las cinco hipótesis de Krashen sobre la adquisición de una lengua, de las cuales se presentará una breve explicación pero haciendo énfasis en la del filtro afectivo que es la que interesa para la presente propuesta.

a. Adquisición y aprendizaje. Según el enfoque propuesto por Krashen (1983)<sup>15</sup> hay dos estrategias diferentes que se usan para desarrollar el manejo de una segunda lengua, estas son la adquisición y el aprendizaje.

La adquisición de una lengua se parece a la manera en que los niños desarrollan su habilidad en el manejo de la lengua materna. Es, en dos sentidos, un proceso

---

<sup>15</sup>Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon. Citado por LAGUILLO PEARCE, Patricia y LAGUILLO PEARCE, Silvia. Proceso de adquisición de la segunda lengua.

subconsciente: (a) la gente muchas veces ni se da cuenta de que está adquiriendo una lengua; (b) se concentra más en poder usarla para comunicarse. Es más, generalmente el aprendiz no es consciente de lo que ha adquirido; no puede hablar de las reglas que ha asimilado ni describirlas; simplemente las ha internalizado, sin fijarse en ello.

El aprendizaje de una lengua es diferente. Es saber acerca de una lengua, o conocerla formalmente. Se ha supuesto que la presentación explícita de reglas y la corrección de errores facilitan el aprendizaje de otros idiomas. Supuestamente, la corrección de errores ayuda al aprendiz a llegar a la correcta representación mental de una regla. Sin embargo, hay buenas evidencias que indican que la corrección de errores *no* ayuda a la adquisición subconsciente de otro idioma.

En el caso del Liceo Femenino se puede hablar que el objetivo, es adquirir la lengua, sin embargo la mayor parte del tiempo se trabaja con el aprendizaje de estructuras gramaticales, y ese es un punto crítico de discusión entre docentes del área. Para este caso específico de la propuesta, se puede decir que es muy importante adquirir la lengua pero sin dejar de lado el estudio y aprendizaje de la gramática, como fundamento del buen uso que se le debe dar al idioma en contextos reales de comunicación.

b. El orden natural. La hipótesis del orden natural indica que los estudiantes adquieren (no aprenden) las estructuras gramaticales en un orden predecible; es decir, hay ciertas estructuras gramaticales que se adquieren antes, y otras después. Parece ser que el orden de adquisición del primer idioma no es idéntico al orden de adquisición del segundo idioma, pero hay semejanzas. Por lo menos en cuanto a morfemas gramaticales del inglés, el orden de adquisición de niños en cuanto al primer idioma se parece al orden de adquisición de adultos cuando aprenden su segundo idioma. Se puede afirmar que hay un orden para el primer idioma y un orden para el segundo idioma.

- c. El monitor. La hipótesis de adquisición Vs. aprendizaje simplemente indicó que existen dos procesos diferentes en el desarrollo del manejo de un segundo idioma. La hipótesis del monitor indica la relación entre adquisición y aprendizaje. Parece ser que la adquisición es mucho más importante. La adquisición es lo que permite la fluidez en el segundo idioma, nuestra habilidad de usarlo fácil y cómodamente. El aprendizaje consciente no nos da fluidez. Más bien parece tener una sola función: la de editor o monitor. Usamos el aprendizaje consciente para corregir o cambiar nuestra emisión antes de hablar o escribir, o, a veces incluso después de hablar o escribir (autocorrección).

Se han hecho investigaciones que indican que no es fácil usar el monitor en forma eficiente. Para usar el monitor hay tres condiciones necesarias. Aun bajo las tres condiciones, el uso del monitor es difícil, porque requiere de tiempo para usar conscientemente las reglas, atención en la forma de producción y las reglas que rigen dicho idioma.

- d. El ingreso de datos comprensibles. La hipótesis del ingreso de datos comprensibles postula que adquirimos cuando entendemos los datos que contienen estructuras un poco más avanzadas que las de nuestro nivel actual. Adquirimos estructura cuando entendemos mensajes, *no* cuando nos concentramos y analizamos su estructura. Logramos entender los datos con estructuras que todavía no dominamos, utilizando el contexto, información no lingüística, y nuestro conocimiento del mundo. Por ejemplo, en las clases de enseñanza de un segundo idioma, el contexto se provee mediante dibujos y fotos, y mediante el uso de temas familiares.

Esto contradice lo que tradicionalmente se ha hecho en las clases de idioma. Tradicionalmente ha sido a la inversa: primero enseñamos estructuras y después tratamos de que los alumnos las "usen" en la comunicación. Según la hipótesis del

ingreso de datos comprensibles, adquirimos estructura no al concentrarnos en ella, sino al entender mensajes que contienen estructuras nuevas.

Esta hipótesis también postula que el hablar no se enseña directamente, sino que la fluidez en el manejo de la lengua emerge, con suficiente tiempo, por sí sola. Según esta perspectiva la mejor manera de "enseñar" a hablar, es proveyendo simplemente "datos comprensibles". El hablar resultará cuando el aprendiz esté listo. Algunas personas estarán listas antes que otras. Al principio es normal que se hable de manera incorrecta; la precisión gramatical viene con el tiempo, mientras el aprendiz escucha y entiende más datos.

e. El filtro afectivo. La hipótesis del filtro afectivo trata la función del "afecto", o sea, el efecto de la personalidad, la motivación, y otras variables emotivas, sobre el aprendizaje de idiomas. Las siguientes variables afectivas son las que aparecen en la literatura dedicada a la investigación del aprendizaje de idiomas.

Ansiedad: un bajo nivel de ansiedad facilita la adquisición de idiomas. Cuanto menos defensivo se sienta el aprendiz, mejor le irá en la adquisición.

Motivación: una fuerte motivación indefectiblemente ayuda a una mayor adquisición. Hay varios tipos de motivación. Por ejemplo, la motivación "instrumental" que se da cuando la lengua es una necesidad práctica. La motivación "integrativa" ocurre cuando se adquiere una segunda lengua para integrarse a un grupo o identificarse con él.

Confianza en uno mismo: el aprendiz que tiene mayor autoestima y confianza en sí mismo tiende a adquirir más y mejor el segundo idioma.

Estos factores son más importantes para la adquisición subconsciente que para el aprendizaje consciente. Teóricamente, cuando hay barreras afectivas, el aprendiz tendrá un "bloqueo mental" y este no permite que los datos sean procesados

completamente, aun cuando el aprendiz los entienda. La adquisición es óptima cuando el aprendiz es motivado, confía en sí mismo, y siente poca ansiedad.

La presente propuesta de intervención en el aula busca generar un ambiente de aprendizaje lúdico, en el cual los procesos de aprendizaje en la clase de inglés con un grupo de estudiantes de educación media de un colegio público, se vean enriquecidos en la medida en que los altos niveles de ansiedad, poca motivación y escasa confianza en sí mismos de algunos estudiantes mejoren y se logre optimizar los resultados en su rendimiento académico al finalizar el semestre.

Considerando la relevancia que se ha demostrado a través de diversos estudios relacionados con el filtro psicológico o filtro afectivo, particularmente en los altos niveles de ansiedad que pueden generar bloqueos mentales, especialmente en los momentos en que el estudiante es evaluado frente a su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, a continuación se toman algunas apreciaciones de Gloria García Galindo en su artículo “La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua”, que sirven como referente teórico para la presente propuesta de intervención en el aula.

Galindo plantea una reseña de los antecedentes históricos en los cuales expone que desde los años sesenta se ha estudiado la relación que existe entre la afectividad y el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera.

Hilgard (1963)<sup>16</sup> puntualizó que cualquier teoría cognoscitiva de aprendizaje debería contemplar un espacio para la afectividad. Una década más tarde,

---

<sup>16</sup> HILGARD, E. (1963). *Motivation in Learning Theory*” en Koch S. (Ed.) *Psychology: A Study of Science*, vol. 5. U.S.A.: McGraw-Hill. Citado por GARCÍA GALINDO, Gloria. La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua. p. 42. En: Revista de la Educación en Extremadura, 1989. p. 41 -55.

Chastain (1975)<sup>17</sup> se preguntaba cuáles eran las características afectivas que influían, y cómo, en el aprendizaje. Chastain supone que las características afectivas tienen, cuando menos, tanta influencia en el aprendizaje como las habilidades cognoscitivas. Se esboza, entonces, la posibilidad de que las actitudes y opiniones de los estudiantes acerca de su proceso de aprendizaje tengan un efecto decisivo en el mismo. Desde entonces se ha considerado que las causas de un aprendizaje poco exitoso pueden ser atribuidas, en gran medida, a bloques afectivos de varios tipos.

Posteriormente, un grupo de investigadores se aboca a la identificación de los aspectos afectivos implicados en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. En un primer intento, Chastain sugiere la existencia de cuando menos tres variables que influyen en el éxito o el fracaso de los aprendientes: ansiedad, personalidad (reservada o extrovertida) y creatividad.

En la misma época, Schumann (1975)<sup>18</sup> presenta las conclusiones de un estudio acerca de las actitudes de los estudiantes de francés como lengua extranjera y su influencia en el aprendizaje (basado en Gardner, 1974). Concluyó que los aprendientes más exitosos (nativo-hablantes de inglés entre el 7º y 11er. grado) tenían una actitud positiva hacia el aprendizaje del francés, hacia el curso y hacia el profesor. Por el contrario, los estudiantes que experimentaron ansiedad en la clase de francés no presentaron igual dominio de la lengua en comparación con los estudiantes emocionalmente relajados.

También se descubrió que la ansiedad que presentaron los aprendientes era específica a su experiencia de aprender una lengua extranjera. Gardner y Smythe

---

<sup>17</sup> CHASTAIN, K. (1975) "Affective and Ability Factors In Second Language Acquisition" *Language Learning*, vol.25 #1. Citado por GARCÍA GALINDO, Gloria. *Ibíd.*, p 42.

<sup>18</sup> SCHUMANN, J.H. (1975). "Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition" *Language Learning*, vol.25,2. Citado por GARCÍA GALINDO, Gloria. *Ibíd.*, p 42.

(1977)<sup>19</sup> apuntan, después de minuciosas investigaciones, que los aprendientes principiantes son más ansiosos que los de niveles intermedios o avanzados, lo que significa que la ansiedad se reduce a medida que aumenta el aprendizaje.

Una vez explicado el proceso de adquisición de una lengua y sus implicaciones con el filtro psicológico o afectivo, para esta propuesta se hace necesario indagar el concepto de ansiedad y su relación con el aprendizaje de una lengua extranjera. Continuando con lo expuesto por Gloria García en su artículo.

La ansiedad es una respuesta emocional o patrón de respuestas (triple sistema de respuestas) que engloba: a) Aspectos cognitivos: displacenteros, de tensión y aprensión. b) Aspectos fisiológicos: (síntomas cardiovasculares, respiratorios, gastrointestinales, genitourinarios, musculares, etc.), caracterizados por un alto grado de activación del sistema nervioso autónomo. c) Aspectos motores: (hiperactividad, paralización motora, movimientos torpes o repetitivos, conductas de evitación, dificultades de expresión verbal, etc.) que suelen implicar comportamientos poco ajustados y escasamente adaptativos.

Además de todo lo anterior, existen una serie de repercusiones, en cuanto a los sistemas cognitivos, con motivo de la aparición de la ansiedad como son: preocupación, temor, miedo, inseguridad, aprensión, pensamientos negativos, dificultad para concentrarse, desorganización, etc.

De unos años a esta parte se ha venido observando un aumento en la Investigación de las variables afectivas que rodean el aprendizaje de lenguas extranjeras y de ello surgió el estudio de la “ansiedad ante el idioma” (“language anxiety”).

---

<sup>19</sup> GARDNER y SMYTHE (1977). Citados por GARCÍA GALINDO, Gloria. *Ibíd.*, p. 42.

En años más recientes, en particular, el concepto de ansiedad ante el idioma ha ido ganando tanto en visibilidad como en evidencia empírica, y esto se debe posiblemente a la frecuencia con la que dicha ansiedad, puede hacer acto de presencia en la clase de lengua extranjera y a que muchos docentes no encontraban respuesta a la pregunta de por qué algunas personas con habilidades adecuadas en el aprendizaje y en el uso de la lengua, encontraban tan incómodo y difícil el estudio y uso de una L2.

Esta dificultad puede hacerse aún más evidente si se enfatiza la destreza oral, si se prima la competencia comunicativa en las clases, y si los estudiantes tienen que realizar y superar exámenes orales formales en la lengua meta.

Uno de los primeros problemas asociados a la investigación de la relación entre la ansiedad y el aprendizaje de idiomas, ha sido el de que la ansiedad que en un principio se estudiaba, no era la que hoy consideramos ansiedad ante el idioma, sino que se refería a la ansiedad en general, por eso sus resultados nunca eran concluyentes.

Para Horwitz, (1986) <sup>20</sup>la ansiedad brota de tres fuentes principales: la aprensión comunicativa, el miedo a una evaluación negativa por parte de otros y por la ansiedad ante los exámenes. Sin embargo, no ve la ansiedad ante el idioma como una simple transferencia de estos elementos al aula, sino como: “Un complejo único de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje del idioma en la clase y que se desprende de la especificidad inherente a dicho aprendizaje”.

---

<sup>20</sup> HORWITZ, E. K., HORWITZ, M. B. & COPE, J. (1986). “*Foreign Language Classroom Anxiety*” en *Modern Language Journal*, 70, 125-132. Citado por GARCÍA GALINDO, Gloria. *Ibíd.*, p. 46.

Horwitz y Cope (1986) diseñaron un modelo teórico para distinguir la ansiedad en una lengua extranjera, en un aula de clase, de una ansiedad general. En este modelo se visualiza la ansiedad como una combinación entre aprensión a la comunicación, temor a una evaluación negativa, y miedo a las evaluaciones.

Estos procesos interrelacionados dan origen a la creación de la FLCAS, Escala de Ansiedad en un Aula de clase de Lengua Extranjera (Foreign Language Class Anxiety Scale). Esta escala fue diseñada a partir de los reportes proporcionados por estudiantes, experiencias clínicas y la revisión de instrumentos previamente creados para la medición de la ansiedad, con la finalidad de proporcionar una herramienta estándar a los investigadores en esta área. La FLCAS consta de 33 ítems planteados bajo la escala de medición de Likert, evaluados en niveles de cinco puntos que van desde 1 (totalmente en desacuerdo TD) hasta 5 (totalmente de acuerdo TA).

Referido a estudios posteriores Galindo cita a Baralo (1998) donde clarifica la hipótesis del Filtro Afectivo de Krashen, como sigue: “Para que la adquisición tenga lugar y que funcionen los datos de entrada comprensibles... es necesario que las condiciones afectivas sean óptimas, es decir, que el que adquiera la LE esté fuertemente motivado, que tenga confianza y seguridad en sí mismo y que no esté ansioso. Cuando no se cumplen estas condiciones, los aprendices están a la defensiva, el filtro afectivo está alto, y los datos de entrada no funcionan, esto es, no desencadenan la adquisición.”<sup>21</sup>

De igual forma se ha propuesto averiguar si esta ansiedad es siempre perjudicial o si por el contrario existe una ansiedad que podríamos llamar útil o posibilitadora. Por lo que hoy sabemos, la ansiedad puede manifestarse como un episodio

---

<sup>21</sup> BARALO, M. (1998). Teorías de la adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español. Madrid. Fundación Antonio de Lebrija. Citado por GARCÍA GALINDO, Gloria. *Ibíd.*, p. 51.

transitorio de temor en el aula cuando el alumno tiene que actuar en la L2. Esta ansiedad es pasajera y tiende a disminuir, pero aparentemente, esto no sucede con todos los estudiantes. Cuando estas situaciones se repiten, la ansiedad se convierte en un rasgo.

Por otra parte, se encuentran los aportes relacionados con la ansiedad ante los exámenes que los estudiantes experimentan por las emociones que se pueden generar ante situaciones de inseguridad y temor. La ansiedad ante los exámenes ("test anxiety"; Mandler & Sarason, 1952)<sup>22</sup> es un constructo que ha sido investigado sistemáticamente desde hace siete décadas. Puede definirse como "una reacción emocional que las personas presentan frente a una situación en la cual sus aptitudes son evaluadas. Una característica definitoria es la preocupación recurrente por el posible fracaso o mal rendimiento en la tarea, la cual posee consecuencias aversivas en la autoestima, minusvaloración social, y pérdida de algún beneficio esperado". (Gutiérrez Calvo & Avero, 1996).<sup>23</sup>

Para ello se creó la Cognitive Test Anxiety Scale (Cassady & Johnson, 2002)<sup>24</sup> "En su versión original, posee 27 ítems con un formato de respuesta likert de 4 puntos que van desde 1 (nada frecuente en mi) a 4 (muy frecuente en mi). Esta escala evalúa la tendencia a preocuparse por un eventual mal rendimiento, poseer pensamientos irrelevantes en cuanto a la tarea durante el examen y en los

---

<sup>22</sup> WANDLER, G y SARASON, S. B. (1952). *A study of anxiety and learning*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 166–173. Citado por FURLAN, Luis. PEREZ, Edgardo. MOYANO, Marcos y CASSADY, Jerrell. Propiedades psicométricas y estandarización de la Escala de Ansiedad Cognitiva frente a los Exámenes a la población universitaria argentina. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. 2010. p.23.

<sup>23</sup> GUTIERREZ CALVO y AVERO, M. (1996). Ansiedad y Deterioro Cognitivo: Incidencia en el Rendimiento académico *Ansiedad y Estrés*, 173–194. Citado por FURLAN, Luis. PEREZ, Edgardo. MOYANO, Marcos y CASSADY, Jerrell. *Ibíd.*, p.23

<sup>24</sup> CASSADY Y JOHNSON (2002). *Cognitive test anxiety and academic performance*. *Contemporary Educational Psychology*, 270–295. Citado por FURLAN, Luis. PEREZ, Edgardo. MOYANO, Marcos y CASSADY, Jerrell. *Ibíd.*, p.24

periodos de preparación del mismo, realizar comparaciones con otros pares mientras se está rindiendo un examen o preparando para el mismo, presencia de pensamientos intrusivos en las evaluaciones y las sesiones de estudio, y pensamientos de escape que interfieren con la atención mientras se rinde.”

Para su adaptación al español se realizó una traducción inversa de los ítems y se verificó la equivalencia entre la versión original y traducida. La escala obtenida se denominó S-CTAS (Spanish Cognitive Test Anxiety Scale, Furlan, *et al.* 2009).<sup>25</sup> Este instrumento es adaptado para aplicarlo a la población objeto de esta propuesta de intervención, como insumo para el diagnóstico de los niveles de ansiedad ante la evaluación tradicional en la clase de inglés.

Toda la revisión teórica presentada nos permite hacer una relación de conceptos entre el aprendizaje de una lengua extranjera, los factores psicológicos como los niveles de ansiedad, que se ven reflejados en los procesos de evaluación tradicional en el aula y la necesidad de crear y fomentar ambientes lúdicos de aprendizaje, en los cuales la lúdica sea una estrategia didáctica que transforme en alguna medida las vivencias cotidianas de la clase de inglés en un grupo específico de estudiantes de educación media.

#### 4.3 MARCO LEGAL

El objeto de esta propuesta de intervención pedagógica hace preciso considerar algunos aspectos de ley que regulan el proceso educativo que se imparte en las instituciones educativas distritales y revisar de manera precisa desde este marco

---

<sup>25</sup> FURLAN, L. A., CASSADY, J. C., y PEREZ, E. R. (2009). *Adapting the Cognitive Test Anxiety Scale for use with argentinean university students. Internacional Journal of Testing*. Citado por FURLAN, Luis. PEREZ, Edgardo. MOYANO, Marcos y CASSADY, Jerrell. *Ibíd.*, p. 25.

la misión de la labor docente en diseñar, adoptar e implementar estrategias innovadoras que contribuyan a ofrecer una educación de calidad y pertinencia.

En la Constitución Política de Colombia de 1991, se afirma que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”<sup>26</sup>. Es por esta concepción que el gobierno nacional y distrital han venido realizando cambios estructurales en el sector de la educación, con el propósito de que las instituciones educativas contribuyan de manera constante, oportuna y eficaz en la formación de ciudadanos competentes y transformadores de la sociedad del siglo XXI, impartiendo una educación pertinente que responda a las nuevas necesidades de los diversos contextos socioculturales.

Por esta razón es relevante precisar que los niños, niñas y jóvenes deben gozar de todos sus derechos entre ellos y en nuestro interés particular, a la educación, establecida también en el artículo 44 de la Constitución Política y el Código de la Infancia y la Adolescencia, Ley 1098 de 2006, al plantear que “Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad.”<sup>27</sup>

En consecuencia las instituciones educativas deben propender por el cumplimiento de las obligaciones especiales, conforme lo expresa el Art. 42 de la Ley 1098 de 2006, entre ellas están: “Facilitar el acceso de los niños, niñas y adolescentes al sistema educativo y garantizar su permanencia. Brindar una educación pertinente y de calidad. Organizar programas de nivelación de los niños y niñas que presenten dificultades de aprendizaje o estén retrasados en el ciclo escolar. Fomentar el estudio de idiomas nacionales y extranjeros y de lenguajes

---

<sup>26</sup> COLOMBIA, Constitución política. Bogotá, 1991. Art. 67

<sup>27</sup> -----, CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1098 (8, Noviembre, 2006). Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Bogotá, 2006. Art 28

especiales." Estos aspectos son los que pretendemos abordar con esta propuesta ya que ha surgido la necesidad de diseñar e implementar estrategias que posibiliten procesos educativos pertinentes y eficaces para que los niños, niñas y adolescentes se desarrollen de manera integral en todas sus dimensiones humanas.

De la misma manera cabe resaltar que las instituciones educativas están obligadas a prestar un servicio de calidad garantizando los derechos de los menores y brindando una educación integral tal como lo estipula la ley 115 de 1994 en su Art. 1º "La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes."<sup>28</sup>

Así mismo, esta Ley hace mención a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, considerándola dentro del grupo de las áreas del conocimiento obligatorias y fundamentales del currículo<sup>29</sup> y cumpliendo con uno de los objetivos específicos de la educación básica como es "La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera"<sup>30</sup> que se refuerzan y profundizan en el ciclo de educación media.

En la sección cuarta referida a la Educación Media, señala que "Para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado,...". Y aclara en su párrafo que "Aunque todas las áreas de la educación son obligatorias y fundamentales, las instituciones educativas organizarán la programación de tal manera que los estudiantes puedan intensificar, entre otros, en... lenguas

---

<sup>28</sup> ----- . CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 115 (8, Febrero, 1994). Por la cual se expide la Ley General del Educación. Bogotá, 1994. p. 1

<sup>29</sup> *Ibíd.*, Art 23

<sup>30</sup> *Ibíd.*, Art 21, literal m

extranjeras, de acuerdo con su vocación o interés, como orientación a la carrera que vayan a escoger en la educación superior”<sup>31</sup>

Desde esta perspectiva es importante resaltar que el aprendizaje del inglés y en general de una lengua extranjera favorece el desarrollo personal e integral de los estudiantes, se benefician en la medida en que comprenden mejor su lengua materna, aumentan su vocabulario, desarrollan procesos de pensamiento, mejoran la memoria y las habilidades cognitivas, amplían su visión de mundo, acceden más fácilmente a la tecnología y a la información globalizada, les brinda elementos para acceder a una carrera universitaria o a una vida laboral con mejores condiciones, que les permita un mejor desempeño social ya que apunta al desarrollo de su capacidad comunicativa.

Ser capaz de utilizar un idioma diferente al materno para comunicarse con hablantes de diversas culturas y entender textos tanto orales como escritos, incrementa la confianza de los estudiantes en sí mismos, en sus posibilidades para superar obstáculos y para sacar el máximo provecho de sus conocimientos.

Cabe recordar que la población a intervenir en esta propuesta son estudiantes de educación media, específicamente de grado décimo de una institución educativa distrital, quienes al evidenciar el logro de desempeños satisfactorios en sus aprendizajes una vez culminado su proceso escolar en grado undécimo, aplicarán la prueba de estado ICFES Saber 11 y al recibir su graduación de bachiller obtendrán un certificado de intensificación en inglés, como lengua extranjera, gracias a los convenios hechos con el programa de la media fortalecida y algunas universidades que apoyan este proceso en la institución, insumo que validarán en instituciones de educación superior para continuar con sus estudios.

---

<sup>31</sup> *Ibíd.*, Art 31

Es en este espacio donde la evaluación de los estudiantes, tema central de este propuesta de intervención pedagógica, entra a jugar un papel fundamental y para ello es importante citar lo que la Ley 115 señala en relación al Sistema Nacional de evaluación, a saber:

La Evaluación de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.

El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docente directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio.

Las instituciones que presenten resultados deficientes deben recibir apoyo para mejorar los procesos y la prestación del servicio. Aquéllas cuyas deficiencias se deriven de factores internos que impliquen negligencias y/o irresponsabilidad darán lugar a sanciones por parte de la autoridad administrativa competente.<sup>32</sup>

Además la instancia legal que rige la normatividad con respecto a la evaluación de los estudiantes en las instituciones educativas actualmente es el Decreto 1290 el cual “reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media que deben realizar los establecimientos educativos”.<sup>33</sup>

Este decreto señala como propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes, los siguientes:

1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso

---

<sup>32</sup> Ley 115, Cap. 3, Art. 80

<sup>33</sup> COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1290 (16, Abril, 2009). Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Bogotá, 2009. Art 2.

formativo. 4. Determinar la promoción de estudiantes. 5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.<sup>34</sup>

Además en relación a la Escala de valoración nacional señala que:

Cada establecimiento educativo definirá y adoptará su escala de valoración de los desempeños de los estudiantes en su sistema de evaluación. Para facilitar la movilidad de los estudiantes entre establecimientos educativos, cada escala deberá expresar su equivalencia con la escala de valoración nacional: Desempeño Superior, Desempeño Alto, Desempeño Básico y Desempeño Bajo.

La denominación desempeño básico se entiende como la superación de los desempeños necesarios en relación con las áreas obligatorias y fundamentales, teniendo como referente los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y lo establecido en el proyecto educativo institucional. El desempeño bajo se entiende como la no superación de los mismos.<sup>35</sup>

Desde los fundamentos de este marco legal se pretende construir una propuesta de intervención en la cual los procesos de evaluación de las estudiantes de grado décimo en la clase de inglés, sean transformados desde la implementación de estrategias lúdicas, con miras a superar los desempeños bajos que impiden la promoción de las estudiantes del nivel de educación media y que se constituyen en un aspecto que inquieta en la institución, porque la reprobación no debe superar el 5% de las estudiantes matriculadas y la realidad es que este porcentaje se supera fácilmente, a pesar de los esfuerzos hechos al interior de las aulas de clase por la falta de interés y compromiso de las estudiantes, pero también quizás por la falta innovación en las estrategias de evaluación que aplican los docentes.

---

<sup>34</sup> *Ibíd.*, Art. 3

<sup>35</sup> *Ibíd.*, Art. 5

## 5. DISEÑO METODOLÓGICO

### 5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN. LOS PROYECTOS DE INTERVENCIÓN

Considerando la naturaleza de la intervención a realizar, el diseño metodológico para la propuesta se fundamenta en la aplicación de metodologías de investigación cualitativa, como lo es la investigación participativa, ya que los docentes investigadores son parte del proceso educativo a investigar y los estudiantes son la población en la cual se pretende generar impacto con los resultados de la propuesta.

El propósito de este tipo de investigación es la construcción conjunta de una propuesta innovadora en los procesos de evaluación en la clase de inglés a partir de la descripción, interpretación y análisis de los datos recolectados; los cuales permitan reflexionar sobre la problemática planteada y generar estrategias que contribuyan a un plan de mejoramiento académico en el aula.

En la Investigación Participativa la comunidad es el “Génesis” de la Investigación, el problema se encuentra dentro de la comunidad lo que sugiere desarrollar estrategias de participación en la resolución de los problemas. Según Cerda, (1991)<sup>36</sup>, sus fundamentos metodológicos son:

a-) Abandona las preocupaciones o estereotipos frente a los fenómenos sociales observados y explora la manera como aquellos son vistos y construidos por sus participantes.

---

<sup>36</sup> CERDA, 1991, citado por MEJIA MEDINA, Carlos Gustavo. Apuntes de un investigador. p. 58.

b-) Convierte lo conocido en extraño, lo común en extraordinario y registra lo que se da por hecho e indaga sobre las razones del por qué existe, como es y no de otra manera.

c-) Asume que para comprender lo particular se necesita relacionarlo con su medio, con su contexto.

d-) Utiliza la teoría social existente sobre el problema o el fenómeno estudiado para guiar la propia investigación.

Se considera pertinente este tipo de investigación en la presente propuesta por las anteriores características y por estar más acorde a las necesidades de la institución educativa a impactar.

## 5.2 POBLACIÓN

La población objeto de esta propuesta de intervención la constituyen las estudiantes de grado décimo, jornada mañana, del Liceo Femenino Mercedes Nariño, cuyo horizonte institucional promueve dentro del perfil de calidad de la estudiante liceísta:

A una persona que vivencia y promueve valores para la construcción de su proyecto de vida, ejerciendo un liderazgo solidario y positivo en la sociedad, en la familia y en su vida laboral. Con pensamiento autónomo, crítico y analítico, capaz de proponer soluciones, tomar decisiones y asumir las responsabilidades que de éstas se desprenden. Comprometida con la transformación social, asumiendo posturas relacionadas con su cotidianidad, el contexto y los saberes a través de la comunicación asertiva. Con una formación integral, humana e idónea en las diferentes áreas del saber, encaminadas hacia el perfeccionamiento y excelencia, con manejo de las lenguas extranjeras y uso adecuado de las NTIC.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL LICEO FEMENINO “MERCEDES NARIÑO”. Manual de Convivencia. Bogotá: Alcaldía Mayor, Secretaria de educación, 2014, p 19.

En la búsqueda continua de fortalecer el perfil de la estudiante liceísta, la institución ha organizado e implementado desde el 2011 las escuelas de intensificación para dar cumplimiento al plan sectorial y hacer realidad la Media Fortalecida en Lengua Extranjera, proceso en el cual participan las estudiantes de grado noveno, décimo y undécimo.

Con el propósito de apoyar el proceso de superación, refuerzo y profundización en Lenguas extranjeras de la institución, hemos querido desde la clase de inglés de grado décimo crear esta propuesta de intervención en el aula, para que las estudiantes con desempeño bajo en esta área, tengan la posibilidad de mejorar sus competencias en el saber-conocer, el saber-hacer y el saber-ser, y sus resultados evidencien un mejoramiento en su proceso de aprendizaje del idioma inglés.

### 5.3 MUESTRA

Este estudio se llevó a cabo durante el periodo académico correspondiente al primer semestre de 2015 y la población estuvo conformada por 75 estudiantes divididos en dos grupos, pertenecientes a dos cursos de grado décimo de la jornada mañana del Liceo Femenino Mercedes Nariño. El curso 1003 integrado por 37 estudiantes y el curso 1004 por 38 estudiantes. Las edades de las participantes oscilan entre 14 y 17 años, intervalo de edad propio de la adolescencia. Etapa en el desarrollo del ser humano en el cual ya no se está en la niñez pero tampoco se es aún adulto y se experimentan una gran variedad de cambios físicos, psicológicos, sociales que sin duda alguna pueden afectar los desempeños en su vida escolar.

Muchos de los conflictos que vive el adolescente, por no decir todos, sin excepción, constituye episodios absolutamente normales dentro del mismo proceso evolutivo impuesto por el desarrollo del individuo. Esta normalidad sin

embargo, no evita que los adolescentes vivan esta etapa con incertidumbre y ansiedad. Así los brotes de emotividad, las crisis internas, acompañados por los cambios físicos y hormonales propios de la edad, en estos momentos van a tener una gran incidencia en el rendimiento intelectual.

Los profesores, sobre todo, saben perfectamente que suele ocurrir en estas edades. Algunos estudiantes que hasta la fecha habían venido trabajando con resultados más que excelentes, demostrando en cada etapa un nivel óptimo de inteligencia, de repente entran en una fase de desconcierto y retroceso, tienen dificultades de comprensión y concentración en clases y para realizar las tareas escolares en casa.

Información pertinente para este estudio en la medida que los resultados de los procesos de evaluación de aprendizajes y desempeños en la clase de inglés, reflejan cambios que evidencian dificultades en el proceso de aprendizaje en las estudiantes de grado décimo del Liceo Femenino, por lo anterior se hace necesario analizar las causas de los bajos desempeños y transformar las prácticas tradicionales en propuestas más llamativas y motivantes para las estudiantes.

#### 5.4 DIAGNÓSTICO

Para transformar los procesos de evaluación tradicional en la clase de inglés de grado décimo, con la implementación de una estrategia lúdica de aprendizaje y evaluación en el Liceo Femenino Mercedes Nariño, se hace necesario indagar y analizar los niveles de ansiedad de estas estudiantes frente a la clase de inglés y frente a los exámenes tradicionales como un factor del filtro afectivo en el aprendizaje de esta lengua extranjera.

Las docentes a cargo consideran que los resultados o valoraciones individuales y grupales dependen no solo de la estrategia didáctica, los recursos, el espacio

físico, el tiempo de clase sino también las motivaciones, intereses, expectativas y especialmente los factores emocionales de las estudiantes.

Teniendo en cuenta las observaciones hechas al comienzo de año escolar y los resultados obtenidos en el primer corte académico, se decidió aplicar tres cuestionarios o tests individuales, para recolectar información requerida en la construcción de la presente propuesta de intervención en el aula. (Ver Anexo A)

El primer cuestionario está relacionado con una Escala de Ansiedad en un Aula de clase de Lengua Extranjera. Esta escala se aplica para conocer los niveles de ansiedad de las estudiantes de grado décimo del Liceo en la clase de inglés.<sup>38</sup>

En el trabajo de investigación del cual se toma y adapta este instrumento de recolección de información su autora explica que se utilizó una versión modificada de la FLCAS, propuesta por Messadh (2006)<sup>39</sup>. Del cual afirma que en su estudio categorizó los ítems de las FLCAS en dos direcciones representados en ítems que sugieren ansiedad e ítems que no la sugieren (ver tabla 1), donde una alta puntuación indicará un alto nivel de ansiedad para los ítems de la primera categoría. Este autor sugiere esta categorización basándose en lo que investigan las afirmaciones de la escala.

Tabla 1. Ítems de la FLCAS que sugieren ansiedad e ítems que no la sugieren.

Ítems que sugieren ansiedad	1, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 33
Ítems que no sugieren ansiedad	2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 28, 32

---

<sup>38</sup> El test es tomado de LICET KIAM, Eliana del C. Ansiedad en la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Maestría en educación: Enseñanza del inglés como lengua extranjera. Cumaná: Universidad de Oriente. Núcleo de Sucre. 2012. Adaptado por las autoras de la propuesta.

<sup>39</sup> MESSADH, C. (2006). *The Impact of Anxiety on Speaking in English as a Foreign Language: The Case of First Year and Third Year University Students*. University of Algiers. Citado por LICET KIAM, Eliana del C. *Ibid.*, p. 44 -45

Fuente. FURLAN, Luis, PEREZ, Edgardo, MOYANO, Marcos & CASSADY, Jerrell. Propiedades psicométricas y estandarización de la Escala de Ansiedad Cognitiva frente a los Exámenes a la población universitaria argentina. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.2010

Las categorías de ansiedad a las evaluaciones y aprensión a una evaluación negativa pueden considerarse como un mismo componente. Messadh (2006) los califica como conceptos diferentes que describen un mismo fenómeno en el aprendizaje de un idioma. Por esta razón y siguiendo la metodología planteada por este autor, para efectos de esta propuesta los ítems de ansiedad a las evaluaciones y miedo a una evaluación negativa fueron tomados como una misma categoría. La categorización de la FLCAS realizado por Messadh incluye aprensión a la comunicación, miedo a una evaluación negativa y otros ítems que reflejan sentimientos generales relacionados a la ansiedad. ( ver tabla 2)

Tabla 2. Categoría de ítems de ansiedad en el lenguaje según Messadh

Categorías de la FLCAS	Ítems correspondientes a cada tipo de ansiedad
Aprensión a la comunicación	1, 3, 4, 9, 13, 18, 20, 24, 27, 29, 33
Temor a una evaluación negativa	2, 7, 8, 15, 19, 21, 23, 31
Otros sentimientos que reflejan ansiedad	5, 6, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 22, 25, 26, 28,30, 32

Fuente. FURLAN, Luis, PEREZ, Edgardo, MOYANO, Marcos & CASSADY, Jerrell. Propiedades psicométricas y estandarización de la Escala de Ansiedad Cognitiva frente a los Exámenes a la población universitaria argentina. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.2010

Así mismo, se aplica un test en relación a una Escala de ansiedad cognitiva frente a los exámenes<sup>40</sup>. Esta escala se aplica para conocer las reacciones emocionales que las estudiantes de grado décimo del Liceo Femenino presentan frente a una

<sup>40</sup> Tomado de FURLAN, Luis, PEREZ, Edgardo, MOYANO, Marcos & CASSADY, Jerrell. Propiedades psicométricas y estandarización de la Escala de Ansiedad Cognitiva frente a los Exámenes a la población universitaria argentina. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.2010. Adaptado por las autoras de la propuesta.

situación en la cual sus aptitudes son evaluadas. La Spanish Cognitive Test Anxiety Scale (S-CTAS): es una escala de 16 ítems con cuatro alternativas de respuesta (1- nada frecuente en mi a 4- muy frecuente en mi). Las puntuaciones se obtienen sumando las respuestas a la totalidad de los ítems y oscilan entre 16 y 64. Entre más alto el valor obtenido se refleja un nivel de ansiedad alto frente a este tipo de experiencias evaluativas.

Este test se aplica a las estudiantes de grado décimo del Liceo para hacer una comparación entre los resultados en los puntajes del primer periodo académico y los valores que determinan en nivel de ansiedad frente a una evaluación de carácter tradicional, y con esta información identificar a las estudiantes que con bajos puntajes en la clase puedan evidenciar altos valores de ansiedad.

Un tercer test o cuestionario<sup>41</sup> implementado para este diagnóstico fue una escala con 13 ítems, en la cual se exponen situaciones concretas con diversidad de instrumentos y propósitos evaluativos en el aula de clase; en los cuales cuanto más elevada sea la puntuación que obtenga las estudiantes en relación al grado de ansiedad o nerviosismo que experimentaría al verse frente a cada uno de estas situaciones evaluativas, implicaría mayor gravedad o nivel de ansiedad o de afectación emocional en estas situaciones específicas, entre ellas se incluyeron un examen oral y un examen escrito para verificar su nivel de inglés, que es el interés particular de esta propuesta, y poder hacer una comparación entre procesos de evaluación de una lengua extranjera y otros procesos utilizados en otras áreas del conocimiento, para analizar si existe mayor nivel de ansiedad frente a la clase de lengua extranjera por la forma en que se aplica la evaluación a las estudiantes.

---

<sup>41</sup> Tomado de VALERO, L. Cuestionario de ansiedad ante exámenes. Universidad de Málaga. Departamento de Psicología Social y Personalidad, 1997. En: VALERO AGUAYO, Luis. Evaluación de ansiedad ante exámenes: Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. En: Anales de psicología. Murcia, España.1999, vol. 15, nº 2, p. 223-231. Adaptado por las autoras de la propuesta.

## 5.5 INSTRUMENTOS

Para efectos de esta propuesta de intervención, se utilizaron los siguientes instrumentos para recolectar la información requerida:

5.5.1 Observación directa. En la investigación social o de cualquier otro tipo, la observación y fundamentalmente los registros escritos de lo observado, se constituyen en la técnica – e instrumento básico para producir descripciones de calidad. Dichos registros se producen sobre una realidad, desde la cual se define un objeto de estudio.

Vale la pena destacar que tanto la observación como el registro se matizan en el terreno, en el que la experiencia y la intencionalidad del investigador imperan sus cuestionamientos. Cuando nos cuestionamos sobre una realidad u objeto, quiere decir que no la estamos mirando simplemente, ese cuestionamiento nos está indicando, que a esa realidad la estamos observando con sentido de indagación. En palabras de Elssy Bonilla y Penélope Rodríguez<sup>42</sup> “observar, con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación”

Para el presente documento se realizaron observaciones directas de los grupos seleccionados, al comienzo del diseño de la propuesta como parte del diagnóstico, donde a las estudiantes se les evalúa su desempeño en la clase de inglés, para

---

<sup>42</sup> BONILLA CASTRO, Elssy y RODRIGUEZ SEHK, Penélope. Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Editorial Norma. Colombia. 1997, p. 118. Citado por MARTINEZ R. Luis Alejandro. La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación En: Perfiles libertadores - Institución Universitaria Los Libertadores, 2007. p. 74.

analizar sus actitudes, reacciones, emociones ante prácticas y aplicación de instrumentos propios de la evaluación tradicional.(ver anexo B).

5.5.2 Cuestionarios o tests. Para efectos de esta propuesta de intervención en el aula, se utilizaron los siguientes cuestionarios o tests individuales para recolectar la información requerida:

La Escala de Ansiedad en un Aula de clase de Lengua Extranjera (Foreing Language Class Anxiety Scale, FLCAS, de Elaine Horwitz, 1986) para conocer los niveles de ansiedad general de las estudiantes. Esta escala se diseñó para medir la reacción de ansiedad específica de los estudiantes en una situación de aprendizaje de lengua extranjera, consta de treinta y tres preguntas y cubre los tres tipos fundamentales de ansiedad: el temor a la evaluación negativa, la aprensión comunicativa y la ansiedad ante los exámenes. Si bien la ansiedad puede ser percibida claramente por el docente –sin necesidad de escalas o tests -, y teniendo en cuenta también que según se trate de una cultura o de otra, lo que para una sería un comportamiento ansioso, para otra podría no serlo.

La Escala de ansiedad cognitiva frente a los exámenes (Cognitive Test Anxiety Scale, CTAS, Furlan, Cassady & Pérez, 2009), escala de 16 ítems con cuatro alternativas de respuesta para conocer las reacciones emocionales que las estudiantes presentan frente a una situación en la cual sus aptitudes son evaluadas.

Escala complementaria de evaluación situacional en la cual se exponen situaciones concretas con diversidad de instrumentos y propósitos evaluativos en el aula de clase.

5.5.3 Portafolio. Para la implementación de esta propuesta se adopta el portafolio como método e instrumento de evaluación. Se propone a las estudiantes la creación de un portafolio que contenga la información sobre el desarrollo de las actividades lúdicas propuestas en el CRI, las cuales tendrán la revisión y valoración no solo del docente sino de las estudiantes desde los procesos de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. Con el propósito de que, tanto la estudiante como la docente, sean capaces de evaluar cada actividad o tarea de clase a lo largo del curso y hacer una valoración final.

Como lo señala Palenzuela y Reina<sup>43</sup>, “En el portafolio, en definitiva, se recoge todo tipo de información relevante en relación con actividades realizadas en clase, comportamientos del alumno, resultados de actividades. En el caso de la evaluación, el método deberá ir en consonancia con los resultados de enseñanza-aprendizaje utilizados que fueron satisfactorios en la aplicación de las tareas, y la forma de comprobarlo es a través del análisis de este portafolio.” (ver anexo C)

La observación y los cuestionarios se implementan en la parte de diagnóstico y el análisis del portafolio elaborado por las estudiantes como evidencia del desarrollo de las actividades lúdicas propuestas para recoger datos de la aplicación de la propuesta implementada.

## 5.6 RESULTADOS Y ANALISIS DE DATOS

5.6.1 Análisis descriptivo de la observación directa. Al realizar la observación en un día de evaluación tradicional en la clase de inglés, se apreció que la mayoría de las estudiantes no vienen preparadas para las evaluaciones escritas, hacen

---

<sup>43</sup> PALENZUELA PEREZ, María del Mar y REINA RUIZ, Noemí. La evaluación orientada al aprendizaje del inglés. University of Almería, Spain. En: *European Scientific Journal* (July, 2014) vol.10, No.19. p. 47 -55

gestos que indican desconcierto y mucha ansiedad. Muchas de las estudiantes manifiestan verbalmente y con su lenguaje corporal la dificultad que representan las evaluaciones escritas, el bloqueo y el nerviosismo a la hora de enfrentar la prueba y muchas se preguntan el por qué no pasan las pruebas cuando sienten que en clase entienden y participan. En definitiva, es evidente que hay un componente emocional que afecta los resultados de la prueba. (ver anexo B)

5.6.2 Análisis de las respuestas obtenidas en el test de Ansiedad en un Aula de clase de Lengua Extranjera. Se les explicó a las estudiantes la finalidad de este estudio, se les pidió su contribución y honestidad para responder los 3 cuestionarios individualmente, aclarando que estas no interferirían con su desenvolvimiento académico, así como también, que no había respuestas correctas e incorrectas.

En el primer cuestionario relacionado con la escala de Ansiedad en el Aula de clase de Lengua Extranjera, cada estudiante participante valoró cada afirmación dependiendo del grado de acuerdo o desacuerdo, utilizando para ello la siguiente escala Likert, a saber: 1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 de acuerdo, y 5 totalmente de acuerdo.

Las respuestas obtenidas en el test para efectos del análisis de datos se agruparon como se presenta a continuación: D: Totalmente desacuerdo o en desacuerdo, N: Ni de acuerdo ni en desacuerdo, A: Totalmente de acuerdo o de acuerdo y N / R: No fue respondida. Además se tuvo en cuenta la clasificación de los ítems de la FLCAS que sugieren ansiedad e ítems que no la sugieren, como se relacionan en la Tabla 3. Cabe recordar que el test se aplicó a 37 estudiantes del curso 1003 y 38 estudiantes del curso 1004 y se relaciona la cantidad de

respuestas marcadas en cada ítem por curso. Además se relacionan en color rojo los ítems que sugieren ansiedad y en color azul los que no sugieren ansiedad.

Tabla 3. Resultados comparativos del test de ansiedad, curso 1003 y 1004.

TEST DE ANSIEDAD EN LA CLASE DE INGLÉS								
ASPECTOS A REFLEXIONAR ITEMS	ESCALA DE ACUERDO O DESACUERDO							
	D		N		A		N/R	
	1003	1004	1003	1004	1003	1004	1003	1004
1.- Nunca me siento segura de mi misma cuando hablo en la clase de inglés.	17	14	14	9	6	14		1
2.- No me preocupa cometer errores cuando hablo en la clase de inglés.	20	18	5	4	12	16		
3.- Tiemblo cuando me van a preguntar en la clase de inglés.	15	23	9	3	13	12		
4.- Me asusta no entender lo que la profesora está diciendo en la clase de inglés.	13	10	13	7	11	20		1
5.- No me molestaría en absoluto asistir a más clases de inglés.	11	11	3	7	23	20		
6.- Durante la clase de inglés me doy cuenta de que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	18	15	9	10	10	13		
7.- Continuamente pienso que mis compañeras son mejores hablando inglés que yo.	10	12	13	13	14	13		
8.- Normalmente estoy relajada durante los exámenes en la clase de inglés.	24	14	10	9	3	15		
9.- Me pongo muy nerviosa cuando tengo que hablar en clase de inglés sin haberme preparado bien.	10	10	3	6	24	22		
10.- Me preocupa las consecuencias que traería el equivocarme al hablar en la clase de inglés.	12	10	10	14	1	14	1	
11.- No comprendo por qué razón algunas compañeras se preocupan tanto al hablar en la clase de inglés.	15	17	14	15	8	5		1
12.- En la clase de inglés me pongo tan nerviosa que se me olvidan algunas cosas	13	15	3	8	21	15		

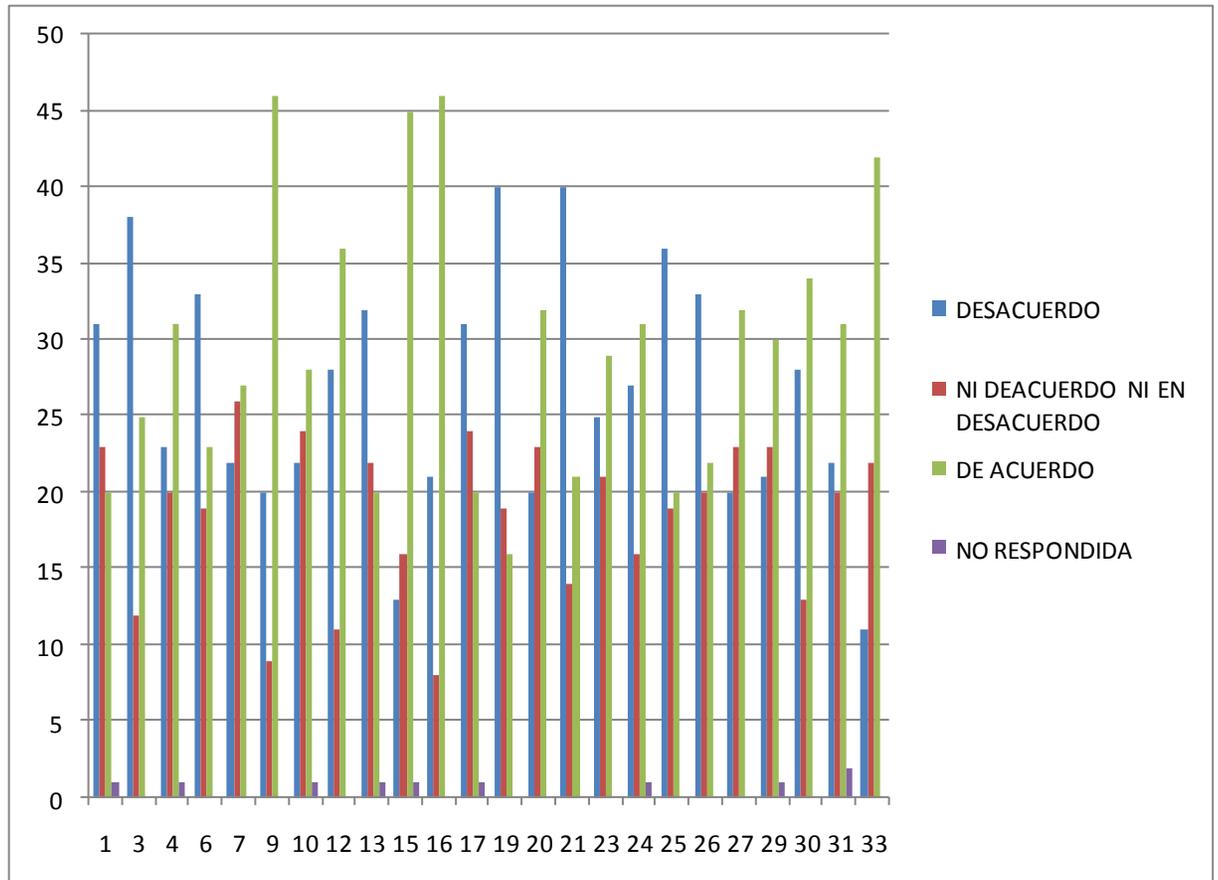
TEST DE ANSIEDAD EN LA CLASE DE INGLÉS								
ASPECTOS A REFLEXIONAR ITEMS	ESCALA DE ACUERDO O DESACUERDO							
	D		N		A		N/R	
	1003	1004	1003	1004	1003	1004	1003	1004
que sé.								
13.- Me avergüenza contestar de modo voluntario en la clase de inglés.	15	17	13	9	8	12	1	
14.- No me pondría nerviosa si conversará con hablantes nativos del inglés.	19	20	7	6	10	11	1	1
15.- Me inquieto cuando no comprendo lo que la profesora está corrigiendo.	5	8	6	10	25	20	1	
16.- Siento temor aun cuando estoy preparada para una presentación oral en inglés.	10	11	4	4	23	23		
17.- A menudo no me apetece hablar en la clase de inglés.	16	15	13	11	8	12		1
18.- Me siento segura de mi misma cuando hablo en la clase de inglés.	15	14	10	12	11	12	1	
19.- Me produce temor que la profesora de inglés esté pendiente de corregir cada error que cometo.	17	23	9	10	11	5		
20.- Se me acelera el corazón cuando se me pide que intervenga en la clase de inglés.	9	11	9	14	19	13		
21.- Cuando más estudio para un examen oral de inglés, más confundida me siento.	16	24	9	5	12	9		
22.- No siento presión ni preocupaciones al prepararme bien para la clase de inglés.	14	18	11	12	12	8		
23.- Siempre tengo la sensación de que mis compañeras hablan mejor el inglés que yo.	11	14	9	12	17	12		
24.- Me preocupa mucho hablar en inglés frente a otras estudiantes.	13	14	9	7	15	16		1
25.- Las clases de inglés transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasada.	16	20	11	8	10	10		
26.- Me siento más tensa y nerviosa en las clases de inglés que en las otras clases.	13	20	10	10	14	8		

TEST DE ANSIEDAD EN LA CLASE DE INGLÉS								
ASPECTOS A REFLEXIONAR ITEMS	ESCALA DE ACUERDO O DESACUERDO							
	D		N		A		N/R	
	1003	1004	1003	1004	1003	1004	1003	1004
27.- Me pongo nerviosa y me confundo cuando hablo en la clase de inglés.	10	10	14	9	13	19		
28.- Mientras voy en camino a la clase de inglés me siento muy segura y relajada.	6	6	18	14	13	18		
29.- Me pongo nerviosa cuando no entiendo cada una de las palabras que dice la profesora.	11	10	8	15	18	12		1
30.- Me abruma la cantidad de reglas que hay que aprender para poder hablar el inglés.	11	17	9	4	17	17		
31.- Temo que mis compañeras de clases se rían de mi cuando hablo en inglés.	11	11	10	10	14	17	2	
32.- Probablemente me sentiría cómoda entre hablantes nativos del inglés.	15	13	10	14	12	11		
33.- Me pongo nerviosa cuando la profesora de inglés me hace preguntas que no he preparado de antemano.	6	5	9	13	22	20		

Fuente. Autoras de la propuesta.

Para la interpretación de los datos se sumaron las respuestas obtenidas en cada ítem del cuestionario, integrando los totales de los dos cursos y esta sumatoria total se ve reflejada en la gráfica 1, estadística en la cual se relacionan de manera horizontal los ítems del cuestionario que sugieren ansiedad y de manera vertical la frecuencia de las respuestas marcadas por las estudiantes; de la misma manera en la gráfica 2, estadística en la cual se relacionan de manera horizontal los ítems que no sugieren ansiedad y de manera vertical la frecuencia de las respuestas marcadas por las estudiantes.

Gráfico 1. Estadística de respuestas obtenidas en el test de Ansiedad en la clase de inglés (Ítems que sugieren ansiedad unificada curso 1003 y 1004).



Fuente. Autoras de la propuesta.

A partir de la gráfica anterior se observa que de 24 ítems que sugieren ansiedad, los más relevantes, por tener mayor cantidad de respuestas de las estudiantes estando “de acuerdo” en su orden son:

9.- Me pongo muy nerviosa cuando tengo que hablar en clase de inglés sin haberme preparado bien, con 46 estudiantes de acuerdo, es decir el 61%, este ítem está vinculado a sentimientos de pánico y vergüenza que padece la estudiante cuando no se siente preparada para hacer una intervención oral.

16.- Siento temor aun cuando estoy preparada para una presentación oral en inglés, con 46 estudiantes de acuerdo, es decir el 61%, este ítem se enfoca en demostrar la ansiedad que sienten las estudiantes en una clase oral de una LE, aun cuando se han preparado previamente para hablar en ella.

15.- Me inquieto cuando no comprendo lo que la profesora está corrigiendo, con 45 de acuerdo, o sea el 60%, este ítem trata sobre la ansiedad generada por no comprender una corrección hecha por la profesora a la estudiante cuando esta comete un error.

33.- Me pongo nerviosa cuando la profesora de inglés me hace preguntas que no he preparado de antemano, con 42 estudiantes de acuerdo, el 56%, este ítem busca obtener información sobre la ansiedad generada por una participación forzada en una clase oral de LE.

12.- En la clase de inglés me pongo tan nerviosa que se me olvidan algunas cosas que sé, con 36 estudiantes de acuerdo, el 48%, este ítem examina sentimientos de nerviosismo y olvido en clases orales de una LE.

30.- Me abruma la cantidad de reglas que hay que aprender para poder hablar el inglés, con 34 estudiantes de acuerdo, el 45%, en este ítem se ilustran sentimientos relacionados con ansiedad y creencias frente al aprendizaje de un lengua extranjera.

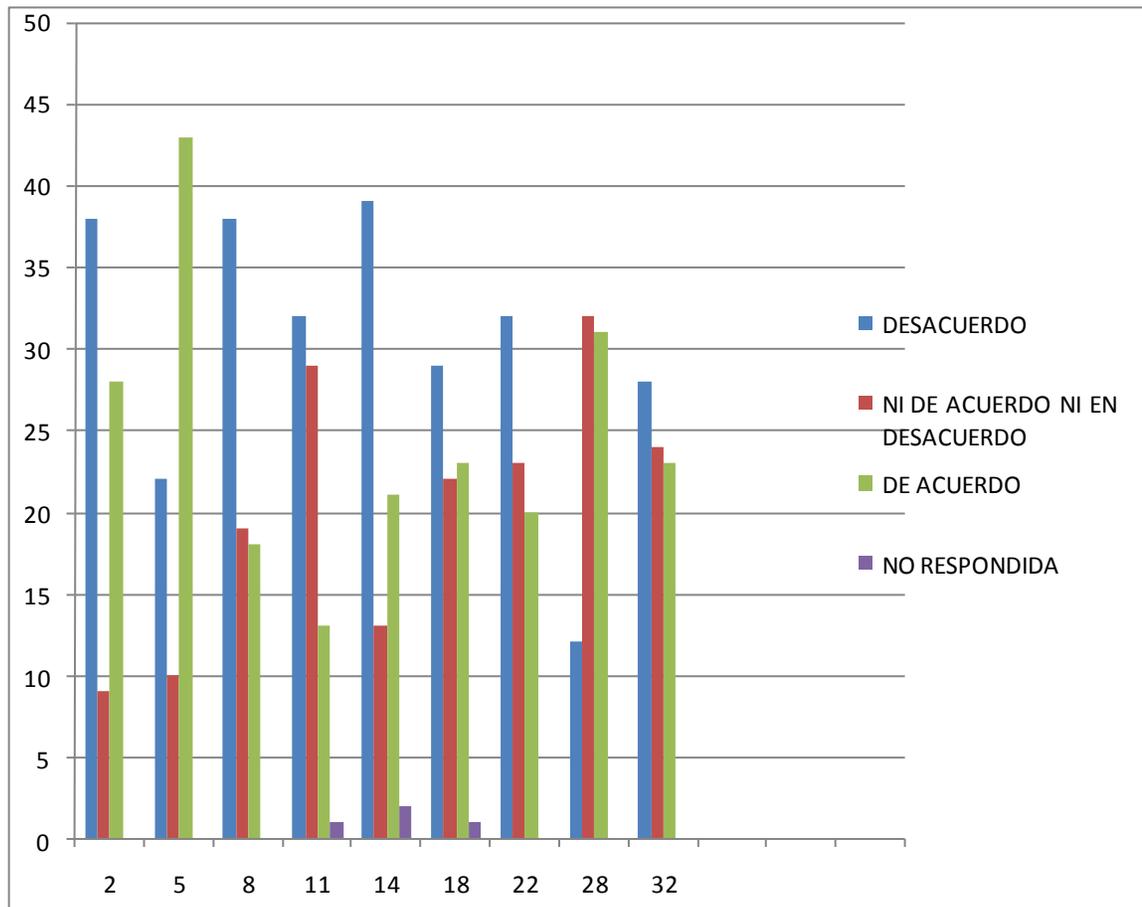
20.- Se me acelera el corazón cuando se me pide que intervenga en la clase de inglés, con 32 estudiantes de acuerdo, el 42%, en este ítem se relacionan los síntomas de aprensión (tales como temblores y aceleración del ritmo cardiaco) producido por el miedo anticipado al hablar en una LE.

4.- Me asusta no entender lo que la profesora está diciendo en la clase de inglés, con 31 estudiantes de acuerdo, el 41%, este ítem arroja información relacionada a la ansiedad producida por la información no comprendida.

24.- Me preocupa mucho hablar en inglés frente a otras estudiantes, con 31 estudiantes de acuerdo, el 41%, este ítem brinda información sobre el factor de autoconciencia.

31.- Temo que mis compañeras de clases se rían de mi cuando hablo en inglés, con 31 estudiantes de acuerdo, el 41%, este ítem tiene que ver con los sentimientos de competitividad y las constantes comparaciones entre las estudiantes sobre sus habilidades comunicativas en el nuevo idioma. Como complemento de la noción de competitividad esta el miedo a parecer incompetentes frente a las demás compañeras.

Gráfico 2. Estadística de respuestas obtenidas en el test de Ansiedad en la clase de inglés (Ítems que no sugieren ansiedad, unificado curso 1003 y 1004).



Fuente. Autoras de la propuesta.

Observando la gráfica anterior en relación a los 9 aspectos o ítems que no sugieren ansiedad, se puede apreciar que en el ítem “5.- No me molestaría en absoluto asistir a más clases de inglés”, la respuesta estar de acuerdo sobresale en una gran proporción en comparación con las demás, aspecto bastante positivo considerando que a pesar de los resultados del primer bimestre que reflejan un desempeño bajo, 43 estudiantes, o sea, un 57% no manifiestan apatía o desinterés absoluto en seguir asistiendo a la clase y para 10 estudiantes, 13% les es indiferente.

En relación al ítem “28.- Mientras voy en camino a la clase de inglés me siento muy segura y relajada”, 31 estudiantes es decir, el 41% está de acuerdo y 32 estudiantes, es decir el 42% no están ni de acuerdo ni en desacuerdo. Aspecto que hace notar que la mayoría de estudiantes no experimentan una ansiedad previa minutos antes de ingresar a la clase.

En los 7 aspectos restantes que no sugieren ansiedad las estudiantes están en desacuerdo en mayor proporción, a partir de las respuestas dadas en el test, en comparación con las otras opciones.

5.6.3 Análisis de las respuestas obtenidas en el test de ansiedad cognitiva frente a los exámenes. Ahora bien, en cuanto a la Escala de ansiedad cognitiva frente a los exámenes, las afirmaciones describen experiencias de las estudiantes en relación a los exámenes o pruebas escritas tradicionales. Cada estudiante marcó un valor a cada una de las afirmaciones, dependiendo de la frecuencia con la que se siente identificada en su experiencia personal de acuerdo a la siguiente escala: 1= nada frecuente en mi (casi nunca), 2= algo frecuente en mi (algunas veces), 3= bastante frecuente en mi (a menudo), 4= muy frecuente en mi (casi siempre).

Los puntajes de cada estudiante se obtuvieron al sumar los valores señalados en cada uno de las afirmaciones del test. Las puntuaciones se obtienen sumando las respuestas a la totalidad de los ítems las cuales oscilan entre 16 y 64. Entre más alto el valor obtenido se refleja un nivel de ansiedad alto frente a este tipo de experiencias evaluativas.

Se realizó una comparación de las notas del primer periodo académico de las estudiantes del curso 1003 y 1004, sobre un puntaje de 25 correspondiente a la heteroevaluación en la clase de inglés de grado décimo, con resultados cuantitativos del test de ansiedad cognitiva frente a los exámenes. (ver tabla 4 y 5)

Tabla 4. Comparación de resultados notas – test de ansiedad del curso 1003.

	CURSO 1003	ASPECTOS COMPARADOS	
	ESTUDIANTES	NOTAS 1ER PERIODO INGLES (Sobre 25 puntos)	TEST DE ANSIEDAD (Sobre 64 puntos)
1	ACOSTA DAZA YULY ALEXANDRA	14	36
2	ACOSTA TAMARA ANGIE DANIELA	13	45
3	AGUILERA VALENCIA LAURA SOFIA	15	29
4	APONTE BELTRAN KAROL JASBLEIDY	13	34
5	BARON GARCIA NICOLLE DAYAN	13	35
6	BOHORQUEZ MORENO YANDRA NATALY	10	39
7	CAMARGO CASTILLO ANA SOFIA	12	50
8	CARDENAS VALENTIN DANIELA	16	26
9	CARRASCAL ILLERA NATALIA CAROLINA	14	36
10	CIFUENTES SALAZAR JESSICA ALEJANDR	14	35
11	DAVILA ARIZA MARIA PAULA	17	42
12	DIMATE KAREN TATIANA	14	40
13	ESCOBAR LEMUS ASLHY DAYAN	14	47
14	ESPITIA MURILLO ANGIE VANESSA	14	46
15	FERNANDEZ RESTREPO JESENIA	8	55
16	FLOREZ ARGUELLO LAURA ESTEFANIA	11	31
17	GARZON PARRADO PAULA ANDREA	12	46
18	GOMEZ MURCIA CAMILA ANDREA	12	27
19	HERNANDEZ LATORRE SAIRA ZULEIMA	14	34
20	HURTADO DE DIOS KAREN GINETH	17	44
21	LONDOÑO LOAIZA ANGIE VANESSA	13	34
22	LONDOÑO PEREZ LAURA ILEANA	12	32
23	MAHECHA MURCIA TANIA LIZETH	12	43
24	MURCIA RUIZ PAULA ANDREA	11	48
25	NIEVES ARGUELLO MARIA FERNANDA	8	45
26	PATIÑO PINZON VALERIA	15	24
27	PEÑA LANCHEROS LAURA VALENTINA	13	38
28	PINTO TIRADO MARIA JOSE	13	31
29	PINZON HERNANDEZ SUSAN CATHERINE	14	31
30	RAMIREZ GAVIRIA LAURA XIMENA	11	38
31	RONCANCIO RUIZ INGRID KATHERINE	10	54
32	SAIDIZA MORALES YURANY	16	44
33	SALAZAR RIVAS VALERIA	10	47
34	SANCHEZ OCHOA PAULA ANDREA	12	30
35	SIERRA MORA ANGIE LIZETH	11	48
36	TORRES USAQUEN TANIA LISBETH	10	26
37	VARGAS ESCOBAR VIVIANA VALENTINA	14	32

Fuente. Autoras de la propuesta.

Tabla 5. Comparación de resultados notas – test de ansiedad del curso 1004.

	CURSO 1004	ASPECTOS COMPARADOS	
	ESTUDIANTES	NOTAS 1ER PERIODO INGLES (Sobre 25 puntos)	TEST DE ANSIEDAD (Sobre 64 puntos)
1	ALARCON CARDOZO MARIA FERNANDA	10	28
2	AREVALO CHIVATA LAURA MARCELA	13	48
3	ARIAS LOPEZ KAREN TATIANA	9	52
4	AZA USSA ASHLEY SAMANTHA	21	43
5	BELTRAN RUBIANO YEIMI DANIELA	10	42
6	BOHORQUEZ RAMOS KAREN SOFIA	11	42
7	BOLIVAR SANCHEZ CHRISTY DANIELA	19	28
8	BRICEÑO CORREA GABRIELA	13	36
9	BUITRAGO CASTILLO LINA JULIETH	20	28
10	BURGOS GARCES ANGELA MARIA	18	21
11	CUADROS BAUTISTA JULIANA MARCELA	6	46
12	FORERO MORENO ANA VALENTINA	16	31
13	GIRALDO MIRANDA SHARON NICOL	11	39
14	GODOY PERILLA ANGIE JULIETH	13	39
15	GOMEZ ARCILA LAURA VALENTINA	15	37
16	GONZALEZ BENAVIDEZ TANIA GISETH	8	35
17	HERNANDEZ BARRETO ERIKA VALENTINA	10	37
18	HERNANDEZ CORTEZ IO VANESSA	9	46
19	HURTADO SANDOBAL ANGELA PATRICIA	16	30
20	JOYA QUINTERO LEYDY VANESSA	8	48
21	LINARES ARIAS DANIELA	9	48
22	LOPEZ QUINTERO LUISA FERNANDA	22	28
23	MAHECHA CHINGATE DORIS ANGELICA	11	32
24	MARENTES CHAPETON ESTEFANIA	8	33
25	MARTINEZ RIVERA SHARON CAMILA	9	48
26	MENDOZA CORTES MICHELL LORENA	11	48
27	MORA PARRA LUISA FERNANDA	13	39
28	MORENO JIMENEZ MICHELL NATALIA	11	48
29	ORTIZ VERANO DUBIS PAOLA	12	37
30	PIÑEROS GUTIERREZ LAURA CAMILA	15	31
31	RIOS BORRAEZ LAURA CAMILA	13	51
32	ROJAS ARCE LAURA VALENTINA	21	30
33	RUIZ MORENO LEIDY JOHANA	6	50
34	SANDOVAL CUBILLOS YESICA ALEJANDRA	18	27
35	SOTELO RODRIGUEZ JEIMMY NATALIA	12	36
36	TIBADUIZA CARVAJAL ANGIE VIVIANA	14	45
37	VARGAS GUTIERREZ PAULA CATALINA	10	51
38	VASQUEZ CRUZ PAULA ANDREA	17	22

Fuente. Autoras de la propuesta.

El test se aplicó a las estudiantes para hacer una comparación entre los puntajes obtenidos en el primer periodo académico en la clase de inglés y las puntuaciones que determinan el nivel de ansiedad frente a una evaluación de carácter tradicional, y con esta información identificar a las estudiantes que con bajos puntajes en la clase puedan evidenciar altos niveles de ansiedad.

Con esta información se puede establecer que una de las causas del bajo desempeño de las estudiantes en la clase, es el alto nivel de ansiedad negativa en el momento de enfrentarse a una prueba de evaluación tradicional, lo cual puede afectar negativamente su resultado por la preocupación, bloqueo mental, miedo, nerviosismo, perturbación, presión, frustración, inseguridad, baja autoestima, estrés que experimentan.

Estas emociones negativas al presentarse cada vez que se aborda una prueba de carácter evaluativo, se convierten en poco tiempo en una constante que desmotiva a la estudiante hacia el aprendizaje, y ante casos como estos se hace necesario que el docente implemente nuevas estrategias que activen sentimientos y pensamientos más positivos y entre ellos, la lúdica como estrategia innovadora en la clase de inglés puede ayudar a fomentar mejores y mayores desempeños en las estudiantes.

En las tablas de comparación de resultados, en la cual se relacionan todas las estudiantes que respondieron el test, curso 1003 con 37 estudiantes y el curso 1004 con 38 estudiantes, en cada curso se aprecian que las dos estudiantes con más bajos puntajes en la nota del primer periodo coinciden con tener los más altos puntajes en el test de ansiedad cognitiva.

En el curso 1003 Jesenia Fernández Restrepo con 8 puntos de 25 evaluados en el primer bimestre obtuvo en el test 55 puntos así como, Ingrid Katherine Roncancio Ruiz con 10 puntos de 25 evaluados en el bimestre obtuvo 54 puntos en el test de

ansiedad. En el curso 1004 Karen Tatiana Arias López con 9 puntos de 25 evaluados en el bimestre obtuvo 52 en el test y Leidy Johana Ruiz Moreno con 6 puntos de 25 evaluados en el bimestre obtuvo 50 puntos en el test.

Los casos mencionados anteriormente permiten referir la relación a más alto nivel de ansiedad negativa más bajo desempeño en la clase. Y cabe señalar que la estudiante que obtuvo la más baja puntuación en el test, es decir que evidencia más bajo nivel de ansiedad frente a los exámenes tradicionales, entre los 2 cursos es Ángela María Burgos Garcés con 22 puntos, tiene un desempeño básico con 18 puntos de 25 evaluados en el periodo, así como Luisa Fernanda López Quintero quien tiene el puntaje más alto en el periodo, entre los 2 cursos estudiados, con 22 puntos de 25 evaluados, obtuvo 28 puntos en el test de ansiedad un valor por debajo del promedio obtenido en el total de la encuesta.

Estos datos pueden servir para afianzar el diagnóstico inicial, en el cual se afirma que los factores emocionales o filtro afectivo de las estudiantes tienen una gran incidencia en los resultados de los procesos evaluativos.

Cabe aclarar que dentro de los criterios de evaluación de la institución para el primer bimestre, las estudiantes fueron evaluadas sobre 25 puntos, de los cuales se constituyen en desempeño bajo los puntajes de 1 a 17 puntos, desempeño básico de 18 a 20, desempeño alto de 21 a 23 y desempeño superior de 24 a 25. Observando los puntajes de los 2 cursos, en el 1003 todas las estudiantes presentan un desempeño bajo y en el curso 1004, 31 estudiantes de 38 presentan un desempeño bajo.

Lo anterior unido a los resultados de la prueba diagnóstica aplicada al inicio del año escolar, la cual no arrojó los resultados esperados para iniciar el proceso de la clase de inglés en grado décimo, llevaron a seleccionar estos 2 cursos como población objeto de este estudio para la aplicación de la propuesta de

intervención, ya que se ha hecho manifiesta una necesidad esencial de la labor docente, crear estrategias lúdicas dentro del plan de mejoramiento académico, esperando que las estudiantes superen las dificultades en sus desempeños y logren el nivel de lengua esperado.

5.6.4 Análisis de las respuestas obtenidas en el test de ansiedad de evaluación situacional. Finalmente en el último test, se les pidió a las estudiantes calificar el cuestionario con la escala (0 a 5), donde 0 es nada y 5 el máximo grado de ansiedad o nerviosismo que sentiría si tuviese que realizar algunos tipos de examen. Los resultados de este cuestionario se relacionan en la tabla 6, el curso 1003 y en la tabla 7, el curso 1004.

Tabla 6. Resultados del test de ansiedad de evaluación situacional del curso 1003.

CURSO 1003	ESCALA DE ANSIEDAD						NR
	0	1	2	3	4	5	
ITEMS							
1. Un examen de entrevista personal.	1	3	9	13	8	3	
2. Un examen oral en público.		3	9	7	10	8	
3. Una exposición de un trabajo en clase.	2	9	8	9	6	3	
4. Un examen escrito con preguntas alternativas.	4	8	9	9	6	1	
5. Un examen escrito con preguntas abiertas.	2	6	11	8	6	4	
6. Un examen escrito de desarrollo de un tema completo.	1	3	10	11	8	4	
7. Un examen tipo oposición ante un tribunal.		4	7	12	10	4	
8. Un examen de cultura general.	4	4	13	12	4		
9. Un examen de cálculo o problemas matemáticos.		8	5	12	3	8	
10. Un examen escrito para verificar su nivel de inglés	2	1	11	5	12	4	
11. Un examen oral para verificar su nivel de inglés.	1	6	2	11	9	9	
12. Un examen con pruebas físicas o gimnásticas.	7	6	8	8	4	3	1
13. Un examen práctico (hacer una dramatización, manejar el computador, realizar un proyecto, elaborar una maqueta, diseñar un afiche o cartel, presentar un dibujo, etc.).	8	4	10	9	3	2	1

Fuente. Autoras de la propuesta.

Tabla 7. Resultados del test de ansiedad de evaluación situacional del curso 1004.

CURSO 1004	ESCALA DE ANSIEDAD						NR
	0	1	2	3	4	5	
ITEMS	0	1	2	3	4	5	NR
1. Un examen de entrevista personal.	1	7	12	7	5	6	
2. Un examen oral en público.	2	2	6	11	9	8	
3. Una exposición de un trabajo en clase.	8	10	9	8	2	1	
4. Un examen escrito con preguntas alternativas.	4	6	14	9	4	1	
5. Un examen escrito con preguntas abiertas.	2	4	6	14	6	6	
6. Un examen escrito de desarrollo de un tema completo.		9	12	7	6	2	
7. Un examen tipo oposición ante un tribunal.	4	2	6	13	5	8	
8. Un examen de cultura general.	5	7	13	6	3	4	
9. Un examen de cálculo o problemas matemáticos.	2	4	9	7	8	8	
10. Un examen escrito para verificar su nivel de inglés	2	5	6	7	9	8	1
11. Un examen oral para verificar su nivel de inglés.	1	8	3	4	8	14	
12. Un examen con pruebas físicas o gimnásticas.	9	8	10	7	1	3	
13. Un examen práctico (hacer una dramatización, manejar el computador, realizar un proyecto, elaborar una maqueta, diseñar un afiche o cartel, presentar un dibujo, etc.).	12	8	8	6	2	2	

Fuente. Autoras de la propuesta.

Al observar los resultados obtenidos en el conteo de las respuestas dadas por las estudiantes que participaron en el test referido a la escala de evaluación situacional, se aprecia que el máximo nivel de ansiedad o nerviosismo, en los 2 cursos, se experimenta frente a “un examen oral para verificar su nivel de inglés”, 9 estudiantes en el curso 1003, y 14 estudiantes en el curso 1004, lo señalan con 5 siendo este el máximo nivel, en comparación con la cantidad de respuestas dadas en este nivel de ansiedad con las otras situaciones este es la opción con mayor frecuencia.

Lo anterior seguido en la frecuencia de respuestas con un nivel 4 de ansiedad o nerviosismo, 12 estudiantes en el curso 1003, y 9 estudiantes en el curso 1004, se observa frente a “un examen escrito para verificar su nivel de inglés” en comparación con las otras opciones dadas.

Además, se puede observar que la frecuencia más alta de respuestas marcadas en el test entre los 2 cursos también se aprecia con 14 estudiantes, en un nivel 3

de ansiedad o nerviosismo frente a “un examen escrito con preguntas abierta” y en el nivel 2 frente a “un examen escrito con preguntas alternativas”.

De esta manera se puede deducir que sin importar la asignatura o área del conocimiento a evaluar, la aplicación de pruebas escritas tradicionales generan en por lo menos un 18% de las estudiantes un nivel considerable de ansiedad o nerviosismo, lo cual puede redundar en resultados deficientes en los desempeños esperados. Dato importante a reflexionar, cuando en nuestro sistema nacional de evaluación no se debe superar el 5% de reprobación y además en las instituciones se insiste en la preparación para las pruebas externas, cuya aplicación corresponde a un instrumento tradicional.

Por otra parte, al observar en el test la opción situacional de evaluación frente “Un examen práctico (hacer una dramatización, manejar el computador, realizar un proyecto, elaborar una maqueta, diseñar un afiche o cartel, presentar un dibujo, etc.)”, este se presenta con la más alta frecuencia en el nivel 0 de ansiedad o nerviosismo con 8 estudiantes en 1003 y 12 estudiantes en 1004. Esta situación de evaluación evidencia que para el 26% de las estudiantes, ser evaluadas con este tipo de alternativa es más relajante, tranquilo y motivante.

## 6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

### 6.1 TÍTULO DE LA PROPUESTA

DON'T STUDY ANY MORE, GET FUN LEARNING ENGLISH

(No estudie más, diviértase aprendiendo inglés)

### 6.2 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

A partir de la revisión teórica y del análisis realizado en el presente documento, la siguiente propuesta de intervención en el aula pretende implementar la lúdica, como estrategia para transformar los procesos de evaluación tradicional de los estudiantes en la clase de inglés, buscando contrarrestar los altos niveles de ansiedad, nerviosismo, inseguridad, desmotivación y bloqueo mental que se evidencian en la mayoría de estudiantes durante el proceso evaluativo, aspectos que afectan los aprendizajes efectivos y por lo tanto los resultados académicos.

Para algunas instituciones educativas, como colegios del distrito y en especial en aquellos donde el énfasis de la media fortalecida, lo constituye la profundización en lenguas extranjeras, como lo es el inglés, se considera pertinente proponer una evaluación de los estudiantes diferente a la tradicional, a través de una serie de actividades lúdicas, donde cada estudiante pueda desarrollar y demostrar su aprendizaje del idioma a través de las cuatro habilidades comunicativas, como son escribir, hablar, escuchar y leer; ya que en definitiva el estudio de la lengua extranjera pretende que los estudiantes logren desenvolverse en contextos comunicativos reales, con desempeños básicos en un primer momento, esperando optimizar su nivel de lengua en otras instancias de formación académica.

Por otra parte la presente propuesta, puede ser adoptada por instituciones del distrito que cuenten con un ambiente de aprendizaje como el Centro de Recursos de Idiomas CRI, que como se ha manifestado en diferentes eventos académicos, en algunos colegios se ha subutilizado este espacio o se están desaprovechando los recursos por no tener una propuesta adecuada de uso del mismo.

Cabe señalar que el CRI es un aula diseñada para fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje de la clase de inglés, que cuenta con diversas ayudas audiovisuales y tecnológicas, y con una disposición diferente al aula de clases tradicional. En este sentido aprovechar este espacio con la implementación de esta estrategia lúdica pretende que los estudiantes ganen seguridad, confianza y tranquilidad, mejorando tanto los resultados de su proceso de aprendizaje como el de evaluación de los desempeños en el aula.

### 6.3 JUSTIFICACIÓN

La actividad lúdica es un ejercicio que proporciona alegría, placer, gozo, satisfacción. Es una dimensión del desarrollo humano que tiene una nueva concepción porque no debe incluirse solo en el tiempo libre, ni ser interpretada como juego únicamente. Puede emplearse con una variedad de propósitos, dentro del contexto de aprendizaje, pues construye autoconfianza e incrementa la motivación en el estudiante.

La implementación de la lúdica es una estrategia eficaz que propicia lo significativo de aquello que se aprende. Sin embargo, a la hora de evaluar aprendizajes este ejercicio si se hace de manera tradicional se suelen obtener bajos resultados al generar en las estudiantes ansiedad, nerviosismo, bloqueos mentales y hasta desmotivación por los procesos del aula de clases.

En este contexto pedagógico cabe recordar lo que propone Guillermo Zúñiga (1998)<sup>44</sup>: “Será repensar lo que hoy se hace en la pedagogía para descubrir los aportes con que la lúdica puede contribuir para conseguir la aplicación de unos criterios más acordes con los tiempos actuales en que la velocidad de los acontecimientos y las transformaciones exige unos niveles de respuesta casi que inmediatos para estar al ritmo actual del mundo moderno, con una rapidez no imaginada desde la óptica del contexto tradicional con que todavía analizamos el presente.”

El docente de hoy debe arriesgarse a descubrir lo que la lúdica puede aportar y encontrar mejores resultados en los procesos académicos de los estudiantes, considerando las diferentes formas de pensar, actuar y concebir el mundo, para que así ellos estén preparados para afrontar las exigencias del mundo actual.

Teniendo en cuenta que las estudiantes de grado décimo de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño JM presentan muy bajos resultados en el primer corte académico en la clase de inglés y que en ellas se ha detectado los problemas antes mencionados, surge la presente propuesta de Intervención como una manera de abordar el problema, con la pretensión de desarrollar una evaluación con la lúdica como estrategia esencial. Dicha evaluación será de carácter formativo y buscará que las estudiantes trabajen y muestren su avance en las cuatro habilidades comunicativas expresando su conocimiento y dominio de esta lengua extranjera.

---

<sup>44</sup>ZUÑIGA BENAVIDES, Guillermo. La pedagogía lúdica: una opción para comprender. En: Congreso Nacional de Recreación. (8, Noviembre, 1998, Manizales, Caldas, Colombia). Ponencia. Universidad de Caldas, 1998.

## 6.4 OBJETIVOS

6.4.1 Objetivo General. Implementar la lúdica como estrategia para transformar los procesos de evaluación tradicional en el aula y superar los altos niveles de ansiedad que han influido negativamente en los resultados académicos en la clase de inglés de las estudiantes de grado décimo del Liceo Femenino Mercedes Nariño JM.

6.4.2 Objetivos Específicos. Diseñar actividades de carácter lúdico en inglés por medio del uso de material auténtico como libros, videos, audios, software para la práctica autónoma y evaluación de aprendizajes a partir de las habilidades comunicativas básicas en el desempeño de las estudiantes.

Adecuar el Centro de Recursos de Idiomas de la institución para desarrollar las actividades diseñadas previamente y fomentar un ambiente de aprendizaje creativo e innovador que estimule la seguridad, la confianza, el interés y la motivación de las estudiantes hacia el aprendizaje del idioma.

Implementar la propuesta en un estadio inicial para revisar los aciertos y desaciertos de la misma.

Evaluar el trabajo en el aula de las estudiantes para evidenciar los avances en su desempeño en la comprensión y producción textual haciendo uso de su conocimiento del idioma inglés.

## 6.5 ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES

Para el diseño, adaptación e implementación de la propuesta se requiere de unas acciones específicas en la institución educativa que garanticen los espacios, tiempos y recursos adecuados para que las estudiantes se familiaricen y vivencien

las nuevas prácticas pedagógicas en el aula. Estas acciones en particular se relacionan en el siguiente cuadro como se implementó en un primer momento con la población objeto de esta propuesta, a saber:

Cuadro 1. Planeación estratégica de la propuesta

	Actividades	Comienzo	Fin	feb. 2015				mar. 2015					abr. 2015				may. 2015				jun. 2015					
				1/2	8/2	15/2	22/2	1/3	8/3	15/3	22/3	29/3	5/4	12/4	19/4	26/4	3/5	10/5	17/5	24/5	31/5	7/6				
1	Aplicación de prueba diagnóstica	02/02/2015	13/02/2015	■																						
2	Planeación y diseño de actividades	16/02/2015	27/02/2015	■																						
3	Adecuación física del aula	02/03/2015	20/03/2015					■																		
4	Inducción a estudiantes para el uso de los recursos del aula	24/03/2015	27/03/2015									■														
5	Implementación de actividades lúdicas en el aula	06/04/2015	05/06/2015													■										
6	Evaluación de la implementación	07/06/2015	10/06/2015																				■			

Fuente. Autoras de la propuesta.

Aprovechando el espacio del Centro de Recursos de Idiomas, CRI, con el que cuenta la institución, las estudiantes ingresarán a esta aula 2 veces en la semana y se les dará la oportunidad de practicar su conocimiento y dominio del idioma de manera autónoma, rotando por seis actividades en las cuales dispondrán de diferentes recursos.

El trabajo realizado por cada estudiante en estas sesiones de clase semanal servirá de insumo para la evaluación de su desempeño relacionado con la comprensión y producción comunicativa con el idioma. A través de estas actividades se promueve la comunicación entre estudiantes, de esta manera se enfatizan las habilidades que las estudiantes poseen en vez de enfocarse en los errores que ellas cometen con frecuencia.

Para poder generar un ambiente menos estresante que en situaciones de evaluación tradicional, se les permitirá escoger la actividad a realizar, ubicarse libremente en el aula, elegir su compañera de trabajo en las actividades colaborativas, realizar la actividad respetando su ritmo de trabajo en la medida en que el objetivo no será cumplir con toda la actividad, sino realizarla con un nivel apropiado de comprensión y certeza, se espera calidad no cantidad en su comprensión y producción, enfatizar en la importancia de aprender del error en la medida en que tienen la posibilidad de hacer correcciones durante el desarrollo de la actividad, compartir saberes, consultar el diccionario. Además, se espera que disfruten de la experiencia de utilizar material auténtico en inglés, como lo son los recursos del CRI, como aula especializada.

Las estudiantes encontrarán sobre las mesas del aula unas guías de estudio y trabajo auto dirigido, en las cuales se presentarán una serie de instrucciones detalladas que indicarán el proceso a seguir durante cada actividad por sesión, para desarrollarlas de manera autónoma y sin la constante intervención de la docente, esta solo intervendrá o ayudará a la estudiante cuando lo solicite expresamente.

Las guías o instructivos se diseñan por actividades o secciones de trabajo en el aula, a saber: video, reading (lectura), listening (escucha), computer (computador), game (juegos) y oral practice (práctica oral). Cada actividad se caracteriza como sigue a continuación:

- a. Video: donde las estudiantes encontrarán un video de 10 minutos aprox. relacionado al tema visto en clase y desarrollarán una guía de trabajo a partir de éste. Aquí las estudiantes trabajarán especialmente su comprensión auditiva y la lectura de imágenes y situaciones con personas angloparlantes. Además por la organización del lugar aquí las estudiantes trabajarán en

parejas en forma colaborativa y cada pareja tendrá un video diferente pero relacionado con la misma temática vista en clase.

Guía de trabajo 1. Instructivo de clase para video.

REFERENCE BOOK:

**TRUE VOICES BASIC – UNIT 9**

Video Workbook

Margot F. Gramer

Longman

**GROUP 1: VIDEO**

You are going to watch and listen to a short video about

**TALKING ABOUT VACATIONS AND THE WEATHER**

Pay attention to complete some exercises.

1. BEFORE WATCHING the video do the PREVIEW activity from page 58. Copy the exercise and your answers in your sheets of paper.
2. Watch the video. (Look at the screen to the right up side the time 52:35 to 58:45)
3. Watch the video once more time and do the following activities:
  - VOCABULARY GAME (52:54): Do the activity 1 and 2 from page 59. Copy the exercises and your answers in your sheets of paper.
  - CONVERSATIONS (54:27): Do the activity 3 and 4 from page 60 and the activity 5 from page 61. Copy the exercises and your answers in your sheets of paper.
  - VIDEO STORY (55:40): Do the activity 6 from page 61 and the activity 7 and 8 from page 62 and 63. Copy the exercises and your answers in your sheets of paper.
  - INTERVIEWS (56:38): Do the activity 9 from page 63, the activity 10 from page 64 and the activity 11 and 12 from page 65. Copy the exercise and your answers in your sheets of paper.
4. Play the video several times until you finish the activities.
5. Check your answers.

**TIME: 2 CLASSES**

Fuente. Autoras de la propuesta.

- b. Lectura: donde las estudiantes con libros de literatura inglesa desarrollarán ejercicios de comprensión de lectura, disfrutarán de las historias, y a la vez practicarán la producción textual.

Guía de trabajo 2. Instructivo de clase para lectura.

<p>REFERENCE BOOK: <b>5 Minute Thrillers</b> <b>Bernard Jackson and Sussie Quintana</b></p> <p><b>STUDENT 1: READING</b></p> <p>In this session you are going to read a short story with the Simple Past structure as a way to practice grammar. In addition, this activity will help you to develop reading skills, consolidate vocabulary, to practice writing and to get some fun.</p> <p><b>INSTRUCTIONS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Look at the drawing and the title from the book and write 5 lines to describe what you think the story is going to be about.</li><li>2. Read the complete story, look for the new vocabulary.</li><li>3. Develop all the activities from the book and practice your English as much as possible.</li></ol> <p><b>TIME: 2 CLASSES</b></p>
---

Fuente. Autoras de la propuesta.

- c. Escucha: donde a partir de un diálogo, monólogo, entrevista o canción desarrollarán una guía completando un texto a partir de lo escuchado. Aquí practicará y dará cuenta de su comprensión auditiva, creación textual y disfrutará de la música o diálogos en contexto.

Guía de trabajo 3. Instructivo de clase para escucha.

REFERENCE BOOK:  
**IMPACT TOPICS – THE SIMPLE PAST TENSE**  
Longman

**STUDENT 1: LISTENING**  
In this session you are going to practice English by listening to a text and a song.

**PART A**

1. Listen to the text about **"The Guy With Green Hair"**. **(Track 1-Album 2)**
2. Follow the directions of the worksheet.
3. Copy the activity with your answers and complete the text on your pieces of paper.
4. Listen carefully and check your final answers.

**PART B**

1. Listen to **the song** carefully. **(Track 6. SHE'S THE ONE by Robbie Williams)**
2. Listen to the song once more time and follow the lyric.
3. Copy the lyric in your piece of paper
4. Listen to the song several times and complete the lyric writing the missing words.
5. Look for the meaning of new words for you in your dictionary and copy them in your piece of paper.
6. Listen again and check your answers.

**TIME: 2 CLASSES**

Fuente. Autoras de la propuesta.

- d. Computador: donde a partir de un software especializado las estudiantes desarrollarán ejercicios de diferentes tipos: concéntrese, unir, conectar, repetir, pronunciar, crucigramas, etc. Aquí utilizará las cuatro habilidades comunicativas.

Guía de trabajo 4. Instructivo para actividad de computador.

**REFERENCE:**

**BACKPACK CD-ROM – LEVEL 5**

LONGMAN

**COMPUTER ACTIVITY:**

In this session, you are going to practice your English through specialized software.

**INSTRUCTIONS:**

1. Click on "Mi PC"
2. Click on "BACKPACK" icon.
3. Listen to the instructions to move around the program.
4. You will find 9 units. Each one has 20 activities.
5. Click on the unit you want to work.
6. Develop the exercises in order from 1 to 20.
7. Take notes in your sheets of paper about new vocabulary and your answers.
8. Profit the time to practice English in class.

**TIME: 2 CLASSES**

Fuente. Autoras de la propuesta.

- e. Juego: donde las estudiantes practicarán vocabulario y gramática a través de juegos de mesa, y en la última sesión de clase ellas elaborarán su propio juego de mesa con un tema de los vistos en clase.

Guía de trabajo 5. Instructivo de clase para juego.

**GAME FOR VOCABULARY PRACTICE**

In this session you are going to remember and practice vocabulary and some grammar rules with a funny game.

**IRREGULAR VERBS CARDS**

**MATERIALS:**

One piece of paper for each student  
48 Picture- verb cards

**CONCENTRATION: To make groups of verbs.**

The cards are divided up into sixteen verbs in present, past and future.

1. Shuffle all the cards and place them in rows face down.
2. Each player turns over three of the cards on the table. If they match according to same verb, she can keep the three cards. If they do not match, she has to remain the cards face down on the table.
3. The game finishes when all the verbs are found into groups of three cards (present, past and future)
4. The player who has more groups of verbs is the winner.
5. At the end of the game each player has to write a good story using all the verbs of her cards.

**TIME: 2 CLASSES**

Fuente. Autoras de la propuesta.

- f. Práctica Oral: donde las estudiantes tendrán la oportunidad de escuchar una escena y leerla a la vez y prepararla en grupo de 3 o 4 compañeras para representarla con vestuario y escenografía en una dramatización corta en inglés. Aquí mostrará su creatividad y su habilidad actoral y de habla, así como su trabajo en equipo.

Guía de trabajo 6. Instructivo de clase para práctica oral.

**REFERENCE BOOK:**

**ENGLISH SKETCHES**

Elementary and Intermediate

Doug Case and Ken Wilson

**ORAL PRACTICE**

In this session you are going to prepare with some of your partners a performance based on a specific situation of a script for the rest of the class.

**INSTRUCTIONS:**

1. Read the photocopies of the script you find on the table.
2. Play the audio-recording and listen carefully all the sketch, pay attention to the pronunciation and intonation.
3. If the group contains more students than characters in the script, you should add extra characters and write some extra lines to adapt the text.
4. Distribute the characters between the students of the group.
5. Practice how you are going to act out your version of the sketch in front of the class.
6. Decide what kind of costumes and props you are going to use during your presentation.
7. Memorize the scripts, paying particular attention to clarity, stress and intonation.
8. Rehearse several times out of class to be well prepared.
9. Take into account the improvisation in case of one of the students of the group doesn't come to class the day of your presentation.
10. Listen the audio-recording several times to improve your pronunciation.

**TIME: 2 CLASSES**

Fuente. Autoras de la propuesta.

Todas las actividades están directamente relacionadas con el tema explicado y trabajado en el aula de clase convencional. Además las estudiantes dispondrán de 2 clases seguidas para realizar cada actividad y cada estudiante tendrá un material diferente, para que cada una se concentre en su respectivo trabajo, a excepción de las actividades de video, de juego y de práctica oral donde trabajarán en grupos por organización y requerimiento de dichas actividades. Además, cada estudiante guardará su trabajo en una carpeta a manera de

portafolio de registro de su proceso individual. El cual será revisado una vez la estudiante haya terminado cada actividad.

En la revisión del portafolio se evidenciará el desempeño de las estudiantes en el saber-conocer, la comprensión de estructuras gramaticales y vocabulario específico, en el saber-hacer, el nivel de coherencia en el desarrollo de las actividades y el seguimiento de instrucciones y en el saber-ser, el aprovechamiento de tiempo de clase y los recursos que se han dispuesto para su uso, así como su interés, compromiso, esfuerzo personal, dedicación, orden, cumplimiento, motivación frente a la actividad propuesta.

En el portafolio cada estudiante debe llevar un formato de registro de trabajo en clase, en el cual se lleva el control de la actividad que realiza, las fechas, la temática contextual; y además hay un espacio para observaciones del docente y la valoración en puntos de acuerdo al desempeño evidenciado en la actividad (ver cuadro 2) .

Cuadro 2. Formato de registro de trabajo en clase.

LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO  
CENTRO DE RECURSOS DE IDIOMAS



RECORDING CLASSWORK FORMAT



FULL NAME: \_\_\_\_\_ COURSE: \_\_\_\_\_

ACTIVITY	VIDEO	READING	LISTENING	COMPUTER	ORAL PRACTICE
DATES	1.	1.	1.	1.	1.
	2.	2.	2.	2.	2.
TOPIC					
TEACHER'S OBSERVATION					
POINTS					

Fuente. Autoras de la propuesta.

Como la propuesta está enfocada en la evaluación de aprendizaje del inglés, todas las actividades quedarán guardadas en la carpeta o portafolio de trabajo de las estudiantes, y esta a su vez será recogida al finalizar cada sesión de clase y devuelta al inicio de cada clase para que las estudiantes continúen sus actividades y solo trabajen en estas mientras estén en aula en la hora de clase y así evitar dificultades en el proceso como la pérdida u olvido de la carpeta.

Es decir que las estudiantes no tendrán que llevar nada para hacer en casa en relación a las actividades planteadas en esta aula, su trabajo será presencial y consecutivo, garantizando la práctica continua de la estudiante, resolviendo cualquier inquietud que se presenta en el momento de desarrollar la actividad, deberá adquirir la habilidad para la consulta en el diccionario, inferir información en contexto, validar lo explicado previamente en el salón de clase, poner en práctica sus conocimientos previos y apoyarse en el trabajo cooperativo, en las actividades grupales y el trabajo autónomo en las actividades individuales.

Al finalizar la rotación en el aula por las actividades, como se aprecia en las siguientes fotos, y terminado el semestre las estudiantes realizarán una coevaluación y autoevaluación de todo el proceso, resaltando los aciertos y fortalezas, así como las debilidades y aspectos por mejorar. Esto servirá de insumo para la heteroevaluación al final del proceso en la clase de inglés.

Foto 1. Lectura - 1003.



Fuente. Autoras de la propuesta

Foto 2. Video -1004



Fuente. Autoras de la propuesta

Foto 4. Escucha - 1003



Fuente. Autoras de la propuesta

Foto 3. Computador -1004



Fuente. Autoras de la propuesta

Foto 5. Juego - 1004.



Fuente. Autoras de la propuesta

Foto 6. Práctica oral - 1004



Fuente. Autoras de la propuesta

## 6.6 CONTENIDOS

Los recursos y material didáctico a implementar en la propuesta estarán relacionados con los temas gramaticales estudiados en clase, para esta primera práctica se seleccionan textos escritos y audiovisuales con información de estructuras y vocabulario referidos a eventos en pasado.

Video: distribución en 4 parejas, cada pareja con una de las siguientes temáticas contextuales:

- The weather
- Talking about recent activities
- Apologizing
- Making, accepting and declining invitations

Lectura: distribución en 8 estudiantes (trabajo individual), cada estudiante elegirá entre las siguientes temáticas contextuales:

Five - minute thrillers by Bernard Jackson and Sussie Quintana

- The playmate
- Lost and found
- Adiós Mr. Cox
- Flight 901
- Shon al Freed ya
- The costume party
- The blue club
- The look alike

Escucha: distribución en 8 estudiantes (trabajo individual), cada estudiante elegirá entre las siguientes temáticas contextuales, entre las que podrá trabajar en dos textos, uno hablado y una canción:

- Conversación: The guy with green hair - Canción: She's the one
- Relato corto: I can't stop - Canción: Killing me softly
- Conversación. The shoplifter - Canción: Because you loved me
- Una carta: Miss Flower Blossom Beauty contest - Canción: Star of something new
- Conversación: the good student - Canción: La isla bonita
- Conversación: Ben and Mike - Canción: When there was me and you
- Conversación: My pet peeve - Canción: You sang to me

- Relato corto: The dream - Canción: This love
- Conversación: Did we live before? - Canción: Shadow

Computador: distribución en 8 estudiantes (trabajo individual o en parejas). El software a utilizar tiene 9 unidades de trabajo, cada unidad tiene 20 actividades. La estudiante trabajará en una unidad a su libre elección, desarrollando en orden consecutivo las 20 actividades que encuentra en la unidad.

Juego: las estudiantes estarán distribuidas en grupos de 4 estudiantes y trabajarán temas de vocabulario y gramática para reforzar lo visto en clase.

Práctica oral: distribución en 2 grupos de 4 estudiantes. A cada grupo se le entrega una copia con el texto de una escena de 10 minutos que deben practicar y preparar para presentar ante sus compañeras de clase. Los títulos de algunas escenas son:

- The superlative vacuum cleaner
- The restaurant
- The doctor
- The ticket inspector
- The fire practice

## 6.7 PERSONAS RESPONSABLES

Docentes a cargo de la clase de inglés en grado décimo del Liceo Femenino Mercedes Nariño y autoras de la presente propuesta.

Directivos (rectoría, coordinaciones), personal administrativo (almacén, pagaduría) personal de servicios generales y mantenimiento de la institución.

Docentes de inglés en general que orienten procesos en el ciclo de la educación media, de instituciones educativas que tengan o puedan implementar el uso del Centro de Recursos de Idiomas y que deseen innovar en los procesos de evaluación de aprendizajes en la clase de lengua extranjera.

## 6.8 BENEFICIARIOS

Estudiantes de grado décimo, específicamente los cursos 1003 y 1004 del Liceo Femenino Mercedes Nariño, jornada mañana, quienes no habían tenido la experiencia de trabajar en el Centro de Recursos CRI y que al final del primer corte obtuvieron bajo rendimiento académico en la clase de Inglés.

Además, todos los estudiantes de educación media de instituciones educativas del Distrito y privadas que presenten dificultades en el proceso de aprendizaje del idioma inglés y que requieran de un proceso innovador al transformar las practicas evaluativas en el aula.

## 6.9 RECURSOS

6.9.1 Humanos. Docentes de inglés y estudiantes de educación media de colegios públicos y privados. Directivos (rectoría, coordinaciones), personal administrativo (almacén, pagaduría) personal de servicios generales y mantenimiento de la institución.

6.9.2 Técnicos. Centro de Recursos de Idiomas, CRI dotado de televisores, reproductores de DVD, reproductores de audio o grabadoras, computadores, audífonos. Para la implementación inicial de esta propuesta se adaptó el CRI del Liceo Femenino Mercedes Nariño y de la misma forma se podrá adaptar en otras

instituciones educativas, que ya cuenta con la dotación de la SED y no la están utilizando para los fines con que fue creado.

6.9.3 Didácticos. Instructivos individuales de clase por actividad, a saber: video, lectura, escucha, computador, juego y práctica oral. Copias de libros de texto en inglés, videos, grabaciones en audio de canciones y conversaciones en inglés, software de actividades en inglés. Portafolios de las estudiantes y diccionarios español – inglés, inglés – español.

## 6.10 EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

Los aspectos a tener en cuenta para la evaluación y seguimiento de esta propuesta de intervención en aula, sobre la transformación de la evaluación tradicional en la clase de inglés a través de la lúdica como estrategia innovadora se pueden visualizar como se presenta en el cuadro 3. Es necesario considerar la forma como se observa, evalúa y reestructura la propuesta.

Cuadro 3. Formato de Evaluación y Seguimiento de la propuesta.

	Qué	Por qué	Cómo	Quién	Dónde	Cuándo
Planear	Observación continua y sistemática del filtro psicológico o afectivo de las estudiantes en el aula y su influencia en el desempeño académico al aplicar la evaluación lúdica.	Verificar la eficacia de un ambiente de clase lúdico y su influencia en el desempeño en la evaluación de aprendizajes	Toma de apuntes en diario de campo. Observación directa de las estudiantes realizando las actividades lúdicas propuestas en Centro de Recursos de Idiomas	Docentes de inglés de Educación Media	Instituciones Educativas Distritales	Finalización de semestre. Junio 16 a 19 y Julio 6 a 10 de 2015
Hacer	Revisión y valoración del desempeño de las estudiantes en el	Si se logra bajar los altos niveles de ansiedad negativa en la	Revisar portafolios de las estudiantes. Tabular resultados de			

	Qué	Por qué	Cómo	Quién	Dónde	Cuándo
	desarrollo de las actividades lúdicas propuestas para la evaluación. Aplicación de test de ansiedad. Autoevaluación y coevaluación de las estudiantes frente a su proceso individual	clase de inglés se habrá cumplido con uno de los propósitos al implementar la lúdica como estrategia para transformar la evaluación tradicional.	los test de ansiedad y comparar resultados con los obtenidos en la etapa de diagnóstico inicial. Revisar sistemáticamente las autoevaluaciones y las coevaluaciones.			
Verificar	Análisis comparativo de los resultados académicos de las estudiantes ende cada período	Si los resultados académicos reflejo de los desempeños de las estudiantes mejoran en algún porcentaje se demostrará la eficacia y pertinencia de la propuesta.	Verificando el alcance de desempeños básicos, altos y superiores en la clase de inglés de acuerdo a la escala de valoración del Sistema de Evaluación Institucional.			
Actuar	Inasistencia continua de las estudiantes a la clase de inglés. El no cumplimiento con el desarrollo de las actividades lúdicas propuestas en el CRI.	Se debe garantizar el trabajo continuo de las estudiantes en el aula	Diálogo entre estudiante - docente - acudiente.  Elaborar compromisos y acuerdos entre los actores del proceso.			

Fuente. Autoras de la propuesta

## 7. CONCLUSIONES

- Es necesario y pertinente en los contextos educativos actuales, diseñar e implementar estrategias lúdicas para realizar procesos de evaluación de aprendizajes, que redunden en el mejoramiento de los desempeños en la clase de inglés, pero que además disminuyan los estados de ansiedad de las estudiantes.
- Los procesos de evaluación tradicional de aprendizajes, en este caso específico, en la clase de inglés, se ven afectados negativamente por el filtro afectivo o psicológico en relación a los altos niveles de ansiedad de las estudiantes, afectando en una proporción considerable los desempeños esperados para el nivel y que impiden el alcance de desempeños básicos, altos y superiores, y en consecuencia la promoción al siguiente grado.
- Se hace necesario fomentar la lúdica en el aula no solo como estrategia de clase, sino además como estrategia que transforme los procesos de evaluación tradicional de los estudiantes, ya que hay una ruptura entre la clase dinámica y la evaluación tradicional, debe haber coherencia entre los dos momentos de clase.
- El ambiente de aprendizaje es vital a la hora de motivar a las estudiantes para que quieran aprender un segundo idioma y para ser evaluadas en este proceso, ya que este factor cambia la rutina del aula y brinda nuevas oportunidades de comunicación usando la nueva lengua. Cabe recordar Jiménez (1988) quien afirma que: "... es muy importante crear un ambiente, un clima en el aula no amenazador, de forma que los que aprenden sientan que sus ideas van a ser escuchadas porque cualquiera de nosotros, cuando vamos a aprender algo nuevo, necesitamos oportunidades de equivocarnos y de volver a pensar las cosas por nosotros mismos. No siempre se da con

la respuesta correcta a la primera. Así que ese tipo de clima ayuda al aprendizaje individual".

- Utilizar un espacio, unos tiempos, unos recursos didácticos, una metodología y unas actividades especiales que motiven y generen seguridad y confianza; y además posibiliten otras percepciones tanto de las estudiantes como de las docentes frente al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, facilita la consecución de los desempeños esperados para el nivel.
- Brindar la oportunidad del trabajo colaborativo mientras se evalúa es de gran ayuda, en la medida en que permite que aquellas estudiantes que tienen un mejor manejo de la lengua, contribuyan con el aprendizaje de sus compañeras y refuercen su propio aprendizaje, muchas veces sin conciencia de ello, es decir aprendizaje significativo sin tensión y sin ansiedad ya que se está compartiendo con las compañeras y no es tan evidente el proceso de evaluación.
- A nivel de la investigación-acción en el aula es importante mencionar que no es sencillo realizarla y a la vez estar orientando la clase, sin embargo el trabajo organizado en el centro de recursos CRI permite que las estudiantes trabajen de forma más autónoma y que las investigadoras puedan realizar mejor las observaciones de los resultados en las estudiantes y más en un proyecto donde se pretendía no solo mejorar resultados académicos sino también actitudinales.
- A través de la aplicación de la presente propuesta, se logró que varias de las estudiantes que tenían un bajo rendimiento académico y que manifestaban alto grado de ansiedad, ganaran confianza y presentaran una alta mejoría en sus resultados en cada una de las habilidades comunicativas, evidencia de ello son los portafolios de las mismas y las

grabaciones de sus presentaciones cuando en muchos de los casos no se atrevían a pronunciar palabra o a escribir una frase. (Ver anexo C).

- Así mismo algunas estudiantes manifestaron de forma espontánea al terminar la clase que había mejorado su interés por la clase y por el aprendizaje del inglés, ya que a través de las actividades propuestas habían aprendido un poco sobre la cultura extranjera y no se sentían tensionadas ni nerviosas ante la equivocación. Así mismo el poder trabajar a su ritmo y con diferente material, cada una o en el caso de grupos cada grupo hizo que disminuyera la tensión y la concentración en su propio trabajo.
- Las actividades lúdicas propuestas permitieron descubrir talentos ocultos de algunas estudiantes y en el caso de la práctica oral hizo que algunas estudiantes se animaran a hablar en inglés, mejoraran pronunciación y memorizaran estructuras y expresiones.
- La evidencia fundamental de la propuesta es el trabajo de las estudiantes en el portafolio a nivel escrito, los videos a nivel oral y a nivel de cambio de comportamiento y compromiso con la clase a nivel actitudinal, evidenciando a través de las observaciones de las docentes en las clases y de las charlas informales con las estudiantes.
- En cuanto a las dificultades o a los vacíos que presenta la investigación, en el caso de los resultados grupales a veces resulta difícil determinar si en verdad la estudiante superó dificultades en su totalidad o solo es por el momento. Así mismo, hubo estudiantes que mejoraron pero también hubo estudiantes que continuaron con dificultades académicas y desmotivación o incumplimientos con las actividades propuestas, sería necesario plantear otro tipo de investigación con respecto a este grupo mínimo de estudiantes.

- Las estudiantes de grado décimo del Liceo Femenino Mercedes Nariño descubrieron un nuevo ambiente de aprendizaje y una nueva forma lúdica de ser evaluadas, donde se les permitió compartir y aprender de forma significativa, relajada y donde el error es parte de esa evaluación formativa y no el punto final de un proceso inquisidor, donde la lúdica no es solo para los niños pequeños, y ese aspecto fue el logro fundamental de la presente propuesta, tanto para las estudiantes como para las docentes, entender la lúdica como parte importante de la vida de todo ser humano y como elemento clave para obtener aprendizajes significativos en este caso en lengua extranjera, Inglés.

## 8. RECOMENDACIONES

- Contribuir con nuevos estudios en el aula que potencialicen aprendizajes significativos, ya que los docentes son los primeros llamados a detectar problemas y deficiencias en el contexto educativo en el cual participan y son los que en definitiva deben lidiar día a día con las necesidades y expectativas de las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes que llegan a las instituciones educativas.
- Continuar el presente estudio realizando una observación más detallada de aquellos estudiantes que tienen un bajo rendimiento académico y que no manejan un alto grado de ansiedad en el aula y frente a los procesos específicos de evaluación, con el fin de conocer otros aspectos que puedan estar afectando negativamente su proceso de aprendizaje en la clase de inglés.
- Aplicar test de ansiedad al inicio del año escolar en las instituciones que manejan gran cantidad de estudiantes, como en el caso de los colegios del Distrito y profundizar en el tema del filtro afectivo o psicológico en la clase de lengua extranjera, ya que al caracterizar los estudiantes se puede generar mejores propuestas de trabajo pedagógico e incluso se podrían tomar medidas si es necesario desde la orientación escolar o desde la psicología.
- Profundizar sobre los beneficios de mejorar ambientes de aprendizaje lúdicos. Horwitz y otros (1986), indicaron que un ambiente menos estresante contribuye a la creación de una atmósfera relajada que disminuye los niveles de ansiedad, esto teniendo en cuenta que muchos colegios cuentan con ambientes de aprendizaje diversos ya que la

Secretaría de Educación está tratando de dotar a los colegios con nuevo material y espacios para aulas especializadas.

- Fomentar el trabajo colaborativo en el proceso de evaluación y validar su efectividad podría ser un buen punto de partida para otro propuesta de intervención pedagógica en los colegios donde se manejan grandes cantidades de estudiantes, promoviendo la comunicación entre pares y adoptando una metodología de carácter lúdico.

## BIBLIOGRAFÍA

CASE, Doug and WILSON, Ken. English sketches. Elementary and Intermediate. Oxford: Heinemann Publishers, 1995.

CASTILLO SANCHEZ, Mauricio. La evaluación: Una estrategia a nivel internacional para el mejoramiento de la calidad. Dirección de evaluación y acompañamiento. Secretaría de Educación de Bogotá. Agosto 20 de 2003. En: <http://www.sedbogota.edu.co>

COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 115 (8, Febrero, 1994). Por la cual se expide la Ley General del Educación. Bogotá, 1994. p. 1 -50

----- Ley 1098 (8, Noviembre, 2006). Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Bogotá, 2006. p. 1 - 48

-----, Constitución política. Bogotá, 1991.

-----, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1290 (16, Abril, 2009). Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Bogotá, 2009. p. 5

DAY, Richard R and YAMANAKA, Junko. Impact Topics. Longman.

ECHEVERRI, Jaime Hernán y GOMEZ, José Gabriel. Lo lúdico como componente de lo pedagógico, la cultura, el juego y la dimensión humana. Tomado de: Marco teórico investigación sobre la dimensión Lúdica del maestro en formación 2009.

FURLAN, Luis. PEREZ, Edgardo. MOYANO, Marcos y CASSADY, Jerrell. Propiedades psicométricas y estandarización de la Escala de Ansiedad Cognitiva frente a los Exámenes a la población universitaria argentina. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. 2010. En: Evaluar, 10 (2010), 22 – 31.

GARCÍA GALINDO, Gloria. La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua. En: Revista de la Educación en Extremadura, 1989. p. 41 -55.

GOMEZ GAMBA, Beatriz Amparo, ZAPATA SERNA, Blanca Oliva. Estilos cognitivos y de aprendizaje para evaluar en y desde la diversidad de estudiantes de grado 10 de la institución Estrada de Marsella en Risaralda. Especialización en evaluación pedagógica. Manizales: Universidad Católica de Manizales. Facultad de Educación, 2011.

GRAMER, Margot F. True voices Basic. Video Workbook. New York: Pearson Education, 1998

HERRERA, Mario y PINKLEY, Diane. Backpack. LEVEL 5 [CD-ROM]. Bogotá: Longman, 2005.

INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL LICEO FEMENINO “MERCEDES NARIÑO”. Manual de Convivencia. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de educación, 2014

----- . SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN LICEISTA, SIEL. No se aprende para evaluar si no se evalúa para aprender”. Bogotá, 2010

----- . Nuestra institución. En : <http://lifemena.jimdo.com/nuestro-cole/>

INSTITUTO COLOMBIANO DE NORMAS TÉCNICAS Y CERTIFICACIÓN. Documentación. Presentación de tesis y trabajos de grado y otros trabajos de investigación. NTC 1486. Sexta actualización. Bogotá: El instituto, 2006.

JACKSON, Bernard and QUINTANA, Sussie. 5 Minute Thrillers

JIMÉNEZ V. Carlos Alberto. Hacia la construcción del concepto de lúdica. Magister Comunicación y Educación. PHD Profesor Titular Universidad Libre Seccional Pereira. En: <http://www.ludica.co/ensayos.html>

LAGUILLO PEARCE, Patricia y LAGUILLO PEARCE, Silvia. Proceso de adquisición de la segunda lengua.

LICET KIAMI, Eliana del C. Ansiedad en la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Maestría en educación: Enseñanza del inglés como lengua extranjera. Cumaná: Universidad de Oriente. Núcleo de Sucre. 2012.

MARTINEZ R. Luis Alejandro. La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación En: Perfiles libertadores - Institución Universitaria Los Libertadores, 2007. p. 74.

MEJIA MEDINA, Carlos Gustavo. Apuntes de un investigador.

MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid, Secretaria General Técnica de MECD y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes [versión electrónica en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

PALENZUELA PEREZ, María del Mar y REINA RUIZ, Noemí. La evaluación orientada al aprendizaje del inglés. En: European Scientific Journal 19, July 2014. Academic One File. p. 47 – 55.

SANMARTÍ, Neus. 10 ideas clave para evaluar. España: Editorial Graó, 2007. V CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACION. (7 – 8, Septiembre, 1995: Buenos Aires, Argentina). Declaración Final. Buenos Aires, 1995.

VALERO AGUAYO, Luis. Evaluación de ansiedad ante exámenes: Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. En: Anales de psicología. Murcia, España.1999, vol. 15, nº 2, p. 223-23.

WIKIPEDIA. Diccionario, la enciclopedia libre. En: <http://es.wikipedia.org/wiki/Aprendizaje>

ZUÑIGA BENAVIDES, Guillermo. La pedagogía lúdica: una opción para comprender. En: Congreso Nacional de Recreación. (8, Noviembre, 1998, Manizales, Caldas, Colombia). Ponencia. Universidad de Caldas, 1998.

## ANEXOS

### Anexo A. Formato de encuesta aplicado

Apreciada estudiante,

Ante todo reciba un cordial saludo.

Los datos suministrados en este documento son para el uso en el desarrollo de una propuesta de intervención en el aula titulado “LA LÚDICA COMO HERRAMIENTA PARA TRANSFORMAR LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN TRADICIONAL DE LAS ESTUDIANTES DE GRADO DECIMO EN LA CLASE DE INGLÉS EN EL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO”.

De antemano agradezco su colaboración para llevar a cabo este estudio.

Parte I.- Datos personales:

Fecha de aplicación: \_\_\_\_\_

- Nombres y apellidos: \_\_\_\_\_

- Edad: \_\_\_\_\_

- Colegio en el que estudias: \_\_\_\_\_

- Año escolar que estás cursando \_\_\_\_\_

Parte II.- El presente instrumento es conocido como Escala de Ansiedad en un Aula de Clases de Lengua Extranjera (por sus siglas en inglés FLCAS) consta de 33 ítems, y es una adaptación del original diseñado por E. Horwitz (1986). Este cuestionario tiene como finalidad registrar algunos sentimientos que Ud. experimenta al comunicarse en la clase de inglés.

Las siguientes afirmaciones se refieren a diversas situaciones frecuentes en el aprendizaje de un idioma extranjero. Su tarea consiste en valorar cada uno de ellas dependiendo de su grado de acuerdo o desacuerdo utilizando para ello la siguiente escala: 1= TD = Totalmente en desacuerdo, 2 = D = en desacuerdo, 3 = N = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = A = de acuerdo, 5 = TA = totalmente de acuerdo.

Encierre en un círculo la opción con la que más se sienta identificado Escala:

Para cada enunciado, por favor indique el grado con el cual se sienta más identificado, representado por los números de la escala que se muestra a continuación.

Es necesario que responda con total sinceridad dando su primera reacción ante cada enunciado, ya que no existen respuestas correctas o incorrectas para cada uno de ellos.

Es importante que el cuestionario sea llenado en su totalidad.

Tabla 1. Escala de ansiedad en la clase de lengua extranjera.

ASPECTOS A REFLEXIONAR ...	TD	D	N	A	TA
1.- Nunca me siento segura de mi misma cuando hablo en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
2.- No me preocupa cometer errores cuando hablo en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
3.- Tiemblo cuando me van a preguntar en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
4.- Me asusta no entender lo que la profesora está diciendo en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
5.- No me molestaría en absoluto asistir a más clases de inglés.	1	2	3	4	5
6.- Durante la clase de inglés me doy cuenta de que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	1	2	3	4	5
7.- Continuamente pienso que mis compañeras son mejores hablando inglés que yo.	1	2	3	4	5
8.- Normalmente estoy relajada durante los exámenes en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
9.- Me pongo muy nerviosa cuando tengo que hablar en clase de inglés sin haberme preparado bien.	1	2	3	4	5
10.- Me preocupa las consecuencias que traería el equivocarme al hablar en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
11.- No comprendo por qué razón algunas compañeras se preocupan tanto al hablar en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
12.- En la clase de inglés me pongo tan nerviosa que se me olvidan algunas cosas que sé.	1	2	3	4	5
13.- Me avergüenza contestar de modo voluntario en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
14.- No me pondría nerviosa si conversará con hablantes nativos del inglés.	1	2	3	4	5
15.- Me inquieto cuando no comprendo lo que la profesora está corrigiendo.	1	2	3	4	5
16.- Siento temor aun cuando estoy preparada para una presentación oral en inglés.	1	2	3	4	5
17.- A menudo no me apetece hablar en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
18.- Me siento segura de mi misma cuando hablo en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
19.- Me produce temor que la profesora de inglés esté pendiente de corregir cada error que cometo.	1	2	3	4	5
20.- Se me acelera el corazón cuando se me pide que intervenga en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
21.- Cuando más estudio para un examen oral de inglés, más confundida me siento.	1	2	3	4	5
22.- No siento presión ni preocupaciones al prepararme bien para la clase de inglés.	1	2	3	4	5
23.- Siempre tengo la sensación de que mis compañeras hablan mejor el inglés que yo.	1	2	3	4	5
24.- Me preocupa mucho hablar en inglés frente a otras estudiantes.	1	2	3	4	5
25.- Las clases de inglés transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasada.	1	2	3	4	5
26.- Me siento más tensa y nerviosa en las clases de inglés que en las otras clases.	1	2	3	4	5

ASPECTOS A REFLEXIONAR ...	TD	D	N	A	TA
27.- Me pongo nerviosa y me confundo cuando hablo en la clase de inglés.	1	2	3	4	5
28.- Mientras voy en camino a la clase de inglés me siento muy segura y relajada.	1	2	3	4	5
29.- Me pongo nerviosa cuando no entiendo cada una de las palabras que dice la profesora.	1	2	3	4	5
30.- Me abruma la cantidad de reglas que hay que aprender para poder hablar el inglés.	1	2	3	4	5
31.- Temo que mis compañeras de clases se rían de mi cuando hablo en inglés.	1	2	3	4	5
32.- Probablemente me sentiría cómoda entre hablantes nativos del inglés.	1	2	3	4	5
33.- Me pongo nerviosa cuando la profesora de inglés me hace preguntas que no he preparado de antemano.	1	2	3	4	5

Tomado de LICETKIAMI, Eliana del C. Ansiedad en la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Maestría en educación: Enseñanza del inglés como lengua extranjera. Cumaná: Universidad de Oriente. Núcleo de Sucre. 2012. Adaptado por las autoras de la propuesta.

Parte III.- El presente instrumento es conocido como Escala de Ansiedad Cognitiva frente a los exámenes (“Cognitive Test Anxiety Scale” CTAS, Cassady & Johnson, 2002) consta de 16 ítems y es una adaptación de (Furlan, Cassady & Pérez, 2009) en colaboración con su autor.

Las siguientes afirmaciones describen experiencias de los estudiantes en relación a los exámenes o pruebas escritas tradicionales. Su tarea consiste en valorar cada una de ellas dependiendo de la frecuencia con la que se siente identificada en su experiencia personal de acuerdo a la siguiente escala:

- 1= nada frecuente en mi (casi nunca)
- 2= algo frecuente en mi (algunas veces)
- 3= bastante frecuente en mi (a menudo)
- 4= muy frecuente en mi (casi siempre)

Tabla 2. Escala de ansiedad cognitiva frente a los exámenes.

ASPECTOS A REFLEXIONAR ...	1	2	3	4
1. La preocupación por los exámenes me quita el sueño.				
2. Cuando tengo que enfrentar exámenes finales me bloqueo.				
3. Durante los exámenes pienso mucho en las consecuencias de reprobado.				
4. Al comenzar un examen estoy tan nerviosa que a menudo no puedo pensar con claridad.				
5. Cuando en un examen estoy presionado por responder, mi mente se pone en blanco.				
6. Durante los exámenes muchas veces suelo pensar que tal vez no soy muy brillante.				
7. Durante los exámenes me pongo tan nerviosa que olvido cosas que realmente conozco.				

8. Después de rendir un examen siento que podría haberlo hecho mejor.				
9. Realizar bien los exámenes me preocupa más de lo que debería.				
10. Durante los exámenes tengo la sensación de que no me está yendo bien.				
11. Cuando rindo un examen difícil me siento derrotado aún antes de comenzar.				
12. En los exámenes no demuestro todo lo que se acerca de un tema.				
13. No soy bueno para rendir exámenes.				
14. Cuando me entregan un examen demoro un tiempo para calmarme y pensar con claridad.				
15. En los exámenes no obtengo buenos resultados.				
16. Cuando rindo un examen me pongo tan nerviosa que cometo errores tontos.				

Tomado de FURLAN, Luis, PEREZ, Edgardo, MOYANO, Marcos & CASSADY, Jerrell. Propiedades psicométricas y estandarización de la Escala de Ansiedad Cognitiva frente a los Exámenes a la población universitaria argentina. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.2010. Adaptado por autoras de la propuesta.

Parte IV.- Para finalizar... Califique con la escala (0 a 5), donde 0 es nada y 5 el máximo grado de ansiedad o nerviosismo que sentiría si tuviese que realizar algunos de los siguientes tipos de examen:

Tabla 3. Escala de ansiedad en evaluación situacional.

ASPECTOS A REFLEXIONAR ...	0	1	2	3	4	5
1. Un examen de entrevista personal.						
2. Un examen oral en público.						
3. Una exposición de un trabajo en clase.						
4. Un examen escrito con preguntas alternativas.						
5. Un examen escrito con preguntas abiertas.						
6. Un examen escrito de desarrollo de un tema completo.						
7. Un examen tipo oposición ante un tribunal.						
8. Un examen de cultura general.						
9. Un examen de cálculo o problemas matemáticos.						
10. Un examen escrito para verificar su nivel de inglés						
11. Un examen oral para verificar su nivel de inglés.						
12. Un examen con pruebas físicas o gimnásticas.						
13. Un examen práctico (hacer una dramatización, manejar el computador, realizar un proyecto, elaborar una maqueta, diseñar un afiche o cartel, presentar un dibujo, etc.).						

Tomado de VALERO, L. Cuestionario de ansiedad ante exámenes. Universidad de Málaga. Departamento de Psicología Social y Personalidad, 1997. Adaptado por autoras de la propuesta.

Gracias por su colaboración.

## Anexo B. Observación de clase

Al realizar la observación a las estudiantes del curso 1004 un día de evaluación tradicional en la clase de inglés se pueden apreciar los siguientes eventos y actitudes:

Algunas estudiantes llegan tarde, 15 minutos después del timbre que señala el cambio de clase. Al llegar al salón algunas hacen cara de sorpresa porque dicen que habían olvidado que era día de evaluación, otras llegan con las copias que se trabajaron en las clases anteriores estudiándolas, otras llegan a abrir su cuaderno de apuntes de clase, otras releen las listas de vocabulario de verbos, otras entran chateando con el celular, o escuchando música con su mp3, al sentarse en sus puestos, algunas se ponen de acuerdo como ubicarse con la intención de ayudarse durante la prueba, alistan diccionarios sobre la mesa esperando poder usarlo. Se les pide separar un poco las mesas y sillas organizando las filas, algunas no siguen la indicación de inmediato y es necesario insistir para que lo hagan.

Se les recuerda la necesidad del orden y el silencio durante la prueba, evitar comentarios con las compañeras, si hay inquietudes levantar la mano para atender su pregunta, se les pide solo tener sobre las mesas esferos para escribir, guardar cuadernos, copias, diccionarios, carpetas, celulares y demás objetos diferentes a los propósitos de la actividad del día.

Se les entrega el cuestionario de la prueba individual, se les pide marcarla con su nombre y curso con esfero, se les recuerda que si deciden responder con lápiz, no tendrán oportunidad de hacer ningún reclamo en la revisión del examen. Durante la prueba algunas tratan de mirar la hoja de las compañeras más cercanas para verificar si el cuestionario es igual y descubren que son diferentes.

Además se observa que algunas estudiantes se comunican con la mirada, con gestos, señales con las manos. Después de transcurrido unos 20 minutos de prueba algunas miran el reloj, hacen dibujos, se cogen el cabello, se miran en un espejo, otras se apoyan sobre la mesa como queriendo dormir, una saca un cubo mágico y juega con él, otra intenta sacar el celular para chatear, otras muestran cara de preocupación.

La mayoría ya ha terminado y mientras esperan que se les recoja la hoja se mueven, piden permiso para ir al baño, o para sacar el cuaderno de otra clase o leer un libro, se muestran un poco inquietas, algunas comienzan a susurrar. Se les recoge la prueba y comienzan a ponerse de pie, a moverse por el salón, a comentar la prueba, a recordar preguntas y comparar respuestas, otras manifiestan como les pareció la prueba, hasta que se les pide organizarse de nuevo para continuar con la clase.

Anexo C. Evidencias de portafolio de estudiantes.

Evidencia de Formato de registro de trabajo en clase de una estudiante, página inicial del portafolio.

LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO  
CENTRO DE RECURSOS DE IDIOMAS

RECORDING CLASSWORK FORMAT

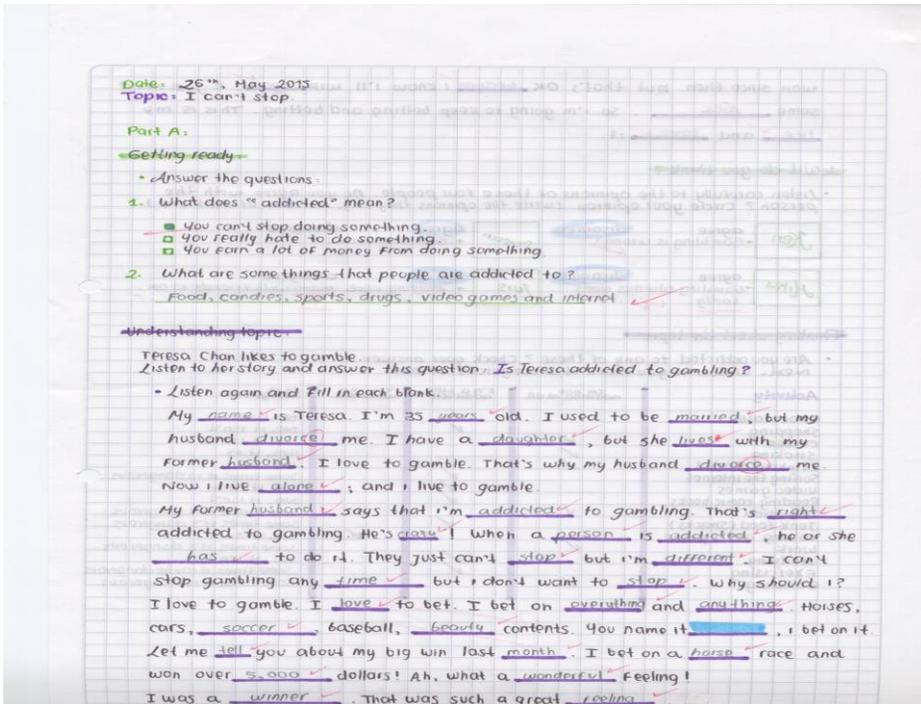
FULL NAME: Lina Julieth Buitrago Castillo COURSE: 1004 morning section

ACTIVITY	VIDEO	READING	LISTENING	COMPUTER	ORAL PRACTICE
DATES	1.	1. April 10 <sup>th</sup> , 2015	1. May 26 <sup>th</sup> , 2015	1. May 12 <sup>th</sup> , 2015	1. June 2 <sup>nd</sup> , 2015
	2.	2. April 17 <sup>th</sup> , 2015	2. May 29 <sup>th</sup> , 2015	2. May 15 <sup>th</sup> , 2015	2. June 5 <sup>th</sup> , 2015.
TOPIC		The playmate by Bernard Jackson and Susie Quintanilla. (Student 1)	I can't stop. ✓ Taps on people.	3. May 19 <sup>th</sup> , 2015 Unit 9: "And the beat goes on" ✓	Games of vocabulary practice. ✓
TEACHER'S OBSERVATION		Good Work	Some little mistakes.	Follow instructions.	Good Work
POINTS		5 points	4 points	4 points	5 points

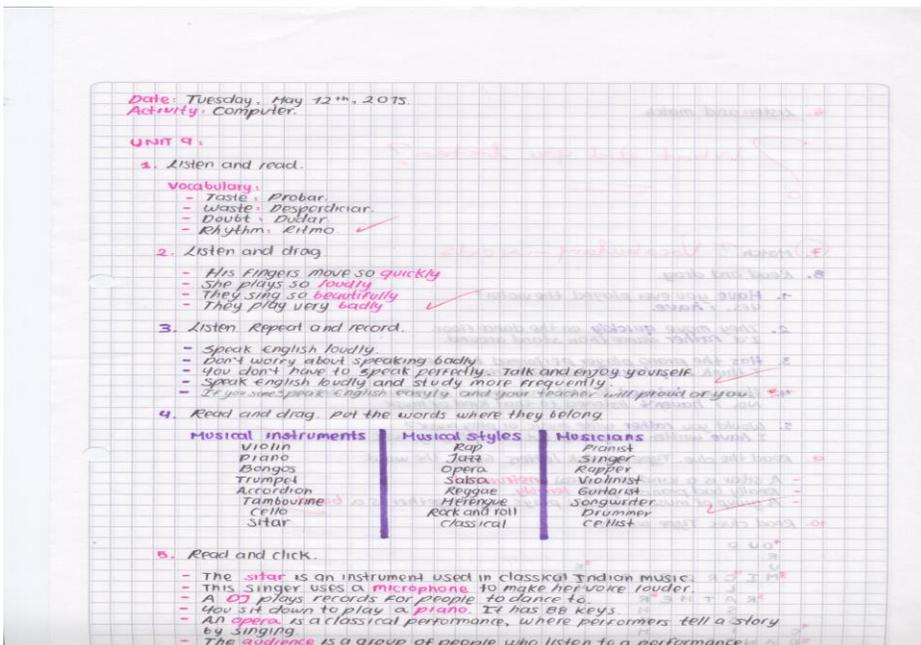
Evidencia del desarrollo de actividad de juego del portafolio de una estudiante.



Evidencia del desarrollo de actividad de escucha del portafolio de una estudiante.



Evidencia del desarrollo de actividad de computador del portafolio de una estudiante.



Evidencia del desarrollo de actividad de lectura del portafolio de una estudiante.

Date: April 10<sup>th</sup>, 2015  
Topic: Reading (The playmate by Bernard Jackson and Justine @unoniles)

**STUDENT 1: Reading**

**Activities: The playmate**

1. I think that <sup>people</sup> some person <sup>person needs</sup> needs a playmate and it is going to talk about some actions of this person to have a playmate to having fun all days and all nights with his company doing activities like dance, play soccer, play video games, watch tv, sleep together, eat ice-cream, listen to music and ...

2. Do the following exercises on a separate sheet of paper.

**Remembering the story:** Decide if the statement about the story is Fact or Opinion. Write F or O

1. Jamie's mother is a mean person. (O) ✓
2. Jamie wasn't afraid of Sharon. (F) ✓
3. Sharon came from the river. (O) ✓
4. Abandoned buildings can be dangerous. (F) ✓
5. Sharon is a beautiful name. (O) ✓

**Thinking about it:**

1. How is Jamie like most little boys?  
He is lonely and likes the danger adventures.  
How is he different?  
He is different because he likes other activities to do ✓
2. Is it difficult to have a pet in the city? why or why not?  
No, because there are <sup>persons</sup> persons that take care of pets and give all things that they need. ✓
3. Children can go at home, some parks and the pool. ✓

**Using the vocabulary:** Words from the story are on the left.

1. Abandoned = Occupied ✓
2. Damp = Dry ✓
3. Alive = Dead ✓
4. Deposit = Refund ✓

Complete the sentences with these words from the story.  
Flooded = warned = slithered.

1. Jamie's mother warned him about old buildings.
2. Sometimes the basement was flooded with water from the river.
3. Sharon slithered across the floor.