

ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN Y LA PRODUCCIÓN ORAL EN INGLÉS EN
UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE CALI: DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y
EVALUACIÓN DE CUATRO SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA ESTUDIANTES DE
NOVENO GRADO

Monografía de grado para optar por el título de
Licenciada en Lenguas Extranjeras (Inglés-Francés)

Gabriela Calderón Castillo

1310021

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Escuela de Ciencias del Lenguaje

Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés

Santiago de Cali, mayo de 2019

ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN Y LA PRODUCCIÓN ORAL EN INGLÉS EN UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE CALI: DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y
EVALUACIÓN DE CUATRO SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA ESTUDIANTES DE
NOVENO GRADO

Gabriela Calderón Castillo

Código 201310021

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Escuela de Ciencias del Lenguaje

Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés

Santiago de Cali, mayo de 2019

Agradecimientos

A mis queridos padres Yolanda y Gabriel, que estuvieron conmigo en todo lo que necesité, tiempo y apoyo. A mi pareja Camilo, por que, sin él, sin su ánimo este trabajo hubiera sido mucho más complejo de acabar. A mi tutora y directora, Amparo Huertas, le agradezco enormemente la paciencia y dedicación que tuvo conmigo en la realización de este proyecto. Gracias a su apoyo y guía pude materializar la idea que tenía en este trabajo. A los evaluadores, Hugo Areiza y Argemiro Arboleda, por sus valiosos aportes para reestructurar el trabajo, su conocimiento, paciencia y tiempo para evaluar la monografía. A los profesores de la Escuela de Ciencias del Lenguaje que no solamente me hicieron enamorarme y apreciar las lenguas extranjeras, sino que me ayudaron a ser una mejor persona tanto profesionalmente como personalmente.

A todos ustedes, muchas gracias.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	7
Introducción	8
1.Planteamiento del problema de investigación	10
1.1. Preguntas de investigación.....	12
2. Objetivos	13
2.1Objetivo general.....	13
2.2 Objetivos específicos	13
3.Justificación	14
4. Antecedentes	17
4.1. A nivel local.....	17
4.2 A nivel nacional	22
4.3. A nivel Internacional.....	25
5.Marco conceptual de referencia	28
5.1 Comprensión oral.....	28
5.1.1 Oír	28
5.1.2 Escuchar.....	29
5.1.3 Comprensión oral en una lengua extranjera.....	31
5.1.4 Dificultades en la comprensión oral	32
5.1.5 Micro y macro habilidades.....	38
5.1.6 Principios para diseñar técnicas de escucha.....	39
5.1.7 Estrategias para la comprensión oral	40
5.1.8 Principios para la enseñanza de la comprensión oral.....	43
5.1.9 Sugerencia para actividades en la clase	44
5. 2 Producción oral	49
5.2.1Producción oral en una lengua extranjera	50
5.2.2Dificultades en la Producción Oral	52
5.2.3 Aspectos Prosódicos	54

6. Metodología	58
6.1 Investigación-acción	58
6.2 Contexto IEO	60
6.3 Participantes	69
6.4. Recolección de datos e instrumentos	71
6.5 Unidad didáctica	74
7. Análisis y resultados	75
7.1 Encuesta	75
7.2 Entrevista 1	82
7.3 Entrevista 2	84
7.4 Diseño y Análisis de la actividad No. 1.	85
7. 5 Diseño y análisis de la actividad No. 2.	93
7.6 Diseño y análisis de la actividad No. 3	98
7.7 Diseño y análisis de la actividad No. 4	108
Conclusiones	117
Recomendaciones	120
Referencias bibliográficas	122
Anexos	127
Anexo 1 Entrevista al docente	127
Anexo 2 Encuesta a los estudiantes	130
Anexo 3 Entrevista al asistente a cargo	135
Anexo 4 Observación de Clase 1 I.E.V.B.C.	137
Anexo 5 Observación de Clase 2 I.E.V.B.C.	141
Anexo 6 Observación de Clase 3 I.E.V.B.C.	145
Anexo 7 Observación de Clase 4 I.E.V.B.C.	149
Anexo 8 Observación de Clase 5 I.E.V.B.C.	153
Anexo 9 Observación de Clase 6 I.E.V.B.C.	154
Anexo 10 Plan de Aula de la I.E.V.B.C.	156

Índice de Gráficas

Grafica 1 edad de los estudiantes.....	Pag. 75
Gráfica 2 Información sobre el domicilio de los estudiantes	Pag. 75
Gráfica 3 Nivel de los estudiantes en cada habilidad	Pag 76
Gráfica 4 Actividades en las cuales los estudiantes se sienten más y menos atraídos.....	Pag. 78
Gráfica 5 Obstáculos de los estudiantes que no les permiten un buen aprendizaje de la L2..	Pag 79
Gráfica 6 Razones por las cuales los estudiantes toman la clase de inglés	Pag. 80
Gráfica 7. Actividades que los estudiantes realizan para reforzar el inglés.	Pag.81

Resumen

Este trabajo se basó en analizar y describir la problemática de la enseñanza de las habilidades orales, en una institución pública de la ciudad de Cali a estudiantes de noveno grado. En él se diseñaron, implementaron y evaluaron 4 secuencias didácticas con el fin de desarrollar la comprensión y producción oral en estudiantes de bachillerato. En cuanto a la metodología, el trabajo se basó en la Investigación-Acción (IA) guiado por cuatro etapas, primero se identificó las necesidades que los estudiantes tenían, luego, se empezaron a plantear opciones ante las posibles alternativas. En este caso, se estudiaron, analizaron y realizaron cuatro secuencias didácticas. Después de haberlas implementado, se observaron los efectos que tuvieron por parte de los estudiantes y el docente a cargo. Finalmente, con las observaciones hechas, se empezó a hacer un análisis sobre los procesos, problemas, restricciones y efectos que se manifestaron. Los resultados permitieron deducir que el desarrollo de las habilidades orales es un proceso complejo y que va a estar sometido al tipo de actividades que el docente aplique en sus clases; además dependerá de su conocimiento y creencias de cómo se enseña una lengua extranjera.

Palabras claves: inglés como lengua extranjera, comprensión oral, producción oral, habilidades orales, secuencia didáctica, contexto exolingüe, investigación acción.

Abstract

This work was based on analyzing and describing the problem of teaching oral skills in a public institution in the city of Cali to 9th grade students. It was designed, implemented and evaluated 4 didactic sequences in order to develop oral comprehension and production in high school students. Regarding the methodology, this paper was based on Action-Research (AI) guided by four stages, first the needs that students had were identified. Then, some options were proposed, in this case, four didactic sequences were studied, analyzed and done. After having implemented them, the effects they had on the part of the students and the teacher in charge were observed. Finally, with the observations made, an analysis began on the processes, problems, restrictions and effects that were manifested. The results allowed concluding that the development of oral skills is a complex process that will depend on the methodology that the teacher applies in their classes; it will also be based from their beliefs of how a foreign language is taught.

Keywords: EFL, oral comprehension, oral production, oral skills, didactic sequence, exolingue context, action-research.

Introducción

El presente trabajo describe el proceso y resultado de una investigación-acción llevado a cabo entre febrero y diciembre de 2017, en la ciudad de Cali. El objetivo de la investigación-acción fue examinar, a partir de la experiencia de enseñar, cómo se instruyen las habilidades orales del inglés en diferentes situaciones de aprendizaje, para posteriormente proponer cuatro secuencias didácticas que favorecieran el desarrollo de la oralidad en los aprendices de Noveno Grado de la Institución Educativa Oficial (IEO).

En este trabajo se hace una contextualización de IEO y de las prácticas de experiencia laboral previas y posteriores de la autora del trabajo con respecto a la enseñanza de las habilidades orales en inglés. De igual manera, se reseña una serie de investigaciones que estudiaron la problemática de la enseñanza de las habilidades orales de lenguas extranjeras, y que se toman como pertinentes para la realización de esta monografía. También, se describe la metodología utilizada y los conceptos teóricos en que se basa el estudio y sobre los cuales se apoya para proponer actividades que favorezcan la producción y comprensión oral.

Teniendo en cuenta que se busca mejorar las habilidades orales de los aprendices, el siguiente proyecto se fundamenta en la investigación-acción, modalidad del enfoque cualitativo. Esta metodología permitió observar e identificar las necesidades de los aprendices, analizar e indagar sobre las problemáticas, para posteriormente proponer e implementar unas actividades para el desarrollo de las habilidades orales. El estudio se realizó con la ayuda de una variedad de instrumentos como el diario de campo, entrevistas, encuestas, registros fotográficos, entre otros, para el análisis de la información.

Finalmente, se presentará una breve reflexión sobre el proceso de enseñanza de las habilidades orales en inglés, los resultados obtenidos en la fase de implementación de la

propuesta por parte de los aprendices de noveno grado, y además, las conclusiones y recomendaciones obtenidas de las experiencias vividas durante el proceso de investigación. Se pretende hacer un aporte significativo ya que uno de los intereses de este trabajo es contribuir al mejoramiento de las prácticas educativas en el campo de la enseñanza de las habilidades orales de lenguas extranjeras.

1. Planteamiento del problema de investigación

La escucha, a menudo es la destreza más compleja para muchos estudiantes de idiomas. Rivers (1966) afirma que hablar no significa en sí mismo comunicación, a menos que lo que se dice sea comprendido por otra persona. La enseñanza de la comprensión oral debe ser uno de los principales objetivos para obtener una buena comunicación. Sin embargo, durante las últimas cinco décadas, aún se siguen presentando limitaciones con esta destreza; desinterés en la ejecución de la habilidad por la carencia de motivación, la falta de práctica en el aula, uso de técnicas poco atractivas a la hora de desarrollar las actividades de escucha, etc.; las cuales deben de ser trabajadas en la clase con mayor intensidad. A partir de las observaciones realizadas en el contexto IEO y en dos espacios previos al trabajo, se pudo constatar las afirmaciones planteadas por Rivers. Las necesidades encontradas se lograron obtener durante un periodo de dos meses. A continuación, se explicarán algunos factores que están relacionados con esta problemática.

En los días de observación en la IEO y al hablar con el profesor a cargo de inglés, fue evidente que las habilidades orales en la clase tuvieron un escaso desarrollo; durante el periodo de observación no tuvimos la oportunidad de ver actividades que involucraran la habilidad de escucha ni de habla, solo ejercicios gramaticales y de traducción. No obstante, la institución cuenta con un asistente de inglés y equipos que podrían fomentar la práctica de estas destrezas. El docente plantea que los alumnos estudian la comprensión oral cuando ellos lo escuchan a él o al asistente extranjero. Cabe señalar que el profesor en la clase de inglés utiliza un 90% su lengua materna, en este caso el español. En cuanto al asistente, él siempre empieza a comunicarse en inglés con los estudiantes; sin embargo, al ver que ellos no le entienden, él recurre a la lengua materna de los aprendices.

En dos experiencias previas de enseñanza con adolescentes y con una profesora de doctorado ya nos habíamos hecho la pregunta de cómo enseñar la melodía, los aspectos fonéticos y prosódicos de la lengua, sobre todo en un contexto en donde la enseñanza del inglés se hace en la lengua materna y en un contexto exolingüe con poco énfasis en las habilidades orales, producción y comprensión oral. Sin embargo, lo que se pudo notar fue que estas destrezas se evitaban constantemente. En las experiencias anteriores los docentes le dieron muy poca importancia a estas habilidades.

Ahora bien, en conversaciones informales con los estudiantes, ellos manifestaron que les parece importante incluir actividades que promuevan la escucha y el habla de una lengua extranjera. Los aprendices expresaron que, en sus previos años escolares, ellos lograron hacer algunas actividades de escucha y habla, pero en muchas ocasiones ellos asimilaron muy poco y no lograron conseguir la manera de exponer sus opiniones en inglés, llevándolos esto a sentirse incapaces y a realizar otro tipo de actividades. Asimismo, afirmaron no entender nada cuando interviene el asistente de inglés o los profesores a cargo, puesto que no están familiarizados con la oralidad del inglés. Ante esta carencia, los estudiantes y los mismos docentes han optado por evitar el estudio de las habilidades orales de la lengua extranjera.

Por todo lo anterior, se pretende describir detalladamente la enseñanza de las habilidades orales, producción y comprensión oral, del inglés en la IEO para luego, proponer, implementar y evaluar cuatro secuencias didácticas que fomenten estas destrezas en los estudiantes de este contexto. Por ende, se formuló la siguiente pregunta ¿Cómo se enseñan las habilidades orales del inglés en la IEO de la ciudad de Cali, para luego proponer, implementar y evaluar cuatro secuencias didácticas que fomenten el aprendizaje de la comprensión y producción oral de la lengua extranjera?

1.1. Preguntas de investigación

1. ¿Cuál es el papel que tiene la enseñanza de las habilidades orales del inglés en una IEO, de la ciudad de Cali?
2. ¿Cuál es la problemática relacionada con la enseñanza de las habilidades orales del inglés como Lengua Extranjera en la IEO?
3. ¿Qué actividades se pueden proponer y aplicar para fomentar el gusto por el estudio de las habilidades orales en los aprendices de Noveno Grado de la IEO?
4. ¿Cómo influyeron las intervenciones aplicadas enfocadas en las habilidades orales del inglés en el aprendizaje de los estudiantes de Noveno Grado de la IEO?

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Describir la forma como se aborda la enseñanza de las habilidades de comprensión y de producción oral del inglés en una IEO en Noveno Grado, para luego diseñar, implementar y evaluar cuatro secuencias didácticas que fomenten el aprendizaje de estas destrezas.

2.2 Objetivos específicos

- Indagar cuál es el lugar que tiene la enseñanza de la comprensión y producción oral en una IEO.
- Describir y analizar cuál es la(s) problemática (s) con la enseñanza de las habilidades orales del inglés como Lengua Extranjera en la IEO.
- Proponer y aplicar en la IEO cuatro secuencias didácticas encaminadas a diferentes tipos de actividades en donde los estudiantes estén expuestos a las habilidades orales del inglés.
- Evaluar y reflexionar las secuencias didácticas enfocadas en las habilidades orales del inglés en el aprendizaje de los estudiantes de Noveno Grado de la IEO.

3. Justificación

“The listening skill plays an important role in the process of learning a foreign language because through listening learners receive input and enhance the process of language learning acquisition” (Vandergrift, 1999, p1.)¹

A través de mi experiencia como estudiante y docente de lenguas extranjeras, ha sido evidente que la comprensión y producción oral son un paso clave en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, ellas son sin duda la base para el desarrollo de la expresión oral. Sin embargo, debido al hecho de que escuchar es una habilidad receptiva, muchos maestros dan por sentado que la mejor manera de enseñar la habilidad de escucha de un idioma, en este caso del inglés, es a través del discurso oral del docente. Al inicio de este proyecto, y por la experiencia que ya tenía en otros espacios, lo que se encontró fue que aún se presenta un escaso desarrollo en la enseñanza de las habilidades orales del inglés como lengua extranjera. Durante tres meses de observación en la IEO, no se tuvo la oportunidad de ver actividades que implicarán estas destrezas. Al inicio del estudio y por medio de observaciones, entrevistas, e intervenciones, se constató que los aprendices tenían mucha dificultad a la hora de escuchar o de hablar la lengua inglesa a causa de la falta de actividades que promovieran estas habilidades.

Dos años atrás, en el 2015, tuve mi primera experiencia de trabajo enseñando en una institución pública (IP) los días sábados toda la jornada. Yo fui contratada por un instituto de inglés llamado S.P.S. el cual tenía convenio con instituciones públicas de la ciudad de Cali. Mi tarea asignada fue enseñar en las mañanas, de 8 am-12pm, a niños que deseaban estudiar la lengua inglesa y que fueran estudiantes de la institución, y en la tarde, de 2pm a 6pm, a jóvenes

¹Traducción al español: “La habilidad de escucha juega un papel importante en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera porque a través de la escucha los estudiantes reciben las muestras de la lengua meta “input”, y mejoran el proceso de adquisición de aprendizaje de los idiomas” (Vandergrift, 1999, pp.).

de décimo grado que tenían dificultad con el inglés. Los dos grupos fueron totalmente diferentes ya que los niños iban por motivación propia a tomar la clase, ellos tenían entre 7 y 10 años. Por otra parte, en el caso de los jóvenes, ellos iban obligados por el colegio ya que si no tomaban el curso de inglés y no mejoraban esta lengua extranjera no podían graduarse cuando estuvieran en grado once. La clase de inglés duraba 4 horas con 20 minutos de descanso, tanto en la mañana como en la tarde. Cuando empecé a trabajar en la institución, nunca se me asignó un material para trabajar ni los estudiantes tenían uno, nunca tuve una guía, lo cual esto hizo más complejo mi primera experiencia de trabajo. Comencé a trabajar con los estudiantes el método de gramática- traducción, siendo los ejercicios basados en reglas gramaticales. Empecé con este método ya que era el que estaba viendo en la clase de didáctica I y aunque fue muy criticado por mis compañeros, decidí tomar este camino puesto que siempre me ha parecido muy importante la gramática de una lengua, en mi caso, así aprendí inglés y francés, aunque no niego que tuve varios problemas en cuanto a la oralidad.

El primer día con este grupo saqué a cada estudiante a presentarse en inglés. Solos dos personas lo hicieron bien, el resto de los estudiantes no sabían decir sus edades en inglés ni pronunciar el pronombre “yo” en la lengua extranjera. A ellos no les gustaba salir al tablero; sin embargo, en cada clase trataba de sacar mínimo 6 parejas para que practicasen alguna conversación del libro. En los primeros dos meses esa fue la única manera en que utilicé la oralidad, el resto de la clase era enfocada en ejercicios puntuales como completar una oración con el verbo adecuado, buscar errores en una frase u oración, coincidir una palabra con la imagen, etc. Como mencioné anteriormente las habilidades orales tuvieron muy poco espacio en el salón de clase.

Ahora bien, la enseñanza de las habilidades del inglés, comprensión y producción oral, en la IEO fue muy similar a mis experiencias previas, tuvieron un escaso desarrollo en el aula de clase. Este trabajo nace a partir de las necesidades que un grupo de estudiantes de la IEO tiene con estas destrezas. Para ello, primero se indagó y describió la problemática con la enseñanza de las habilidades orales del inglés en la institución, después se propusieron y aplicaron cuatro secuencias didácticas en el contexto para luego ser evaluadas. Este proyecto pretende brindar a los aprendices herramientas para que ellos estén expuestos a las muestras de la lengua meta “*input*” en inglés. Como plantea Ur (1984) tanto la escucha como el habla, van muy ligadas por ende para lograr este propósito se implementarán cuatro secuencias en donde se la hará alusión a actividades que incluyan la comprensión y producción oral del inglés.

Considero que todos los profesores deben de ser conscientes de la problemática que algunos lugares tienen con la enseñanza de las habilidades orales de una lengua extranjera. De igual forma, ellos también necesitan tener un claro y amplio conocimiento de los procesos involucrados en la escucha y el habla del inglés, y en particular de cómo las estrategias pueden ser utilizadas para gestionar los esfuerzos de la comprensión y producción oral en una segunda lengua. Todo esto con el fin de evitar los errores que algunos docentes aún presentan en la enseñanza de estas destrezas. Un maestro también requiere saber cómo aprovechar el potencial de aprendizaje inherente de cada estudiante, para así ayudarle a alcanzar el éxito en el desarrollo de las habilidades orales y el dominio del idioma en general. El diseño de este trabajo va dirigido a estos profesores, a través de una propuesta para intensificar el trabajo de estas destrezas.

4. Antecedentes

En la actualidad no son muchas las investigaciones que se han realizado acerca de la gran importancia que tienen las habilidades orales a la hora de aprender un nuevo idioma. A continuación, reseñaré algunos trabajos realizados por profesionales que tuvieron interés en este tipo de investigación. En la búsqueda se encontró entonces cuatro trabajos y un artículo a nivel local, dos nacionales y dos internacionales, que se clasificaron según el año de realización, desde el más antiguo hasta el más reciente.

4.1. A nivel local

En primer lugar, tenemos a Jaramillo (2001) de la Universidad del Valle. Su investigación se basó en desarrollar actividades lúdicas que ayudaran a mejorar una de las habilidades orales, el habla, del idioma inglés. “*TEACHING BEGINNING ENGLISH STUDENTS SPEAKING SKILLS THROUGH GAMES AT A LANGUAGE INSTITUTE IN CALI.*” El principal objetivo del autor fue diseñar una unidad de instrucción **basada en juegos como herramienta para mejorar las habilidades de habla del inglés en estudiantes principiantes**. El presente estudio se realizó durante cinco meses con un grupo de 11 aprendices de nivel básico en el instituto *Learn Languages International*, en Cali. La investigación empezó con una observación no participante, con el propósito de recolectar datos sin interactuar con los alumnos. También se realizó una entrevista al docente a cargo, con el objetivo de conocer qué estrategias y recursos él utilizaba para el desarrollo de las habilidades de habla en inglés en sus pupilos. De igual forma, para la ejecución de la unidad lúdica, todos los estudiantes fueron encuestados con el fin de saber sus necesidades e intereses. Después de poner a prueba la herramienta, se llegó a la conclusión que las clases monótonas y repetitivas no son motivadoras para ningún estudiante. **En cambio, el autor encontró que los juegos dan diversidad a la clase y fomentan la participación.** Él sugiere que el

éxito en el desarrollo de la habilidad oral depende en gran medida de las actividades y juegos implementados por el profesor. Cuando las actividades o juegos tienen objetivos, y se explican bien a los estudiantes, excelentes resultados se obtendrán en la producción de habla.

Seguimos con Gómez y Hernández (2013). y su investigación llamada *“Diseño, implementación y evaluación de secuencia didáctica para el desarrollo de la producción oral en un curso de francés extracurricular de la Universidad del Valle.”* El propósito del estudio fue examinar los factores que incidían en el desempeño de los estudiantes en la producción oral, para luego diseñar una secuencia didáctica que favoreciera el desarrollo de esta habilidad. El trabajo se basó en la investigación-acción (IA), modalidad del enfoque cualitativo utilizando el diario de campo, la encuesta y la entrevista como herramientas de recolección de datos. La población examinada fue un curso de francés extracurricular de 16 estudiantes nivel II de la Universidad del Valle, sede Meléndez, en Cali.

La investigación se basó en el enfoque comunicativo con el fin de que los estudiantes aprendieran a expresar su propio punto de vista y entendieran otras opiniones frente a temas de actualidad e interés general, haciendo énfasis en los textos narrativos, informativos y descriptivos, en la lengua francófona. La propuesta de la secuencia didáctica se compone de dos unidades, y se tomó como temas principales la música y los textos narrativos con el fin de abordar aspectos lingüísticos, socioculturales y comunicativos, haciendo énfasis en la oralidad.

Al final del estudio, se constató que con la propuesta se aumentó el número de actividades comunicativas, generando expectativas y motivación en los estudiantes por los temas a tratar. También se amplió la exposición de las muestras de la lengua meta “input” en los aprendices por medio de los diferentes materiales auténticos, escritos y orales, aumentando así la presencia de

L2

En tercer lugar y corroborando con la anterior monografía tenemos a Mena (2017) quien realizó un estudio basado en una *“Propuesta metodológica para mejorar el desempeño en la habilidad oral del idioma inglés de los estudiantes del grado cuarto en el colegio Santa Antonio María Claret”*. Esta investigación se realizó con el propósito de mejorar la habilidad oral de los estudiantes para optimizar sus competencias en la parte comunicativa. Este estudio surgió por medio de observaciones y análisis hechas por el autor las cuales constataron la carencia de la oralidad en la clase de la lengua extranjera. En el trabajo se propone diferentes actividades como **lectura en voz alta, cantar en modo karaoke, show de talentos y exposiciones; todas ellas con el fin de estimular y motivar a los estudiantes a participar durante las clases y así, recibir una retroalimentación de su proceso de aprendizaje en la lengua extranjera mejorando su nivel.**

El trabajo se basó en la metodología investigación-acción y utilizó diferentes tipos de instrumentos tales como, observaciones, registros fotográficos, encuestas, cuestionarios, entre otros para el análisis de la información. A partir de los datos obtenidos por medio de la investigación, se evidenció la necesidad de generar espacios de participación, por lo cual se decidió formular una propuesta metodológica enmarcada en el enfoque comunicativo con el fin de mejorar la habilidad oral de los alumnos. Al final del estudio, y después de varios análisis, el autor demostró que los estudiantes aprovecharon las actividades planteadas, por ende, ellos pudieron hacer uso de la lengua extranjera, expresando sus gustos, habilidades, ideas y opiniones frente a aspectos de su entorno cotidiano.

Ahora bien, sin querer omitir una parte significativa de la oralidad, resaltaremos la fonética como estudio crucial en la investigación. En este caso tenemos el trabajo realizado por Castillo (2017) quien lo denominó *“Mejoramiento de la pronunciación de la lengua inglesa de los estudiantes de primer semestre del programa de lenguas extranjeras de la Universidad Santiago*

de Cali a través de la enseñanza de la fonética.” En esta investigación el autor realizó una intervención con los estudiantes de nivel básico, en la cual trabajó cuatro fonemas que se identificaron como los más complejos a la hora de hablar la lengua inglesa. En la investigación se realizó una prueba de entrada y una de salida para mostrar el progreso de los estudiantes. Las actividades consistieron en el dictado de 80 palabras en total, 20 por cada fonema y un dictado de 4 oraciones que también tenían palabras que poseían los 4 fonemas en cuestión. Los resultados fueron analizados por el autor y por dos profesores nativos americanos con estudios en fonética.

Como conclusiones el autor destacó la importancia de la fonética en la primera etapa del aprendizaje del inglés; además, afirmó que los estudiantes de su estudio expresaron complacencia al terminar la intervención aceptando la influencia positiva que se produjo en su producción oral. Del mismo modo, Castillo (2017) señaló que, a diferencia de los fonemas del inglés, los del español son unísono, es decir, una sola pronunciación, mientras que las del inglés son diferentes; esto hace complicado la reproducción de estos por un hispano hablante.

Este proyecto al trabajar la enseñanza de la fonética del inglés como lengua extranjera, aporta elementos claves de la prosodia que deben tenerse en cuenta para el proceso de enseñanza de cualquier idioma. Y como lo señala al final, es importante el dominio de los fonemas para la buena producción oral. Sin embargo, como docentes se debe tener en cuenta que, a diferencia del español, los fonemas de los otros idiomas son diferentes y pueden causar dificultad para reproducir a causa de la interferencia que tiene la lengua materna y su campo fonético.

A continuación, se presenta un artículo de la revista *HOW* el cual muestra un estudio significativo que se realizó sobre la enseñanza de la escucha del inglés. Mayora (2017) profesor de inglés y de didáctica de la lengua extranjera de la Universidad del Valle, recientemente escribió un artículo basado en la escucha extensiva “*Extensive Listening in a Colombian*

University: Process, Product, and Perceptions.” El estudio se realizó con 24 estudiantes de nivel intermedio de inglés del programa de Licenciatura en Lengua extranjera de la Universidad del Valle. En él se implementó diferentes tipos de actividades referentes a la escucha focalizada (una de las modalidades de la escucha intensiva). En la investigación los estudiantes debieron buscar vídeos semanalmente, en su horario preferido, verlos y completar una actividad en línea para cada video seleccionado. Los únicos requisitos para esta actividad fueron que los videos debían ser reportes de noticias en inglés, y que los estudiantes debían completar un mínimo de dos hojas de trabajo por semana. Otra actividad del curso asignada a los estudiantes era mantener un diario de audio usando podcasts. La revista de audio debería haber tenido al menos tres entradas durante el plazo asignado y se sugirió un protocolo de temas y preguntas que podrían usarse como guías para lo que tenían que grabar. Al final del estudio, el autor confirmó que la actividad de la escucha extensiva proporcionó más tiempo de exposición al inglés auténtico para los estudiantes en esta clase, aproximadamente un promedio de una hora y media más. Como primera parte, la elección de los informes de noticia como fuente de las muestras de la lengua meta “*input*” fue apropiado y motivador para los estudiantes. Además, en las revistas de audio, los estudiantes informaron haber encontrado la actividad satisfactoria y destacaron el aprendizaje del contenido como un activo positivo de la actividad. Mayora (2017) concluyó que, al utilizar la **escucha extensiva**, los estudiantes son libres de seleccionar un video y luego seleccionar otro de acuerdo con su nivel e intereses. Además, les da la posibilidad a los alumnos de escuchar a su propio ritmo y tantas veces como puedan, ayudándolos esto a ser autónomos en su propio aprendizaje de la lengua extranjera.

4.2 A nivel nacional

Continuando con los trabajos que se han enfocado en las habilidades orales, pasamos ahora con los de nivel nacional. En primer lugar, tenemos a Alemán y Guacaneme (2012) de la Universidad Libre de Bogotá. El trabajo de ellos se titula *“Fortalecimiento de la habilidad de escucha en el área de inglés, a través del trabajo extraclase en un colegio público de Bogotá”* y surgió por medio de observaciones que los investigadores realizaron en su práctica docente. Ellos hallaron que los estudiantes del grupo 502 tenían muchas dificultades a la hora de enfrentarse a ejercicios de escucha. Debido a esto, el objetivo principal de este estudio fue crear materiales los cuales **pudieran utilizar los estudiantes dentro y fuera de la clase de inglés con el fin de fortalecer la habilidad de escucha e iniciar el aprendizaje autónomo en ésta.**

El estudio se basó en la metodología Investigación-Acción Participativa ya que ella permite que los aprendices tengan una participación activa en el estudio y, además, concede mantener un dialogo activo entre los investigadores y los estudiantes. El proceso de la investigación tuvo 4 etapas, en la primera se detectó el problema por medio de instrumentos como observaciones, entrevistas y diario de campo, luego, se diseñó e implementó una propuesta basada en actividades como, grabaciones reales y no reales, identificación de pares mínimos, asociación de imágenes con palabras pronunciadas, etc.; en la tercera etapa se evaluó el proceso y por último, se reflexionó y se realizó una retroalimentación tanto para los investigadores como para los estudiantes.

Como resultado final, los investigadores lograron con los trabajos extraclase reforzar la habilidad de escucha frente al proceso que los estudiantes venían realizando en la clase de inglés. Se logró fomentar el trabajo autónomo por parte de los estudiantes, además, ellos reforzaron y disminuyeron sus dificultades en la comprensión oral. Al final, los autores generan una duda para

futuros investigadores que realizarán trabajos de este tipo, ellos indagan el por qué los estudiantes tienen la facilidad para distinguir fonemas, para discriminar palabras y analizar relaciones de pronunciación, y cómo esto podría favorecer a la comprensión de una situación comunicativa.

También, se encontró un estudio de la universidad de Manizales realizado por Loaiza y López (2014) titulado “*A way to promote basic listening and speaking skills through multiple intelligences based lessons*”. Con este proyecto las autoras buscaron mejorar las habilidades de escucha y habla a través de la aplicación del aprendizaje integrado de contenidos y de la teoría de inteligencias múltiples, en un grupo de 22 niños de un colegio privado.

Luego de haber analizado la metodología de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, surgió la idea de implementar el inglés como un instrumento mediador para el aprendizaje de otras materias, ya que en los contextos sociales de los estudiantes el inglés no es utilizado frecuentemente, como pasa en el caso de sus hogares donde sus padres tienen muy poco conocimiento de la lengua inglesa lo cual esto no favorece en el aprendizaje de los niños. La única manera en que ellos practican el inglés es en el colegio, la interacción en otros momentos, situaciones o contextos es muy mínima. Además, se halló que varios estudiantes estaban reprobando la asignatura lo cual esto causó una gran preocupación por parte de las investigadoras.

Al inicio de este proyecto, las autoras hicieron una encuesta a los estudiantes para identificar las actividades lúdicas que les parecían a ellos más llamativas. Ellas realizaron este primer paso con el fin de conectar las clases a través de actividades divertidas para ganar la motivación y atención de los estudiantes pues su tiempo de concentración es muy corto. Como resultado de algunas entrevistas con docentes y estudiantes, y de algunas observaciones, el gusto por las

canciones e historias con marionetas son de mucho agrado por parte de los estudiantes, además, el empleo de la tecnología, de tarjetas educativas y de cuentos tuvo un impacto positivo cuando fueron incorporados en la clase de la lengua inglesa.

De acuerdo con el objetivo del trabajo, mejorar el aprendizaje a través de actividades que promueven el uso predominante de inteligencias múltiples en los estudiantes, las autoras propusieron diferentes tipos de talleres basándose en campos como; lingüística, lógica matemática, música, cinestesia, relaciones interpersonales e intrapersonales, y naturaleza. Los materiales utilizados para el desarrollo de las actividades fueron:

- Historias, fotos y cartas
- Uso de cubos, figuras, sumas y restas con un set de números.
- Música, instrumentos musicales, canciones, uso del Video Beam.
- Juegos y Rondas infantiles
- Trabajo en equipo e individual
- Sesiones fuera del aula de clase.

Al final de las actividades, las investigadoras concluyeron haber tenido una mejora en el aprendizaje y actitud de los estudiantes en el aula de clase. La aplicación de los talleres mejoró sus habilidades comunicativas aumentando el nivel de inglés y su seguridad en el uso del idioma. Además, los alumnos mostraron altos niveles de conocimiento cultural debido a su integración con el contenido. Por ende, las autoras recalcan que es de gran importancia la implementación de actividades basadas en las inteligencias múltiples, puesto que, si el estudiante tiene diferentes maneras de practicar la lengua extranjera y posee las herramientas necesarias, podrán desarrollar mejor las habilidades orales. Ellas aconsejan a los docentes a animar a los estudiantes a participar

de manera espontánea en las actividades ya que esto les permitirá alcanzar aprendizajes significativos dentro de las experiencias de vida.

4.3. A nivel Internacional

De modo similar, seguimos con Segura (2012) profesora de idiomas en la educación primaria y secundaria en España. Ella propuso un trabajo el cual muestra la importancia que tienen las habilidades orales en el salón de clase a la hora de adquirir una segunda lengua, en este caso el inglés. Este estudio exploró cómo integrar y aprovechar las habilidades de escucha y habla como complemento dentro de la gramática y también como una forma de mejorar el nivel de inglés de los estudiantes a través de una serie de actividades motivadoras. Aunque las habilidades orales se han explicado por separado, la autora plantea que ellas están realmente conectadas y es verdaderamente importante ponerlas en práctica e integrarlas con el resto de las habilidades.

A través de su experiencia como docente, Segura (2012) afirma que, para los hispanohablantes, escuchar y hablar tienden a ser más complicados que la adquisición de otras habilidades, como la lectura o la escritura, ya que los primeros son muy difíciles de practicar cuando el estudiante no vive en un país de habla inglesa. Este estudio analizó el nivel de conversación y escucha de 150 alumnos matriculados en grados de secundaria. Entre los participantes, 55 de ellos son varones y 95 son mujeres entre los 14 y 18 años de edad. Todos los estudiantes habían estudiado inglés desde que ingresaron a la escuela, pero, en general, su nivel es bajo. La metodología utilizada por la autora se logró en tres etapas. La primera consistió en la observación del desarrollo de la clase de inglés para cerciorar el uso que tienen la comprensión y producción oral. Como segunda etapa, la maestra es entrevistada con el fin de conocer cómo ella confronta ambas habilidades. Por último, la tercera fase consistió en dos secciones: La primera, es una encuesta que se le realizó a los estudiantes con el fin de que ellos expresaran su opinión

sobre las habilidades orales en inglés. Con base a los resultados de la encuesta, en la segunda sección, se plantearon actividades de escucha y habla para ayudar a los estudiantes a desarrollar y mejorar en estas habilidades, y también, para darles seguridad al momento de usar el idioma inglés en clase. Finalmente, la autora concluyó que las competencias de escucha y habla son habilidades complejas que deben desarrollarse conscientemente, por ende, ellas pueden ser trabajadas en el aula a través de actividades que promueven la interacción entre los estudiantes.

Considero muy relevante la anterior monografía para mi trabajo de grado, ya que la autora tiene la misma perspectiva en las habilidades orales que este proyecto plantea: la comprensión y la producción oral son muy necesarios a la hora de aprender una segunda lengua. En el trabajo de Segura (2012) se encontró muchas referencias relevantes para completar este proyecto, además, el me guio en algunas actividades de escucha y habla para obtener la participación y motivación de los estudiantes. Como asegura la autora, la clave es usar materiales entretenidos, originales para promover y cambiar la actitud negativa de los estudiantes hacia el inglés dándoles la oportunidad de hablar sobre temas interesantes, lo que puede resultar fácil para ellos y para su nivel.

Seguimos con Henouda (2014) de la Universidad Mohamed Khider – Biskra-Argelia. Ella realizó una investigación denominada “*Les actes de parole et l'enseignement apprentissage de l'oral en FLE*” la cual buscó trabajar la producción oral en un colegio de primaria de Argeria bajo la mirada de los actos de habla para desarrollar la competencia comunicativa. Primero, se hizo un acercamiento con el grupo para determinar el nivel de lengua de los estudiantes; luego, se realizaron 4 sesiones del oral (comprensión y producción oral) basándose en el método experimental para poder examinar la eficacia del uso de los actos de habla: dar información

sobre un animal, presentar un animal y dar su punto de vista. Durante todas las sesiones hubo documentos audiovisuales auténticos y pedagógicos.

Al finalizar las intervenciones, la autora afirma que, a pesar de las lagunas lingüísticas, los estudiantes pudieron presentar y dar su punto de vista acerca de un animal, logrando su objetivo.

Finalmente, Henouda (2014) concluye admitiendo que la enseñanza -aprendizaje del oral no es fácil, por esa razón hay que hacer del oral un objetivo entero y trabajar en él de manera sistemática teniendo en cuenta todos los aspectos de la fonética. Además, hace especial énfasis en la implementación de medios para facilitar el aprendizaje: el juego y el trabajo en equipo que sirven para el favorecimiento del aprendizaje. Del mismo modo, manifiesta que se debe alentar al aprendiz a que se exprese de manera espontánea para que se vuelva una práctica automática.

Como es notorio, se puede afirmar que, en los últimos años se le ha dado un poco más de importancia al desarrollo de las habilidades a través de propuestas didácticas. Semejante a este proyecto se estaban evaluando 2 o 3 propuestas didácticas sobre las destrezas orales. En las monografías que están citadas en este trabajo, se encuentran propuestas para trabajar la pronunciación tanto del inglés como del francés, la cultura como elemento motivador, y contenidos para promover las habilidades de escucha y habla. Concluyendo, es evidente que, se ha presentado un creciente interés por el desarrollo de las habilidades orales en la enseñanza de las lenguas extranjeras; así, siguiendo esta misma dirección, se continuará este trayecto con esta monografía, con el fin de brindar más aportes en este campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

5.Marco conceptual de referencia

La reseña literaria puede parecer innecesariamente extensa y no todo lo que en ella se presenta se va a desarrollar. En el diseño de las secuencias didácticas se escogieron documentos y estrategias que en ese momento y en ese curso nos permitieron proponer un trabajo sistemático para la enseñanza de las habilidades orales de comprensión y producción y al mismo nos permitió conocer la complejidad y las implicaciones de esta enseñanza. El objetivo principal fue el desarrollo de habilidades de escucha y a través de ellas mejorar la producción oral, razón por la cual el desarrollo de la primera es más extenso que el de la segunda.

Para la elaboración de este proyecto es necesario comprender varios conceptos que involucran la comprensión y producción oral. A continuación, se presentará los antecedentes teóricos que me guiaron a lo largo del proyecto a responder mis preguntas iniciales. El trabajo está apoyado por diversos autores que anteriormente han discutido estos temas. Empezaremos por definir y diferenciar dos conceptos que han sido de mucha discusión, comprensión y producción oral.

5.1 Comprensión oral

5.1.1 Oír

Según Frick (2009) oír es el nivel más simple de la percepción sonora, en este caso se recibe información a través del sistema auditivo de manera involuntaria, es decir, es solo un proceso físico. Este un proceso mecánico en el que el oído convierte las ondas sonoras que ingresan en él en señales eléctricas que el cerebro puede comprender. Por ende, el autor plantea que, el proceso de audición comienza siempre con el sonido.

Para Frick (2009), oír se produce pasiva e involuntariamente a medida que el sonido se recibe a través de las estructuras del oído. Este acto pasivo no involucra la dirección de atención al sonido. Por otra parte, escuchar es un proceso voluntario y activo que implica seleccionar el

sonido y dirigir la atención al foco. Escuchar implica el deseo de comunicarse y la capacidad de enfocarse en ciertos sonidos para la discriminación y la interpretación

5.1.2 Escuchar

Escuchar, requiere de una atención especial tanto con las personas que nos rodean como con nosotros mismos. En oposición a la audición, escuchar es un proceso diferente, es activo. Como plantea Underwood (1989,p.2) “Although we may appear to be inactive while listening, we must actually engage in the activity of constructing a message in order to be described as a listener”² Este autor define la escucha como la actividad de prestar atención y tratar de obtener significado de algo que escuchamos, por ende, esta destreza es un proceso activo que pretende no solo oír, sino también comprender lo que se escuchó tomando al oyente como una parte importante en el desarrollo de la comprensión auditiva.

Escuchar juega un papel muy importante ya que es una de las destrezas comunicativas más frecuentes de la vida diaria. "We can expect to listen twice as much as we speak, four times more than we read, and five times more than we write." ³(Morley, 1991, p. 82). En las investigaciones de Gilakjani y Ahmadi (2011) se ha demostrado que el tiempo promedio dedicado a las habilidades básicas durante el proceso de comunicación diaria es 25%-30% para hablar, 11%-16% para lectura, 9% para escritura y 40%-50% para escuchar. Con esto se reafirma que la escucha es la habilidad más utilizada en la comunicación, y por ende debe tener una mayor atención.

Escuchar es un proceso de recibir lo que dice el hablante, para luego crear y negociar significado con él, mediante la participación. Esta destreza es muy significativa ya que ella es la

² “Aunque parezca que estamos inactivos mientras escuchamos, en realidad debemos participar en la actividad de construir un mensaje para ser descritos como oyentes.” Underwood (1989,p.2)

³ “Podemos esperar escuchar el doble de lo que hablamos, cuatro veces más de lo que leemos y cinco veces más de lo que escribimos ”(Morley, 1991, p. 82).

clave para una comunicación efectiva, puesto que les permite a las personas conectarse positivamente con los demás, crear confianza y respeto, y sentirse escuchado y comprendido. Por el contrario, si el oyente no entiende el mensaje, él fallará en proporcionar una respuesta significativa y valida, lo cual puede generar malentendidos e inconvenientes entre el oyente y el locutor.

Por otra parte, Anderson y Lynch (1988, p.6) plantean que la comprensión oral no es algo que sucede por lo que dice un hablante: “El oyente tiene una parte crucial que desempeñar en el proceso de escucha, él debe aprender a activar diversos tipos de conocimiento aplicándolos a lo que oye y tratando de entender lo que el hablante quiere decir”. De igual manera, Rost (2002) explica que esta destreza es un proceso de interpretación complicado y activo en donde el receptor debe contrastar lo que oye con su conocimiento previo. Teniendo en cuenta lo anterior, Underwood (1989, p. 4) afirma que “Es necesario que el oyente contextualice lo que oye; él o ella debe tener un mínimo conocimiento del tema que escucha, del orador y de la intención que él o ella tiene”. Por consiguiente, los autores, Anderson, Lynch, Rost, y Underwood, resaltan que además de tener una mayor atención a la hora de escuchar, hay más aspectos que se deben de tener en cuenta en este proceso, como son: el conocimiento previo, el contexto y la intención del locutor.

Como se pudo evidenciar anteriormente, oír y escuchar son procesos totalmente diferentes, siendo el primero un acto involuntario en el cual se percibe el sonido con el sentido del oído, sin embargo, escuchar es una actividad activa, en donde se debe emplear un esfuerzo adicional de prestar atención, pensar, razonar, además de involucrar los otros cuatro sentidos para obtener una mejor comprensión de lo que se escucha.

5.1.3 Comprensión oral en una lengua extranjera

Rost (1994) afirmó que, escuchar es muy significativo en el aprendizaje de idiomas porque aporta las muestras de la lengua meta “*input*” a los estudiantes, lo cual juega un papel indispensable en el desarrollo de su lenguaje. “*Entre mejor escuche y entienda el estudiante otro idioma, mejor será su capacidad de comunicarse.*” Además, utilizando la escucha, los aprendices estarán mejor capacitados para distinguir las características de la lengua que están asimilando, ayudándolos a mejorar su desarrollo del idioma, no solo en la comprensión oral, si no en todas las habilidades.

Según Kurita (2012), una importante diferencia entre los estudiantes más exitosos y menos exitosos cuando adquieren una segunda lengua está relacionada con su capacidad para usar la escucha como un instrumento de aprendizaje. Partiendo de lo anterior, Hamouda (2013) plantea que escuchar es una habilidad que tiene un gran valor a la hora de aprender una nueva lengua, ya que escuchar las muestras de la lengua meta “*input*” es la clave fundamental para aprender un idioma.

En contraste con la escritura y la lectura, o incluso con el habla, el desarrollo de la escucha ha recibido una atención menos significativa por parte de los maestros y los materiales de instrucción propuestos por las instituciones educativas. Como considera Mendelson (1994) la enseñanza de la comprensión oral ha sido durante mucho tiempo abandonada y mal enseñada en muchos programas de inglés como lengua extranjera. Además de él, varios autores plantean que, mientras que a los estudiantes de idiomas se les enseña cómo redactar una composición o presentar una exposición oral, a ellos rara vez se les instruye a acercarse a escuchar textos o mensajes significativos para su aprendizaje.

5.1.4 Dificultades en la comprensión oral

Hay un elemento implícito hasta aquí que conviene presentar como hilo conductor de estos elementos teóricos, y es definitivamente la sociolingüística. Más allá de los aspectos físicos y didácticos propios a la enseñanza de las habilidades orales encontramos las condiciones de producción y las dificultades que ellas acarrearán en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Algunos autores como Underwood (1989), Ur (1984), Brown (2001), recalcan que, tanto el profesor como el aprendiz deben ser conscientes de aquellos obstáculos para así llegar a un acuerdo y poder resolverlos. Por consiguiente, se desglosará las dificultades que cada autor expone en la comprensión oral.

Underwood (1989) presenta siete obstáculos que no permiten al estudiante tener una comprensión oral eficiente.

- Los aprendices no pueden dominar la velocidad del texto que están escuchando. "Muchos estudiantes de inglés creen que la mayor dificultad con la comprensión auditiva, en oposición a la comprensión lectora, es la incapacidad de controlar la rapidez con que habla el emisor" (p.16)
- Los estudiantes no siempre pueden repetir los diálogos o palabras que escuchan. Este es un problema difícil en situaciones de aprendizaje. En el aula, la decisión de repetir una sección de una grabación no es una elección de los estudiantes, sino de los profesores. Sin embargo, es difícil para el profesor juzgar si todos los estudiantes han entendido alguna sección en particular de lo que han escuchado" (p.17)
- Una tercera dificultad se presenta cuando los estudiantes se enfrentan con muchas palabras desconocidas al momento de escuchar un audio en inglés, esto genera que ellos

se detengan y piensen en el significado de esa palabra haciéndoles perder la siguiente parte del discurso.

- En ocasiones, escuchar audios sin ver al emisor genera que el oyente no pueda reconocer las señales que indican que el hablante se está moviendo de un punto a otro, dando un ejemplo, o repitiendo un punto.
- En algunos casos los estudiantes no están familiarizados con el contexto. Aunque ellos pueden tener una idea muy superficial de lo que escuchan, ellos tendrán dificultad en comprender todo el significado ya que carecen de conocimientos previos.
- Para los estudiantes es difícil concentrarse en lo que están escuchando ya que la comprensión oral de una lengua extranjera requiere de un enorme esfuerzo. Al no entender el texto completo, ellos pueden sentir que escuchar es agotador logrando esto su renuncia al discurso.
- El maestro quiere que los estudiantes entiendan cada palabra que escuchan repitiéndolas y pronunciándolas con atención. Por consiguiente, los aprendices se preocupan y se desaniman si no entienden una palabra o frase en particular.

En el caso de Brown (2001) y Ur (1984), ellos exponen en sus libros factores similares los cuales generan dificultad en el proceso de escucha. Por ende, se presentarán juntos y se hará distinción si es necesario. vc

Agrupamiento (Clustering)

Cuando el estudiante está escuchando un discurso en la lengua extranjera, y él empieza a agrupar las palabras para una mejor comprensión, a este proceso se le llama “clustering”. Brown (2007) plantea que agrupar es muy común en la mayoría de los idiomas; sin embargo, los aprendices de idiomas tienen dificultades con esto, ya que ellos están acostumbrados a recibir las

palabras o frases en forma aislada, perfectamente deletreadas y pronunciadas. A la hora de enfrentarse a un texto, los estudiantes tienen la tendencia de tratar de entender cada palabra del enunciado, lo que esto conlleva a que se atrasen y no comprendan todo el discurso.

Ur (1984) afirma que un punto interesante acerca de esta dificultad es que a menudo es bastante difícil saber, aparte de la práctica de par mínimo o agrupamiento, si los estudiantes realmente han escuchado los sonidos correctamente o no, ya que ellos pueden adivinar el significado correcto a partir del contexto. En la oración "*It doesn't fit, it's too big*", la mayoría de los estudiantes entenderán correctamente la palabra "*fit*" aunque lo hayan escuchado "*feet*". La autora plantea que una correcta audición de los sonidos es muy importante ya que los alumnos no siempre podrán entender la palabra a través del contexto, del mismo modo que tendrán que distinguir entre homófonos genuinos como "*meet*" y "*meat*".

Redundancia (Redundancy)

Ur (1984) recalca que para una escucha efectiva es de gran ayuda que el oyente ignore o "*skim*" elementos sin importancia. Mucho de lo que se escucha es redundante por ende hay que reconocerlo como tal. El aprendiz de una lengua extranjera que escucha atentamente el sentido exacto de frases redundantes y le da importancia, obtiene dificultad a la hora de entender la idea general del discurso.

Sin embargo, Brown (2007) afirma que reformular o repetir un enunciado ofrece al oyente más tiempo para pensar en lo que dirá cuando tenga la oportunidad. A diferencia del lenguaje escrito, el lenguaje oral tiene una gran cantidad de redundancia incorporada al momento de querer parafrasear o resumir un texto, como "*I mean*", "*you know*", "*uh*", "*well*".

Formas reducidas (Reduced forms)

Para Brown (2007) “Reduced forms” son bastantes comunes en la lengua inglesa. Ellas pueden ser morfológicas (*I will -I’ll*), sintácticas (*When will you be back? Tomorrow, maybe*), fonológicas (*Did you eat yet? - Djeetyet?*), o incluso pragmáticas (*Phone rings, kid answers: “Mom, phone!”*). En general, los estudiantes están acostumbrados a estar expuestos a audios para aprendices y no a discursos auténticos en la lengua extranjera por lo tanto, a la hora de escuchar muchos de ellos no logran tener una idea clara del texto expuesto.

Variables de desempeño (Performance variables)

Hay otros factores que son parte de la naturaleza de los hablantes nativos. Excepto por los discursos planeados, el inglés oral está lleno de variables tales como vacilaciones, salidas en falso, correcciones y pausas. Los hablantes nativos están condicionados a su uso, pero para los estudiantes de idiomas estos factores pueden interferir en su comprensión.

Lenguaje Coloquial (Colloquial language)

“Cultural and social context present important factors as well. Idioms, slang, reduced forms, and shared cultural knowledge are part of colloquial language”(Brown, 2007 p. 253) Los estudiantes pueden encontrar difícil de entender esto, debido a que a la mayoría de ellos se les expone la lengua inglesa por medio de libros de texto; no se les presenta al vocabulario clave antes de la tarea principal para que puedan no solo discriminar las diferentes partes del discurso, sino también su semántica.

En este caso Ur (1984) señala que, aunque es importante aprender nuevas palabras o expresiones de forma escrita y oral, el estudiante debe aprenderlas en una oración donde la palabra no esté enfatizada o yuxtapuestas con otras. Si una palabra se pronuncia diferente en el habla informal a comparación de la formal, o se dijo solo cuando se aprendió, el oyente al

momento de escuchar un audio en la lengua extranjera, puede simplemente no reconocerla como la misma palabra, o incluso puede perder su existencia por completo.

Velocidad (Rate of delivery)

En este caso juega un papel muy importante la velocidad del hablante, el número y duración de las pausas. El lenguaje cotidiano producido por hablantes nativos está lleno de errores gramaticales. Además, los hablantes nativos hablan demasiado rápido, esto se conoce como "Rate of delivery", es posible que los oyentes no tengan la oportunidad de detener a los hablantes como lo harían al leer

Acento, ritmo y entonación (Stress, Rhythm, and Intonation)

Las características prosódicas del inglés son realmente importantes para la comprensión. Sin embargo, en ocasiones es difícil para los estudiantes comprenderlas, debido a la gran cantidad de sílabas producidas entre los puntos de estrés. Además, cabe resaltar la importancia de la entonación, no solo para comprender elementos simples como preguntas, sino también para entender mensajes más sutiles como sarcasmos, elogios, insultos o solicitudes.

Ur (1984) enfatiza la importancia de hacer algunos ejercicios cuyo objetivo es simplemente sensibilizar a los estudiantes sobre la existencia de las características prosódicas. Los patrones de acento, entonación y ritmo del inglés oral son tan variados, tan idiosincrásicos y tan impredecibles que sería de dudoso valor dar o practicar modelos más detallados. Habiendo apuntado a los estudiantes en la dirección correcta, probablemente sea mejor dejarlos adquirir un conocimiento intuitivamente más detallado exponiéndolos a la lengua extranjera informal y real.

Interacción (Interaction)

La interacción juega un papel importante en la comprensión. Aprender a escuchar, es aprender a responder y así, continuar una cadena de escuchar y responder. "Classroom techniques that

include listening components must at some point include instruction in the two-way nature of listening. Students need to understand that good listeners (in conversations) are good responders.” (Brown, 253)

Además de los factores que presenta Brown (2007), Ur (1984) propone tres factores más que dificultan el proceso de escucha.

Fatiga (Fatigue)

Los efectos de la fatiga varían mucho, dependiendo de qué tan difícil el estudiante necesite concentrarse y de su habilidad para hacerlo durante períodos prolongados.

Pero ciertamente es un hecho de que, en un ejercicio largo de escucha, la comprensión del contenido por parte del estudiante será mucho mejor al principio ya que a medida que él avance empezará a empeorar progresivamente. Esto se debe en parte a un fenómeno psicológico puesto que los seres humanos tienden a percibir y recordar mejor lo primero de una serie de estímulos visuales o aurales. Además, esto se debe en gran parte a la fatiga, ya que el oyente se queda sin la energía necesaria para asimilar e interpretar los sonidos extraños.

Comprensión de diferentes acentos (Understanding different accents)

Muchos estudiantes de idiomas extranjeros que están acostumbrados al acento de su propio maestro se sorprenden y consternan cuando les resulta difícil entender a otra persona. Algunos de ellos intentan superar esto al principio afirmando que el acento del segundo hablante es de alguna manera inferior o incorrecto.

Pero hablando estrictamente raramente existe un acento "equivocado", simplemente hay acentos que son más o menos difíciles de entender, en términos generales, los que están más o menos eliminados de la variedad original aprendida.

El uso del contexto (Using visual and environmental clues)

Muchos estudiantes de lenguas extranjeras parecen carecer de la capacidad de utilizar pistas para entender el significado de una frase imperfectamente captada. En algunos casos, cuando un estudiante malinterpreta o no entiende la idea principal de un texto oral, esto se debe que él está analizando palabras en forma aislada y no vinculándolas al contexto.

A las dificultades arriba mencionadas es necesario también tener en cuenta las micro y las macro habilidades que se van a desarrollar al momento de enseñar las habilidades orales.

5.1.5 Micro y macro habilidades

Brown (2007) presenta una lista simplificada de micro-habilidades y de macro-habilidades (*for conversational listening*). Ellas hacen referencia a las habilidades que utilizan los hablantes en el discurso conversacional y brindan a los maestros una idea clara de lo que los alumnos realmente necesitan para comunicarse oralmente. Estas micro y macro habilidades son:

Micro habilidades

1. Retener en la memoria trozos de lenguaje de diferentes longitudes a corto plazo.
2. Discriminar los diferentes sonidos del inglés.
3. Reconocer los patrones de estrés del inglés, las palabras acentuados y las no acentuadas, la estructura rítmica, los contornos de la entonación y su papel en la información de señalización.
4. Reconocer las formas reducidas de las palabras.
5. Distinguir los límites de las palabras, reconocer su núcleo, e interprete sus patrones de orden y su significado.
6. Procesar el habla a diferentes velocidades.
7. El proceso de un discurso tiene pausas, errores, correcciones, y otras variables de habla.
8. Reconocer las diferentes clases de palabras gramaticales (sustantivos, verbos, etc.), sistemas (por ejemplo, tiempo, concordancia, pluralización), patrones, reglas y formas elípticas.
9. Detectar elementos de las oraciones y distinguirlos entre principales y secundarios.
10. Reconocer que un significado particular puede expresarse en diferentes formas gramaticales.

Macro habilidades

11. Recocer diferentes palabras o frases individuales en un discurso hablado.
12. Reconocer las funciones comunicativas del habla, según las situaciones, los participantes y los objetivos.
13. Inferir situaciones, participantes, objetivos utilizando el conocimiento del mundo real.

14. Inferir enlaces y conexiones entre eventos, deducir causas y efectos, y detectar tales relaciones como idea principal, idea de apoyo, nueva información, información dada, generalización y ejemplificación.

15. Distinguir entre significados literales e implícitos.

16. Usar el lenguaje facial, kinésico, corporal y otras pistas no verbales para descifrar los significados.

17. Desarrollar y usar una serie de estrategias para escuchar, como detectar palabras clave, adivinar el significado de las palabras desde el contexto, pedir ayuda y señalar la comprensión o la falta de esta.

Otros elementos a tener en cuenta en el momento de la enseñanza de las habilidades orales son los tipos de rendimiento de escucha en el salón de clase.

Las habilidades micro y macro se centran en las formas y funciones del lenguaje y pueden convertirse en un criterio de prueba en la evaluación del habla y de la escucha. No es suficiente conocerlas si no también es necesario conocer cuáles son los principios para diseñar técnicas de escucha, y cuáles son los criterios de escogencia para el diseño de una secuencia didáctica dependiendo del texto oral escogido.

5.1.6 Principios para diseñar técnicas de escucha

1. Un plan de estudios interactivo de cuatro habilidades, el cual no debe pasar por alto las técnicas importantes que desarrollan la competencia de comprensión auditiva

Los principios de D. Brown establecen que cuando se trata de currículos basados en el contenido que integran las habilidades “*teachers must make sure to give enough focus to each one of the skills*”. Comúnmente se asume que las muestras de la lengua meta “*input*” dado oralmente por el docente durante el tiempo de clase puede ser asimilado eficientemente por los estudiantes y convertirse posteriormente en la apropiación de datos “*intake*”.

2. Utilizar técnicas que son intrínsecamente motivadoras.

Otro problema es la motivación. De acuerdo Brown, “*the techniques used to train students must be intrinsically motivating and appeal to their interests and goals*” Esto debe hacerse para que los estudiantes empleen esquemas, que es una herramienta vital para lograr la comprensión

en una situación de escucha. El contexto cultural de los estudiantes también tiene la mayor importancia al momento de facilitar e inferir dentro del proceso de escucha.

3. Utilizar lenguaje y contextos auténticos

Fomentar el uso del lenguaje auténtico en contextos significativos Los estudiantes necesitan usar un lenguaje real y significativo en la clase, ese es su contexto.

4. Considerar cuidadosamente la manera en que responden los oyentes

D. Brown afirma que "es necesario diseñar técnicas en las que la respuesta de los estudiantes indique si se ha alcanzado la comprensión o no". Según este autor, se han descubierto nueve formas diferentes en las que podemos observar la comprensión de los estudiantes: "Hacer, elegir, transferir, responder, condensar, extender, duplicar, modelar y conversar". (259)

5. Fomentar el desarrollo de estrategias de escucha.

La etapa final es que el oyente "puede construir un significado a partir del enunciado, si no del todo". Los estudiantes pueden transferir la información a la memoria a largo plazo para su uso posterior. A pesar de estas etapas, el proceso no fluye tan bien cuando alguien escucha una lengua extranjera porque los oyentes aún no tienen las habilidades del idioma o tienen poco conocimiento del idioma. Por lo tanto, incluso en la primera etapa, tienen dificultad para organizar la transmisión de sonidos en unidades significativas; a los oyentes les resultará más difícil llegar a la segunda etapa del procesamiento de la información y la etapa final de transferencia a la memoria a largo plazo-

5.1.7 Estrategias para la comprensión oral

Ahora bien, una vez mencionados los posibles problemas que se pueden presentar en el proceso de comprensión oral por parte de los aprendices de una lengua extranjera, es pertinente mencionar las estrategias que propone Berdal & Briet (2010) en su investigación ya que es

importante saber de qué manera se pueden resolver estas dificultades. Ellas sugieren trabajar la escucha en tres momentos: antes, durante y después. En consecuencia, por la naturaleza de este trabajo, se explicarán de manera breve lo que ellas exponen en su documento.

Antes de la escucha

Antes de comenzar cualquier ejercicio de comprensión es necesario crear un ambiente de escucha, lo que quiere decir que los estudiantes deben concentrar la atención sólo en lo que perciben por el sentido auditivo, silenciando o aquietando el resto. Para ello, ellas proponen reproducir música suave que acompañe las instrucciones que se llevarán a cabo durante la actividad.

Sin embargo, la actividad no se centra en escuchar por escuchar, debe haber un objetivo para poder llevar a los estudiantes a centrarse en la información que deben conseguir. Aquí, ellas citan a Carette (2011) quien afirma que hay cuatro tipos de intenciones precisas que tienen lugar en el desarrollo de esta habilidad; está la escucha para: **informarse, aprender, distraerse y reaccionar**. Motivo por el cual, es vital dar a conocer, de antemano, qué es lo que se busca con el ejercicio de escucha.

Una vez hecho esto, se necesita que el docente contextualiza al estudiante sobre lo que va a escuchar, así su conocimiento previo le permitirá ir asociando sonidos a significados (Top-Down Process), a través de una lluvia de ideas que servirá para: recordar o aprender vocabulario nuevo y leer las palabras en voz alta para permitirle a los estudiantes conocer y asociar el registro escrito de los sonidos que escucharán en el documento.

Durante la escucha (Pendant l'écoute)

Este siguiente paso depende de cuál de los tipos de escucha, propuestos por Carette, se va a realizar, ya que cada uno corresponde a una modalidad de escucha diferente. No obstante, se expondrán todas las que se presentan en la investigación de Berdal y Briet para una mejor comprensión.

- **Escucha en modo atención (Écoute en mode veille):** No es entender lo que se escucha sino estar atento a prestar atención a algún elemento del discurso que llama la atención por considerarse pertinente.
- **Escucha selectiva (Écoute sélective):** Concentrarse en escuchar sólo los elementos necesarios para realizar una tarea o actividad.
- **Escucha detallada intensiva (Écoute détaillée (intensive)):** También considerada escucha fina. se basa en la identificación de datos precisos en la información que se está dando; por ejemplo: una fecha, número, etc.
- **Escucha global extensiva (Écoute global (extensive)):** Descubrir los elementos pertinentes de un discurso para identificar la idea general del tema.
- **Escucha reactiva (Écoute réactive):** Aquí se escucha para realizar algún tipo de actividad: seguir instrucciones, tomar notas, realizar una manualidad, etc. Por este motivo, este es más complejo ya que combina dos operaciones mentales: escuchar y tomar acción.

Después de la escucha (Après l'écoute)

En esta etapa final, ellas sugieren tres pasos: preguntarse por la validación de las hipótesis que realizaron durante el momento de la escucha; reflexionar acerca de lo que hizo durante la actividad de comprensión para determinar qué fue lo que le ayudó a comprender bien y qué fue

lo que no se lo permitió. Del mismo modo, para explotar más esta actividad de comprensión, sería necesario utilizar el conocimiento adquirido a través de una de las habilidades de producción, ya sea oral o escrita, para discernir lo aprendido; asimismo, esto permitirá trabajar el vocabulario nuevo e ir ampliando el léxico del aprendiz.

5.1.8 Principios para la enseñanza de la comprensión oral.

Brown (2001) en el transcurso de sus investigaciones, ha planteado algunos principios prácticos para el diseño de técnicas de enseñanza. A continuación, hablaremos de los principios que hacen alusión a la comprensión oral.

- Teach listening strategies.

Predicción: Los oyentes eficaces piensan en lo que van a escuchar.

Inferir: Es útil para los oyentes escuchar entre las líneas.

Monitorear: Los buenos oyentes notan lo que entienden y lo que no entienden.

Clarificar: Los estudiantes eficientes hacen preguntas y dan retroalimentación al orador.

Responder: Los estudiantes reaccionan a lo que escuchan.

Evaluar: Los aprendices comprueban lo bien que han comprendido

- Lenguaje y contexto auténticos

Los estudiantes necesitan exponerse y practicar con un lenguaje natural. Los estudiantes necesitan estudiar con material auténtico, no con grabaciones planeadas solamente para la enseñanza del inglés

- Exponer a los estudiantes a diferentes tipos de escucha.

Los estudiantes no solo deben escuchar un texto para obtener una información específica, ellos también pueden hacer ejercicios de comprensión oral para tener una idea global del audio sin necesidad de saber cada palabra que se reproduce.

- Procesamiento desde abajo y procesamiento desde arriba “Bottom-up and top-down”

Brown, (2001) define “Top-down” como la utilización de nuestros conocimientos previos y experiencias; “botton-up” representa el manejo de la información que tenemos sobre sonidos, significados de palabras y marcadores de discursos para armar nuestra comprensión de lo que se oye un paso a la vez”. En “botton up” implica que el oyente preste mucha atención a cada detalle del idioma que está aprendiendo. El estudiante está enfocado en detalles específicos del audio, tales como: pronunciación, entonación, palabras específicas, etc. En cambio, en “top-down” implica la capacidad del oyente utilice información previa y el contexto para descifrar lo que está escuchando. El estudiante está orientado a mirar detalles como el escenario, el tema o la idea global del texto.

5.1.9 Sugerencia para actividades en la clase

Ahora bien, en el caso de Ur (1984), en vez de técnicas como lo plantea Brown (2001) ella propone ejercicios para fomentar la enseñanza de la lengua extranjera. En su libro “*Teaching Listening For Comprehension*” en el capítulo 5 “*Listening for comprehension*” la autora sugiere varios tipos de ejercicios que brindan una preparación útil para lo que ella llama “real-life listening”, estas actividades proporcionan práctica en algunos aspectos específicos que son problemáticos para los estudiantes, además, son fáciles de dirigir e interesantes de hacer en el aula. Este capítulo está dividido en 4 partes, la primera comprende ejercicios en los que el alumno simplemente escucha sin hacer necesariamente una respuesta explícita; en el segundo, se

requiere una respuesta mínima para demostrar la comprensión; en el tercero, las respuestas son más extensas y pueden incluir leer, escribir y hablar, y pensar en algunos problemas; por último, la escucha toma su lugar como una sola habilidad utilizada en fluidez y tareas de estudio bastante exigentes. Hay una progresión general de actividades más simples y sencillas al principio a otras más sofisticadas al final; pero se encontrará que muchos de los ejercicios son apropiados para niveles muy variados de competencia y diferentes grupos de edad.

-Escuchar sin dar respuesta

Ciertamente, hay muchas situaciones de la vida real en las que no respondemos, y en el aula ese tipo de ejercicio tiene al menos una gran ventaja: si no tenemos que seguir deteniéndonos para escuchar y dar retroalimentación sobre las respuestas de nuestros alumnos, entonces tenemos el mismo tiempo para escuchar en sí, y podemos obtener mucho más material. Los dos primeros tipos de ejercicio implican el uso de textos escritos y memorizados y, por lo tanto, no proporcionan las condiciones óptimas para la práctica auditiva. Sin embargo, ellos son útiles como un preliminar fácil para actividades en las que el alumno tiene que concentrarse en sus habilidades auditivas, como escuchar descripciones de imágenes o improvisar, o escuchar canciones, historias o juegos.

-Seguir un texto escrito

Esta es sin duda una técnica válida para presentar material nuevo y ayudar a la lectura; además hace que los estudiantes se acostumbren a cómo suena el lenguaje y la relación entre la ortografía y la pronunciación. Pero más allá de esto, dicha actividad tiene un valor limitado para la enseñanza de la comprensión auditiva. También, no ayuda a desarrollar la dependencia de los alumnos de su oído, ya que la forma escrita está ahí para dar la respuesta en caso de duda. Por último, Ur (1984) plantea que en este caso cualquier texto escrito puede ser utilizado.

-Escuchar un texto familiar

Cuando el estudiante escucha algo que está leyendo simultáneamente, es posible que no necesite usar mucho las habilidades de comprensión auditiva ya que siempre puede recurrir al texto escrito. Por otro lado, cuando escucha un material que sabe de memoria, al menos él tiene que depender de su oído. Además, una vez que el aprendiz perciba los sonidos, la comprensión será mucho más fácil de entender a comparación de material totalmente nuevo, aquí el oyente está más relajado. Los diálogos son una buena base para este tipo de escucha: el texto lo aprenden de memoria los alumnos y luego lo escuchan por parte de hablantes nativos. Si se utilizan textos más largos como historias cortas, poemas, canciones, entonces el estudiante probablemente no sabrá cada palabra de memoria; sin embargo, las podría usar como pistas. Este tipo de ejercicio es fácil de dirigir, además, da a los estudiantes mucha experiencia fácil y placentera al escuchar sonidos significativos en inglés.

-Escuchar apoyado por imágenes.

En este tipo de ejercicio, los alumnos miran el material visual al mismo tiempo que siguen una descripción oral de él. Este último puede limitarse estrictamente a detalles que pueden ser verificados visualmente, o pueden incluir información adicional, utilizando la ilustración como punto de partida para una narración más larga, descripción o discusión. En este tipo de ejercicios se pueden utilizar fotos de lugares o personas. Para un nivel intermedio se puede utilizar una tira cómica, en este caso se cuenta la historia en lugar de describir las imágenes. Aquí los estudiantes siguen la narración, relacionando los eventos con los dibujos correspondientes. Se les puede pedir, opcionalmente, que señalen las imágenes correctas para demostrar que saben en dónde va la historia. Incluso, los estudiantes pueden escuchar canciones guiándose por imágenes que lo logren mostrar la idea principal del texto.

-Escuchar y dar respuestas cortas

En estos ejercicios, el material de escucha consiste típicamente en secuencias largas de habla coloquial (monólogo o diálogo) divididas en partes cortas, muchas de las cuales requieren respuestas breves inmediatas por parte del alumno. En este caso los ejercicios son un poco más exigentes, y se basan en el uso de imágenes, diagramas y mapas, con el fin de ser marcadas de alguna manera en respuesta a la información escuchada.

-Obedecer instrucciones

En estos ejercicios, los estudiantes reciben órdenes y demuestran su comprensión al cumplir con ellas. Aquí se sugieren tres tipos principales de actividad- respuesta; movimiento físico, construcción de modelos y dictado de imágenes.

En este caso, el maestro prepara un boceto de cierta actitud física e instruye a los estudiantes a asumirlo, poco a poco: "Acuéstese en el piso, ponga su pie izquierdo sobre su rodilla derecha, coloque su dedo sobre su nariz ..." etc. Si el maestro ve que alguien lo está haciendo mal, puede, por supuesto, repetir, reformular, enfatizar las palabras clave: "¡No, tu pierna izquierda, Dan!"

Como se mencionó anteriormente escuchar es la habilidad del lenguaje que se usa con más frecuencia. Se ha estimado que los adultos pasan casi la mitad de su tiempo de comunicación escuchando, además, los estudiantes pueden recibir hasta un 90% de su información en la escuela a través de la escucha. En el siguiente apartado pasaremos a hablar de la producción oral la cual como se ha planteado va muy ligada con la comprensión oral ya que una de las funciones principales de escuchar en el aprendizaje de una segunda lengua es facilitar la comprensión del discurso hablado.

El uso de la música en la clase de lengua extranjera

En cuanto al uso de canciones en la clase de la lengua extranjera, Guglielmino (1986) plantea que Las canciones han sido parte de la experiencia humana desde que podemos recordar, los adultos cantan en servicios religiosos, bares, en la ducha, escuchando la radio del automóvil, etc. Las canciones se han convertido en una parte integral de nuestra experiencia lingüística, y si se usan junto a una lección de lengua extranjera pueden ser de gran valor. Afortunadamente, con el aumento de la prevalencia de Internet y específicamente de la red informática mundial en las aulas y las vidas de los estudiantes, el acceso a la música y sus letras ha sido más fácil.

Razones afectivas

Los maestros han reconocido por mucho tiempo la necesidad de que los estudiantes tengan una actitud positiva con respecto al aprendizaje. Krashen (1982) explica que para que se produzca un aprendizaje óptimo, el filtro afectivo debe ser débil. Esto significa que está presente una actitud positiva hacia el aprendizaje. Si el filtro afectivo es fuerte, el alumno no buscará información sobre el idioma y, a su vez, no estará dispuesto para la adquisición de este.

Razones cognitivas

Las canciones también presentan oportunidades para desarrollar la automaticidad la cual es la principal razón cognitiva para el uso de canciones en el aula. Gatbonton y Segalowitz (1988, p. 473) definen automaticidad como "un componente de la fluidez del lenguaje que implica saber qué decir y producir rápidamente sin pausas". Gatbonton y Segalowitz (1988, p. 476) afirman que debemos "colocar a los estudiantes en un entorno en el que sea apropiado usar expresiones claves de una manera genuinamente comunicativa".

Razones lingüísticas

Además de la automatización, también hay una razón lingüística para usar canciones en el aula. Algunas canciones son excelentes ejemplos del inglés coloquial, es decir, el lenguaje informal. El uso de ellas puede preparar a los estudiantes para el idioma real con el que se enfrentarán. Domoney y Harris (1993) y Little (1983) investigaron la prevalencia de la música pop en las vidas de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Ambos estudios encontraron que la música es a menudo la principal fuente del inglés fuera del aula. La exposición de este idioma auténtico es un factor importante para fomentar su aprendizaje.

Como se demostró, las tres razones teóricas están todas entrelazadas y ayudan a resaltar el valor de usar canciones en el aula. El siguiente paso es integrar con éxito las canciones en una lección de la lengua extranjera, en este caso del inglés. Gracias al Internet, el acceso a la música, las letras y las actividades se ha simplificado, lo que facilita al profesor el uso de las canciones en el aula.

5. 2 Producción oral

Hablar es "el proceso de construir y compartir significados mediante el uso de símbolos verbales y no verbales, en una variedad de contextos" (Chaney, 1998, p. 13). Hablar es un proceso interactivo de construcción de significados que involucra producir, recibir y procesar información.

La producción oral es una de las cuatro habilidades lingüísticas involucradas en el desarrollo de la competencia comunicativa. El lenguaje es una herramienta para la comunicación. Nos comunicamos con otros, expresamos nuestras ideas y también conocemos las ideas de los demás. La comunicación tiene lugar, donde hay discurso. Sin habla, no podemos comunicarnos entre nosotros. La importancia del habla, por lo tanto, es enorme para los estudiantes de cualquier idioma.

Hablar es un proceso interactivo de construcción de significados que involucra producir y recibir y procesamiento de información (Brown, 1994; Burns & Joyce, 1997).

5.2.1 Producción oral en una lengua extranjera

El uso del inglés como lengua extranjera (EFL) en la comunicación oral es, sin lugar a dudas, una de las actividades más comunes, pero altamente complejas y necesarias para enseñar el idioma inglés, especialmente porque "vivimos en una época donde la capacidad de hablar el inglés con fluidez se ha convertido en una necesidad, especialmente para quienes desean avanzar en ciertos campos del desarrollo personal" (Al-Hosni S. 2004, p.3).

El enfoque de enseñar a hablar, por supuesto, es mejorar la producción oral de los estudiantes. Por lo tanto, las actividades de enseñanza de idiomas en el aula deben apuntar a maximizar el uso del lenguaje (Haozhang, 1997). En el pasado, se descuidó la instrucción de comunicación oral debido a la idea errónea de que la competencia en comunicación oral se desarrolla naturalmente con el tiempo y que las habilidades cognitivas involucradas con la escritura se transfieren automáticamente a habilidades de comunicación oral análogas (Chaney, 1998).

Sin embargo, Ur (1996) consideró que hablar era la habilidad más importante entre cuatro habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir) porque las personas que conocen un idioma se les conoce como hablantes de ese idioma. Esto indica que usar un idioma es más importante que simplemente saberlo porque "no tiene sentido saber mucho sobre el idioma si no puedes usarlo" (Scrivener, 1994, p.146).

Esta habilidad generalmente es una de las más complejas debido a que el hablante en un muy corto espacio de tiempo tiene que pensar en lo que va a decir, cómo decirlo, decirlo de manera clara y sin cometer errores gramaticales o de pronunciación. Adicionalmente, una de las dificultades radica en que se debe no sólo conocer la lengua como código sino también su uso

pragmático, dependiendo de la situación comunicativa y de las personas a quienes el hablante se dirige.

En términos generales, los problemas más comunes que se presentan en cuanto a la producción oral son frecuentemente de carácter lingüístico y/o psicológico. Por una parte, Brown (1994) y Richards (2008) aseguran que algunas de las dificultades de orden lingüístico que presentan los estudiantes durante un acto comunicativo son: hablar a un ritmo lento, hacer muchas pausas, emplear demasiadas muletillas, demorarse en organizar las ideas, expresar oraciones incompletas, no unir ideas de manera organizada y coherente, cometer errores gramaticales con regularidad, carecer del vocabulario necesario para comunicarse, no usar formas reducidas de la lengua como contracciones, elisiones y reducciones silábicas, y no pronunciar correctamente las palabras con una entonación adecuada.

Por otra parte, en cuanto a los problemas de orden psicológico, Vásquez (2000) afirma que uno de los factores que afectan negativamente la producción oral en los estudiantes es el miedo a cometer errores frente a sus compañeros de clase y maestros, lo cual podría deberse a la falta de un ambiente de confianza en el salón o al uso de inadecuadas técnicas de corrección por parte de los profesores. Adicionalmente, Oxford (1990) señala que los problemas de carácter psicológico más comunes en el aprendizaje de una lengua extranjera son la ansiedad, la inseguridad, el miedo y la vergüenza al enfrentarse a situaciones comunicativas.

Richards (2008) presenta algunas de las posibles razones externas que inciden en el aprendizaje de la producción oral:

- ☐ Poco énfasis de la producción oral en el currículo y la evaluación.
- ☐ Las condiciones de la clase no favorecen las actividades orales.
- ☐ El tamaño de la clase dificulta la participación y la práctica de los estudiantes.

□ Los profesores enfrentan dificultad para que los estudiantes se interesen en las actividades y usen la lengua extranjera.

□ Limitadas oportunidades para practicar fuera de la clase.

5.2.2 Dificultades en la Producción Oral

Zhang (2009) argumentó que hablar es la habilidad más difícil de dominar para la mayoría de los estudiantes de inglés, por ende, son poco eficientes para comunicarse oralmente en este idioma. De acuerdo con Ur (1996), hay muchos factores que causan dificultad para hablar, y sus áreas son las siguientes:

1. Inhibición. Los estudiantes están preocupados por cometer errores, son temerosos de las críticas, o simplemente son tímidos.

2. No hay nada que decir. Los estudiantes no tienen ningún motivo para expresarse

3. Participación baja o desigual. Solo un participante puede hablar a la vez debido al gran número de estudiantes. En ocasiones algunos alumnos tratan de dominar las clases dejando hablar muy poco o nada a los demás.

4. Uso de la lengua materna. Los aprendices que comparten la misma lengua materna tienden a usarla porque es más fácil y porque se sienten menos expuestos si hablan su lengua materna.

Además, Rababah, (2003) señaló que hay muchos factores que causan dificultades para hablar inglés entre los estudiantes de la lengua extranjera. Algunos de estos factores están relacionados con los mismos aprendices, las estrategias de enseñanza, el currículo y el entorno. Por ejemplo, muchos alumnos carecen del vocabulario necesario para expresar su significado y, en consecuencia, no pueden mantener la interacción. La competencia estratégica y comunicativa inadecuada puede ser otra razón para no poder mantener una conversación.

Algunos estudiantes también carecen de motivación para hablar inglés. No ven una necesidad real de aprender o hablar este idioma. En realidad, la motivación es la fuerza crucial que determina si un aprendiz se embarca en una tarea, cuánta energía dedica a ella y cuánto tiempo conserva (Littlewood, 1984, p.53). El desarrollo de las habilidades comunicativas solo puede tener lugar si los alumnos tienen la motivación y la oportunidad de expresar su propia identidad con las personas de su alrededor (Littlewood, 1981). Los aspectos sociolingüísticos, rol, edad, género, estatus quo, informalidad e informalidad, que tienen la oralidad toman entonces un papel importante en el desarrollo de esta habilidad-Estos estilos comprenden tres dimensiones lingüísticas: lexical, fonológica y gramatical:

Lexical:

Es cuando se reemplaza una palabra por otra, ejemplo:

¿Has visto al jefe? / ¿Has visto al patrón?

Fonológica:

Es cuando se juntan varios fonemas para acortar las palabras y expresar un mensaje más rápido, ejemplo:

¿Pa' quéjese? / ¿Para qué es eso?

Gramatical:

Es cuando se omiten ciertos constituyentes de la oración que no alteran su significado, ejemplo:

Que esté bien / Espero o deseo que esté bien

Por este motivo, debido a las diferentes dimensiones que hay, es imperativo tenerlas en cuenta en el momento de aprender o enseñar una lengua extranjera visto que el buen manejo de estos

estilos le permite al hablante ser consciente de que registro usar para crear un ambiente óptimo para la interacción social con otros.

Todos los elementos que intervienen en la producción y comprensión de las habilidades orales mencionadas hasta aquí van a ser el objeto del diseño de una Unidad didáctica para ser trabajada en una de las instituciones de donde se llevó a cabo la P.D. Esta Unidad será evaluada y ajustada en la medida en que la vayamos implementando en el salón de clases.

5.2.3 Aspectos Prosódicos

Ahora bien, para poder trabajar la comprensión y producción oral es necesario tener en cuenta los elementos que entran en juego en este proceso como lo son los aspectos prosódicos. El hecho de que la enseñanza de la prosodia siga siendo uno de los aspectos más desatendidos en el aula de la lengua extranjera se convierte, precisamente, en una de sus mayores paradojas, ya que es uno de los campos más difíciles, importantes y comprometedores para la transmisión del mensaje, y por lo tanto, uno de los que tiene mayores posibilidades de incidir en el éxito de la comunicación del estudiante.

A través de la historia, varias lingüísticas se han fijado en estos y los han trabajado. Sin embargo, antes de continuar con sus constituyentes es necesario definir qué es prosodia. Para Guimbretière (1994), la prosodia la denomina como la organización de la sustancia del sonido más allá del aspecto puramente segmentaria. Esta definición se puede complementar con lo que postula Leena (2008), ella afirma que los aspectos prosódicos son sustanciales en la discriminación de una lengua extranjera debido a que, al no haber un referente, el cerebro clasifica los nuevos sonidos junto a los de la lengua materna basándose en las características de ritmo y tonalidad.

Los elementos fonéticos que están involucrados en este proceso son: *Entonación, Acentuación, Velocidad, Ritmo, Timbre o Tono, Pausas y silencios*. Estos términos varían de un autor a otro; sin embargo, su definición en esencia describe lo mismo. También encontramos que hay quienes proponen más componentes, por ellos se agregaran a la lista para tener un panorama más amplio de lo que son los aspectos prosódicos. A continuación, se define cada uno desde la perspectiva de tres autores con la ayuda del siguiente cuadro.

Aspectos prosódicos	AUTORES		
	Elisabeth GUIMBRÈTIERE (1994)	Leena Mary (2008)	Hanane HENOUDA (2014)
1. Entonación o melodía	Las figuras también producidas por la posición de los segmentos dependientes del contenido, de la significación de elementos. Es hablar de la abstracción de la sustancia sonora un trazo o línea significativa a nivel semántico.	Es un atributo perceptivo del sonido que se puede describir como una sensación de la actitud relativa del sonido. El correlato físico del tono es la frecuencia fundamental.	Es a menudo mostrado como el parámetro primordial de la prosodia. Se define como la melodía que produce una declaración significativa, es decir, que sea creíble.
2. Acentuación	Se caracteriza por la prominencia de una sílaba, es decir, la elevación del nivel sonoro, siempre la última de un grupo rítmico.	En todas las lenguas, algunas sílabas son en cierto sentido, perceptualmente más fuertes que otras sílabas, y se describen como sílabas acentuadas.	Los términos “acentuación” y “acento”, en la mayoría de los casos, significan lo mismo. Pero los científicos en este campo prefieren el primer término porque el segundo “acento” también se refiere a las características de una pronunciación de una

			lengua particular. El foco está en la importancia de una sílaba.
3.Ritmo	Elemento recurrente que se produce en intervalos regulares. Además, es un elemento identificador muy importante pues este funciona como marca social de identificación a un grupo. Por otro lado, está compuesto por las unidades que forman el marco social que determina el conjunto de hábitos de pronunciación; además, el número de sílabas por unidad.	Dos variables (correlacionadas) definidas sobre un enunciado, a saber, la proposición de intervalos vocálicos y la desviación estándar de la duración de los intervalos consonánticos, se identificarán como correlatos del ritmo lingüístico.	Cita al diccionario de didáctica de lenguas extranjeras: El ritmo del francés se mide por el número de “entonación” de la que no es separable.
4.Velocidad	Es un tiempo necesario de ralentización en la medida en que el locutor busca la mejor expresión, la mejor traducción de lo que quiere decir. Además, es un aspecto que posee mucha información metalingüística como el estado de ánimo.		La velocidad o <i>débit</i> se mide en el número de sílabas por segundo. Es la velocidad a la que un hablante habla.
5.Jerarquización	La estructuración y organización del discurso teniendo en cuenta los aspectos relevantes para el hablante. Para ello se configuran ciertas curvas melódicas y la relación de altura que ellas conllevan		

	las unas con las otras.		
6. Timbre o tono			Es un término abstracto y complejo. De manera general, el timbre es la sonoridad particular de una voz.
7. Pausas y silencios	Es la interrupción de una emisión que funciona para crear segmentaciones de los enunciados del locutor. Esta va acompañada de un aumento o disminución melódico. Hay dos tipos de pausas: • De orden estrictamente fisiológico en la medida en que sirve para retomar la respiración. • Las que sirven para segmentar la cadena sonora en cortes sintácticos y/o semánticos.		Las pausas son interrupciones más o menos largas que consisten en un tipo de puntuación oral.

Como ya dijimos, cuando hablamos de prosodia nos referimos a los componentes suprasegmentales que, en un nivel horizontal, intervienen en la transmisión del enunciado. Los autores describen estos aspectos de maneras diferentes, en esencia describen lo mismo. Desde una perspectiva práctica, es constante la presencia de cada uno de estos elementos prosódicos en el día a día del estudiante y los problemas que su baja competencia en este campo le ocasionan.

La complejidad y amplitud de las implicaciones de la enseñanza de la comprensión y producción oral nos llevaron a un diseño metodológico y a la toma de una serie de decisiones didácticas en el marco de la Práctica Docente el cual presentamos a continuación.

6. Metodología

El tipo de investigación de este trabajo se basa siguiendo la Investigación Acción IA, característica en el enfoque cualitativo. Este tipo de investigación tiene como propósito identificar una problemática, elaborar un plan para resolverla, implementar las ideas para luego evaluar los resultados. La Investigación-Acción (IA) “se define como un tipo de investigación aplicada que se realiza en ambientes cotidianos o de trabajo diario” (Rojas, 2009, p.2). A continuación, se presenta el origen de la investigación-acción, sus características, y el enfoque en que se guió este proyecto.

6.1 Investigación-acción

Elliot (1978) indica que en la investigación-acción se investigan acciones y situaciones en las que están implicados los docentes, situaciones que para ellos son problemáticas, que pueden ser modificadas y que, por lo tanto, admiten una respuesta práctica.

Por otra parte, Sandín (2003) afirma que la investigación-acción busca favorecer el cambio social, modificar la realidad (social, educativa, económica, administrativa, etc.) y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación.

Kurt Lewin (1944, citado por Rojas, 2009) habla de tres fases; pero, actualmente se identifican más bien cuatro fases (Kemmis y McTaggart, 1988):

1. La observación (Identificar y analizar): El proceso de investigación-acción comienza en sentido estricto con la identificación de una necesidad que se quiere resolver. Después de haber identificado la necesidad o problema, se debe preparar la información a fin de proceder a su análisis e interpretación. Esto permitirá conocer mejor la situación y elaborar un buen diagnóstico.

2. La planificación: Cuando ya se tiene identificado el problema, hay que realizar un plan de acción que ayude a mejorar aquello que está ocurriendo. En este plan se estudian, se analizan y establecen posibles soluciones a las necesidades que se encontraron.

3. La acción: En este paso se pone en práctica el plan en el contexto analizado y se observa sus efectos.

4. Reflexión: Aquí se realiza un análisis crítico sobre los procesos, problemas, restricciones y efectos que se han manifestado. Esto ayudara a revisar la acción y si es necesario a crear un nuevo plan.

Para la realización de esta monografía se siguen las fases propuestas por Kemmis y McTaggart, (1988) en donde se hizo un estudio descriptivo-comparativo donde al inicio del trabajo se identifican y describen las limitaciones que se encontraron desde nuestra experiencia de trabajo en cuanto a la enseñanza de las habilidades orales, luego se planifican y ponen en práctica cuatro secuencias didácticas las cuales a lo último se analizan y se observan sus resultados. Se observó a los aprendices durante todas las sesiones que se realizaron: sus reacciones en cuanto al material usado, su nivel de participación y finalmente el desarrollo de sus habilidades orales.

A continuación, se presentarán los participantes que se tuvieron en cuenta para la realización de este trabajo.

En una experiencia previa con estudiantes de una institución pública IP que hacían refuerzo los sábados ya nos habíamos enfrentado a la problemática de la enseñanza de las habilidades orales con los estudiantes que estaban familiarizados con la enseñanza de la gramática y textos escritos, pero no de textos orales, tanto de comprensión como de producción. Esta experiencia también fue reforzada con unas clases particulares en donde una estudiante de doctorado necesitaba mejorar estas destrezas para presentar su proyecto final en inglés. El trabajo se llevó a cabo en una institución educativa oficial con estudiantes de noveno grado con limitaciones muy similares a las anteriores experiencias de enseñanza vividas.

6.2 Contexto IEO

En el siguiente apartado se presentará el contexto que sirvió de estudio para la realización de este trabajo. El espacio fue una institución pública oficial IEO en donde se indagó y analizó las habilidades orales del inglés como lengua extranjera. A continuación, presentaremos su ubicación, instalaciones y el proceso que se tuvo con los aprendices al inicio de esta investigación.

IEO

Ubicación e instalaciones

La IEO es la sede principal de básica secundaria, media técnica y académica. Esta entidad está ubicada en la calle 76 con carrera 7S-00 en el barrio Alfonso López 3ª etapa y está conformada por otras sedes que son para transición y educación básica primaria tales como: Alfonso López Pumarejo, Presbítero Eloy Valenzuela, Carlos Villafañe y José María Villegas.

La institución cuenta con 2 pisos. En el primero, se encuentran 11 salones de diferentes asignaturas, cada uno cuenta con 40 pupitres, un tablero, una unidad de carga y almacenamiento de tabletas. El salón de inglés cuenta con los objetos ya mencionados, y un televisor. Al inicio de esta planta encontramos la coordinación, una sala de profesores, una fotocopidora, una biblioteca pequeña, una sala de sistemas con 40 portátiles y un televisor, y una emisora. La sede cuenta con dos patios grandes. El primero se encuentra al inicio de la institución, allí los estudiantes forman cada mañana, el segundo está localizado atrás de la institución y está rodeado de muchos árboles, bancas y dos tiendas. Enfrente del segundo patio, está localizada una enfermería y al final de este, hay 4 baños, 2 para mujeres y 2 para hombres. En la mitad de la institución está el comedor escolar, el restaurante, el cual está disponible de 7:00 am a 9:00 am,

12:00 am 1:30pm y de 3:00pm a 4:00 pm, y una pequeña construcción donde muy pronto serán los laboratorios.

Al inicio de la segunda planta, se encuentra la secretaria, la rectoría, una sala de sistemas, y 6 salones con sus respectivos pupitres y tableros. Estos no cuentan con unidades de carga y almacenamiento de tabletas. La institución cuenta con 17 profesores en la jornada de la mañana y 16 en la jornada de la tarde, aunque algunos de ellos hacen doble jornada. El promedio de los estudiantes por salón es de 35.

La IEO se rige por los siguientes principios pedagógicos:

Misión

La Institución [...], entidad oficial ubicada en la zona oriental del municipio de Cali, comprometida con el desarrollo personal y social de los niños, niñas, jóvenes y adultos, brinda educación en los niveles prescolares, básicos, media académica y técnica. Fomenta los derechos humanos, la promoción del derecho a la inclusión, el desarrollo de las relaciones que protegen la diversidad étnica y cultural de la nación y la participación democrática.

Visión

Al año 2020 la institución Etno-educativa será reconocida con la excelencia de sus procesos para fortalecer el aprendizaje de los educandos, a través de la consolidación del proyecto educativo caracterizado por la formación integral, la capacidad de liderazgo y el respeto por los derechos humanos; con estudiantes capaces de asumir una posición crítica frente a su realidad social y cultural para transformarla de acuerdo al proceso dinámico de nuestro país.

Valores

Convivencia pacífica

Extiende los lazos de mutuo entendimiento, afianzando el respeto, armonizando voces y juicios en los que se conjugan las opiniones encontradas, se suavizan las asperezas y se ajusta el diario vivir en un tono amable.

Participación

Contribuye en el mejoramiento de su entorno particular y social, a través de acciones y actitudes que redundan en el bienestar de los demás y el propio.

Solidaridad

Conduce colectivamente sus acciones con amabilidad, generosidad y bondad, cooperando de manera voluntaria en la obtención de metas comunes.

Responsabilidad

Desarrolla la capacidad de vivenciar los derechos y deberes, respondiendo por las acciones tomadas.

Honestidad

Genera acciones de confianza en las que se reflejan pensamientos de responsabilidad y respeto hacia sí mismo y los miembros de la comunidad.

Identidad

Reconoce y valora las características propias de su origen étnico y cultural, promoviendo su trascendencia a través de la vivencia personal y social.

El gobierno escolar y otros órganos de participación

El gobierno escolar de la institución está constituido por los siguientes órganos: el rector, el consejo directivo y el consejo académico. Ellos velan porque las actividades del manual de convivencia se desarrollen de acuerdo con los principios de la Constitución.

Consejo directivo

La organización del Consejo directivo de la institución de acuerdo al artículo 143 de la Ley general de Educación es la siguiente:

- 1. El rector, quien lo preside y convoca ordinariamente una vez por mes y cuando lo considere conveniente.*
- 2. Dos representantes del personal docente, elegidos por mayoría de los votantes en una asamblea de docentes.*
- 3. Dos representantes de los padres de familia elegidos por la junta directiva de la asociación de padres de familia.*

4. Un representante de los estudiantes elegidos por el consejo de estudiantes, entre los estudiantes que se encuentren cursando el último grado de educación ofrecido por la institución.

5. Un representante de los egresados elegido por el consejo directivo.

6. Un representante de los sectores productivos organizados en el ámbito local o subsidiariamente de las entidades que auspicien o patrocinen el funcionamiento del establecimiento educativo.

Consejo académico

El consejo académico está compuesto por el rector quien lo dirige, los directivos docentes, un docente por cada área definida en el plan de estudios y un docente de preescolar y de educación básica primaria.

Área de Humanidades

Acercamiento al currículo

En esta sección se hace una presentación del tipo de currículo, las áreas, los ejes transversales y los énfasis de formación que tiene la IEO.

El currículo de la institución es operacional y está incorporado en las prácticas y pruebas de enseñanza reales donde se pasa de la teoría a la práctica. Este tiene un enfoque comunicativo en donde se le da máxima importancia a la interacción como medio y como objetivo final.

La educación secundaria de la institución es una de las modalidades que forman el nivel de la enseñanza media. Los estudios de bachillerato se cursan en un lapso de seis años, distribuidos en dos períodos coordinados, el primero (6-9) corresponderá al ciclo básico de enseñanza media, y el segundo (10-11) a los años de educación secundaria.

Esta modalidad académica les ofrece a los estudiantes diversas ramas, tales como: ciencias naturales y medio ambiente, deportes, ciencias sociales, humanidades, matemáticas, y artes. Estas especialidades están orientadas hacia el desarrollo integral del estudiante, teniendo en

cuenta sus diferencias individuales, fomentando su creatividad, su autonomía y la apropiación de conocimientos teóricos para afrontar su proyecto de vida.

Ciencias Naturales y Medio Ambiente	Biología Química Física
Deportes	Educación física
Ciencias sociales	Economía Historia
Humanidades	Español Ética y valores Inglés Religión
Matemáticas	Matemáticas Geometría Física
Artes	Artística

Área de lengua(s) extranjera(s)

La lengua extranjera se encuentra en plan de aula área de humanidades. Esta asignatura tiene una intensidad de 3 horas por semana, una clase de dos horas y la siguiente de una. Además, los grados de 6 a 11 están organizados a partir de las clasificaciones propuestas por el MCER, A1 (básico) A2 (básico-alto) B1 (intermedio) B2 (intermedio-alto).

La lengua extranjera en la institución está orientada por el programa “Colombia Bilingüe 2014-2018” del Ministerio de Educación Nacional. Este tiene como fin que los estudiantes de todo el sistema educativo se comuniquen cada vez mejor en inglés y puedan acceder a mejores

oportunidades laborales y profesionales. De acuerdo con este programa, los estudiantes al final de la educación secundaria deberán tener un nivel intermedio (B1).

Los siguientes conceptos son considerados claves en el desarrollo del proyecto, por ende, se decidió tomarlos tal cual como están en el plan de área de humanidades con el fin de saber cómo son definidos por la institución.

Lengua extranjera: En el marco teórico del plan de aula de humanidades de inglés, la lengua extranjera se le da un gran valor ya que es esencial en el mundo globalizado. Es considerada un medio para acrecentar en cada estudiante sus competencias de comunicación y sus habilidades para integrar saberes, para trabajar en equipo y para comprender mejor la realidad mundial y sus efectos sobre el contexto colombiano.

Segunda lengua: En este caso, la segunda lengua es planteada como necesaria para actividades oficiales, comerciales, sociales y educativas o la que se requiere para la comunicación entre los ciudadanos de un país.

Bilingüismo: En el marco teórico, el bilingüismo es expuesto como el camino para obtener un mejoramiento de las competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera en todos los sectores educativos.

Educación bilingüe: Llegar a ser bilingüe es fundamental en el mundo globalizado, por ello, el Ministerio de Educación Nacional, a través del Programa Nacional de Bilingüismo, impulsa políticas educativas para fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras, como es el caso del idioma inglés. El dominio u óptimo grado de competencia en un idioma extranjero es un elemento de calidad de vida. En esta sociedad de culturas móviles y de acceso al conocimiento, los idiomas extranjeros se convierten en herramientas primordiales en la reconstrucción de las representaciones del mundo, en instrumentos básicos para la construcción de saberes, para llevar a cabo aprendizajes, para el manejo adecuado de las nuevas tecnologías y para el logro de una plena integración social y cultural.

Manual de convivencia Instituto VBC p.

Análisis y posición crítica frente al contexto y a los aspectos específicos del área de trabajo

La lengua extranjera aparece en el Plan de Aula Área de Humanidades y está enmarcada en las Políticas Lingüísticas del MEN” y del Programa Colombia Bilingüe. Al inicio de este plan, se

encuentran definiciones de varios conceptos como, lengua extranjera, segunda lengua y bilingüismo. Más adelante, se localizan los fundamentos donde se presentan varias leyes que fomentan el aprendizaje de una lengua extranjera. Posteriormente, en la justificación y en la metodología, el inglés es exhibido como un elemento básico de calidad de vida, donde la interacción juega un papel muy importante. Al final del plan, se encuentra el Programa Nacional del Bilingüismo donde el principal objetivo es formar ciudadanos más competitivos que estén en capacidad de interactuar en la sociedad a nivel global. Todo lo anterior está basado por un enfoque comunicativo; sin embargo, ni en la matriz curricular ni en los planes de clase que el profesor utiliza para el grado noveno, la competencia comunicativa es expuesta en las actividades propuestas en el aula de clase.

Ahora bien, hablando del contexto, el profesor encargado de enseñar al grado noveno, no tiene un salón asignado en la jornada de la mañana, por ende, la clase de inglés se dicta en una sala de sistemas. Es necesario recalcar que el lugar no es muy adecuado para los estudiantes ya que ellos son 25 y el espacio es reducido. Además, los estudiantes no tienen un sitio apropiado para copiar sus apuntes debido a que las mesas donde ellos se sientan están ocupadas por portátiles. Cabe señalar que estos aparatos no cuentan con internet, así que el profesor no los usa en su clase de inglés. Igualmente, el docente tiene dificultades en cuanto al aula de clase ya que el escritorio de él está ubicado en el lugar opuesto en donde se encuentra el tablero, por ende, él se toma algo de tiempo para llegar de un lugar a otro. Por todo lo anterior dicho, considero que el salón de clase no es el adecuado para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Por otra parte, el enfoque comunicativo que plantea la institución en su plan de área para la enseñanza del inglés, en muchas ocasiones no está presente en el desarrollo de la clase de la lengua inglesa. En las nueve observaciones realizadas durante un periodo de dos meses, fue

notorio que en el aula de clase prevalecía la comprensión de estructuras gramaticales y la traducción. Además, las lecciones fueron dadas en un 90% en nuestra lengua nativa que es el español. Hay que tener en cuenta que la competencia comunicativa les da un gran valor a las habilidades orales; sin embargo, en la enseñanza de la lengua extranjera, no se dieron espacios para practicar estas destrezas.

Finalmente, aunque el programa Colombia Bilingüe haya otorgado gratuitamente a los estudiantes un libro de inglés, durante el periodo de observación, ni el profesor ni los estudiantes utilizaron este material puesto que tenían que esperar por unos forros para protegerlos. Es necesario mencionar que los estudiantes no pueden rayar los libros ya que al final del año, estos textos pasan a otros pupilos. Además, la institución cuenta con diversos recursos tecnológicos como las computadoras Tit@ y una sala audiovisual, pero hasta ahora no han sido utilizadas por parte del docente de inglés.

Descripción

Luego de llevar un año trabajando en una institución pública los sábados, empecé mi proyecto de Práctica Docente en otra IEO. Decidí realizarlo en esta institución ya que anteriormente hice mi bachillerato allí, además se encuentra ubicada cerca de mi vivienda. Al inicio, mi proyecto estuvo enfocado en la comprensión oral del inglés, pero al investigar y leer, me di cuenta de que la escucha y el habla van muy ligadas. Por ende, más tarde mi proyecto pasó a estudiar el desarrollo de las habilidades orales, producción y comprensión oral, de la lengua extranjera en el grado 9-1 de la institución pública. El grupo con el que trabajé estuvo conformado por 25 estudiantes entre 14 y 16 años de edad, un docente a cargo graduado de la Universidad del Valle y un asistente de Connecticut, de los Estados Unidos. Esta investigación empezó en febrero del

año 2017, el primer semestre fui a observar y también, a ayudar al docente en lo que necesitaba ya que tenía que cumplir con unas horas de ayudantía. En las observaciones que realicé, lo primero que recalqué fue el uso del español por parte del docente a cargo. La clase era un 90% en nuestra lengua nativa y un 10% en inglés por parte del asistente. Él cuando intervenía en la clase, siempre empezaba a hablar en la lengua extranjera, pero al ver que los estudiantes no entendían, él les traducía en español. El asistente Jacob maneja bien nuestra lengua ya que, aunque es de los Estados Unidos, sus padres son latinoamericanos, por lo cual hace uso de los dos idiomas eficazmente.

Al principio del proyecto no tuve dificultad, fui y realicé mis observaciones, además, ayudé al docente con algunas tareas, pero cuando la profesora de práctica nos pidió empezar a intervenir con el grupo, los inconvenientes empezaron a llegar. En el mes de junio, debí realizar mi primera intervención con los estudiantes, pero debido al paro de profesores a nivel nacional que empezó en el mes de mayo del 2017 y duró 37 días y a una incapacidad del profesor titular, tuve que esperar casi cuatro meses para poder intervenir. Luego del paro, el docente a cargo tuvo varias complicaciones de salud por lo cual estuvo ausente más de dos meses. Durante la ausencia del docente, los estudiantes pararon las clases de inglés por casi un mes. A causa de este inconveniente decidí ir a hablar con el coordinador y el asistente, teníamos que llegar a una solución ya que estos jóvenes debían seguir estudiando inglés. Al final llegamos a un acuerdo, nosotros dos, Jacob y yo, seguimos con las clases de inglés enseñando los temas solicitados por el profesor por casi un mes. Sin embargo, a consecuencia de actividades extracurriculares, reuniones por parte de los docentes y algunas faltas del asistente, las clases de inglés se hicieron muy cortas o incluso llegaron a omitirse.

Ahora bien, durante mi proceso de observación, la metodología que el profesor titular utilizó en la clase de inglés la enfocó en el método de gramática- traducción, siendo los ejercicios basados en reglas gramaticales. Estas actividades los estudiantes las realizaron en unos libros que el gobierno donó a la institución por el Programa Colombia Bilingüe. El material era un libro y un CD por estudiante, pero nunca se les dio los CDs a ellos ni tampoco se utilizaron en las clases. En muchas ocasiones el libro se utilizó en el salón solo para traducir textos y verificar ejercicios gramaticales que se habían dejado como tarea las clases anteriores. Como es evidente, la enseñanza de las habilidades orales no se logró observar durante mi periodo de observación. El docente no utilizó audios, canciones o actividades que incluyeran la producción y comprensión oral en sus clases, todo se basó en ejercicios estructurales y de memorización.

6.3 Participantes

Estudiantes

Este trabajo de investigación se realizó una IEO durante aproximadamente 10 meses. En total fueron 25 estudiantes de 14 a 16 años que participaron en este estudio. De ellos, muy pocos habían tenido un contacto con el inglés fuera de la clase de la lengua extranjera.

Docente

El docente a cargo del grado noveno es Licenciado en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, tiene más de 20 años de experiencia en la enseñanza del inglés y en la producción de textos orales y escritos tanto en instituciones públicas como privadas. En la IEO lleva trabajando más de 6 años como profesor de inglés y español.

Asistente de inglés

El asistente de inglés proviene de los Estados Unidos, Connecticut. El joven tiene 29 años y habla los dos idiomas, inglés y español. En sus previos estudios, se educó en psicología y

negocios internacionales por cinco años. Él se involucró en el programa MEN de Colombia el cual busca asistentes que hablen inglés para mejorar el aprendizaje de la lengua inglesa de los estudiantes en colegios públicos.

6.4. Recolección de datos e instrumentos

Los instrumentos que utilizamos fueron entrevistas y encuestas a profesores, estudiantes, y al asistente a cargo, un diario de campo en el cual se hicieron las observaciones durante las visitas de ayudantía a las clases del profesor del curso, para describir la forma de cómo se aborda la enseñanza de las habilidades de comprensión y de producción oral del inglés.

El primer instrumento fue el diario; esto llevó a analizar la información de manera organizada y con mayor precisión. Este diario fue escrito de acuerdo a las experiencias diarias mostrando ideas, opiniones y sentimientos.

El diario es una herramienta utilizada por los maestros para recopilar los datos que son importantes en el aula. Es una herramienta para analizar experiencias y luego sistematizar los resultados. Esto se aplicó a los estudiantes del grado noveno de IEO. El objetivo del diario fue identificar y analizar algunos aspectos: actitud de los estudiantes según el inglés, preferencias, estilos de aprendizaje y comportamiento.

El segundo instrumento fueron dos entrevistas que se aplicaron al profesor de inglés y al asistente nativo cuyo objetivo era conocer su experiencia en el campo de la educación, la metodología, los usos, las necesidades y los procedimientos en el proceso de la clase.

Una entrevista es una conversación entre dos o más personas donde las preguntas son hechas por el entrevistador para obtener hechos o declaraciones del entrevistado. La entrevista se aplicó al profesor titular y al asistente nativo. Las dos tenían algunas preguntas diferentes, sin embargo, algo en común que se les preguntó fue por las estrategias y metodologías sobre sus clases de inglés en la institución. Las entrevistas fueron diseñadas con 14 y 18 preguntas, además, las personas entrevistadas fueron grabadas y hubo una transcripción de la información recopilada.

El tercer paso fue aplicar una encuesta con 18 preguntas para los 25 estudiantes, donde el objetivo era conocer sus gustos, aversiones y opiniones sobre la clase de inglés.

A menudo se utiliza para evaluar opiniones y sentimientos en torno a un tema determinado, las encuestas de investigación pueden ser específicas y limitadas o pueden ser más globales. La encuesta fue diseñada con 18 preguntas, para recopilar información sobre el perfil, opiniones, ideas y gustos de los estudiantes sobre la clase de inglés. La encuesta se aplicó a 25 estudiantes que están en el grado noveno. Este proceso se realizó en dos días con una hora cada uno.

Luego de conocer más a profundidad el contexto pasamos a estudiar el diseño de Unidades Didácticas y a hacer la selección de los componentes de la secuencia didáctica, a partir del Marco Conceptual de Referencia que armamos, con el fin de seleccionar los que mejor responden al grupo, a las características del mismo, al tiempo y al tipo de documento oral que podíamos trabajar en clase. Entre los elementos que tuvimos en cuenta están: el tema y los contenidos, los objetivos, las estrategias metodológicas, el tipo de actividades, las dinámicas del grupo y los recursos a los cuales podrían tener acceso los y las estudiantes. Para el diseño de estas 4 secuencias didácticas se tuvieron en cuenta las siguientes fases de la IA.

1.La observación: Los primeros tres meses con la ayuda del diario de campo se decidió observar las clases de inglés con el propósito de identificar las necesidades que los estudiantes tenían. La dificultad que tuvo prevalencia fue la necesidad de practicar las habilidades orales, comprensión y producción oral en el aula de clase. Estas destrezas no se lograron percibir en los meses de observación. Luego, cuando se identificaron las limitaciones, se empezó a ordenar, agrupar y relacionar los datos, de acuerdo con los objetivos de la investigación; es decir, se preparó la información a fin de proceder a su análisis e interpretación

2. La planificación: Luego de haber identificado las necesidades de los estudiantes, se empezaron a plantear opciones ante las posibles alternativas. En este caso, se estudiaron, analizaron y realizaron cuatro secuencias didácticas con el propósito de mejorar las habilidades orales del inglés en estudiantes de noveno grado. Aquí se tuvo en cuenta la encuesta realizada a los estudiantes, donde ellos expresaron sus gustos y disgustos hacia la clase de inglés.

3. La acción: En este paso se pusieron en práctica las cuatro secuencias didácticas a través de dos meses. Al mismo tiempo se observaron los efectos que tuvieron por parte de los estudiantes y el docente a cargo. En este caso, algunas de las actividades se realizaron grupales con el fin de lograr una mejora siendo para ellos necesario la negociación y el compromiso.

4. Reflexión: Luego de haber puesto en práctica las secuencias didácticas, con las observaciones hechas se empezó a hacer un análisis sobre los procesos, problemas, restricciones y efectos que se manifestaron.

A medida que se iban implementando las 4 secuencias didácticas, íbamos observando y tomando nota de la reacción del grupo y de su aceptación o no del trabajo que se estaba haciendo, de las dificultades encontradas y de la mejor forma de ayudarles tanto en la escucha como en la pronunciación, sobre todo de los sonidos que causan más dificultad.

Finalmente, se propuso esta monografía como una metodología de trabajo del oral que se compartió con el profesor a cargo del curso para que se siguiera trabajando en clase.

6.5 Unidad didáctica

Siguiendo a Ibáñez, (1992) “La unidad didáctica es la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia interna metodológica y por un periodo de tiempo determinado”, procedimos a organizar las intervenciones en el curso en estos términos:

- El tema principal y los contenidos.
- Los objetivos didácticos referenciales.
- Las estrategias metodológicas y las actividades que hay que desarrollar.
- El establecimiento de la dinámica del grupo
- La clase y las condiciones especiales de organización.
- La temporalización.
- Los recursos necesarios y disponibles (o accesibles)

7. Análisis y resultados

En esta secuencia didáctica se llevó a cabo una serie de acciones teniendo en cuenta los objetivos específicos de esta investigación. De acuerdo con el objetivo: (Describir la forma como se aborda la enseñanza de las habilidades de comprensión y de producción oral del inglés en una IEO en Noveno Grado, para luego diseñar, implementar y evaluar cuatro secuencias didácticas de enseñanza de estas habilidades orales.), se planificaron actividades en las cuales los estudiantes pudieran estar expuestos a las muestras de la lengua meta en cuanto a la oralidad, “*input*”, de la lengua extranjera. Primero mostraremos los análisis y resultados que arrojaron los diferentes instrumentos utilizados a los estudiantes, al docente y asistente a cargo. Luego, explicaremos cómo se realizaron las cuatro secuencias y los resultados que arrojaron. Cabe destacar que ellas fueron finalmente evaluadas y aprobadas por la profesora Tutora de la Práctica Docente.

7.1 Encuesta

A continuación, presentaremos el perfil de los estudiantes de acuerdo con la encuesta realizada.

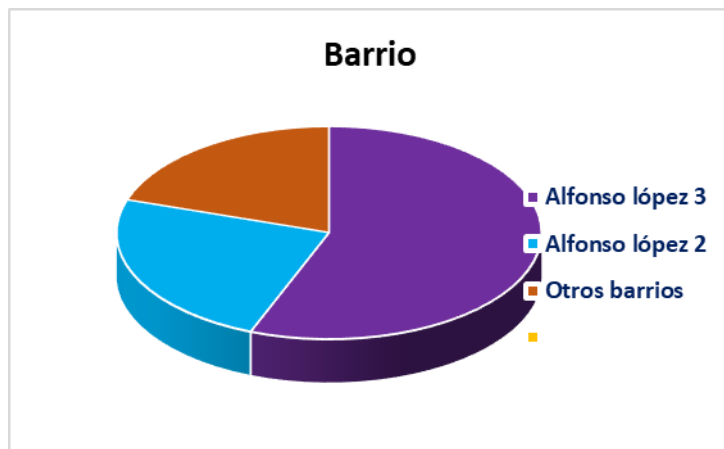
Con base a varias preguntas hechas para los estudiantes, se mostrará la información demográfica de ellos, las dificultades que presentan en la lengua extranjera, las actividades atrayentes en el idioma, los obstáculos que no permiten un buen aprendizaje, las razones por las cuales estudian la lengua inglesa y las actividades que realizan para reforzarla. Toda esta información se presentará de acuerdo con sus respuestas en la encuesta aplicada.

Como se muestra en la gráfica 1, los estudiantes se encuentran entre los 14 y 17 años; sin embargo, el mayor porcentaje corresponde a los jóvenes de 15 años



Grafica 1: Edad de los estudiantes

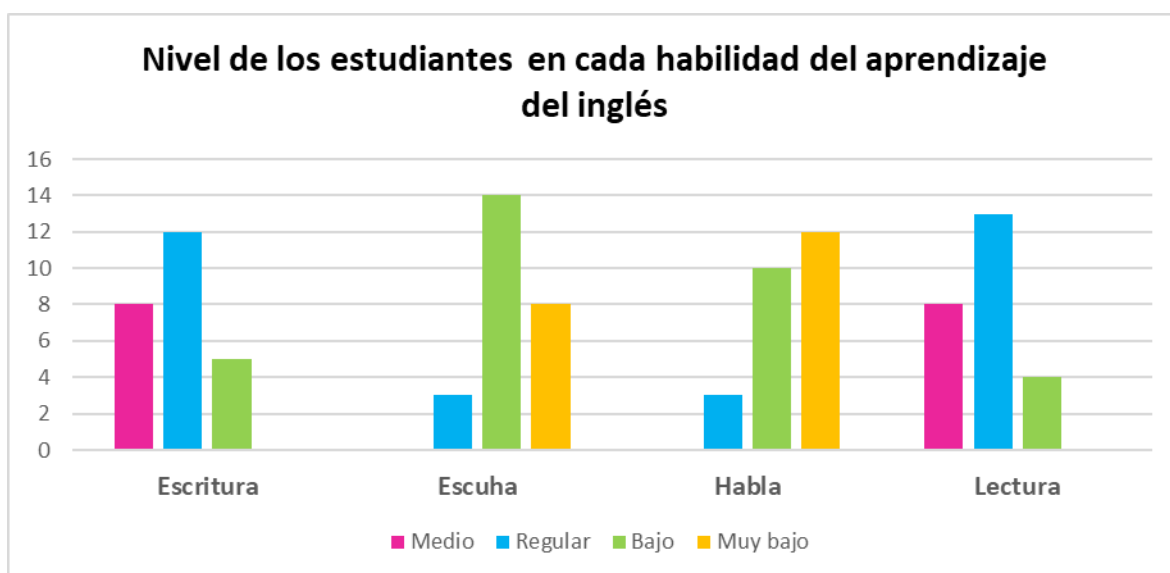
En la siguiente gráfica, podemos encontrar donde residen la mayoría de los estudiantes. Como es evidente, gran parte de ellos residen cerca de la institución, es decir en Alfonso López tercera etapa. Muchos de ellos no tienen la necesidad de tomar transporte ya que viven a unos cuantos minutos del colegio.



Grafica 2: Información sobre el domicilio de los estudiantes.

Con referente a su experiencia en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, tres estudiantes han estudiado el inglés en el instituto de idiomas Colombo Americano por un promedio de casi

cinco meses. En el 2016 el Colombo tenía un acuerdo con el colegio de becar a los estudiantes con mejor promedio en el estudio de la lengua extranjera. Dos estudiantes fueron por unas semanas, pero ellas manifestaron que sintieron mucha desventaja en comparación con los jóvenes que iban allá, además, muchas veces no entendieron las instrucciones del docente ya que ellas no estaban acostumbradas a escuchar la lengua inglesa. Por ende, decidieron no volver. La situación del tercer estudiante fue diferente. Él duró 4 meses en el instituto, pero por cuestiones económicas en cuanto al transporte y a la comida, no pudo volver más.



Grafica 3. Nivel de los estudiantes en cada habilidad

Como se muestra en la gráfica 3, en cuanto al nivel de conocimiento en la habilidad de escritura del inglés, ocho estudiantes parecen no tener un mayor problema con esta destreza ya que consideran tener un nivel medio a la hora de utilizar esta habilidad. Sin embargo, doce estudiantes consideran regular su aprendizaje, y solo cinco estiman que tienen un bajo nivel en la escritura. Ahora bien, en la habilidad de escucha fue notorio que los estudiantes presentan un mayor problema. Catorce de ellos consideran que su aprendizaje es bajo, ocho estiman que es

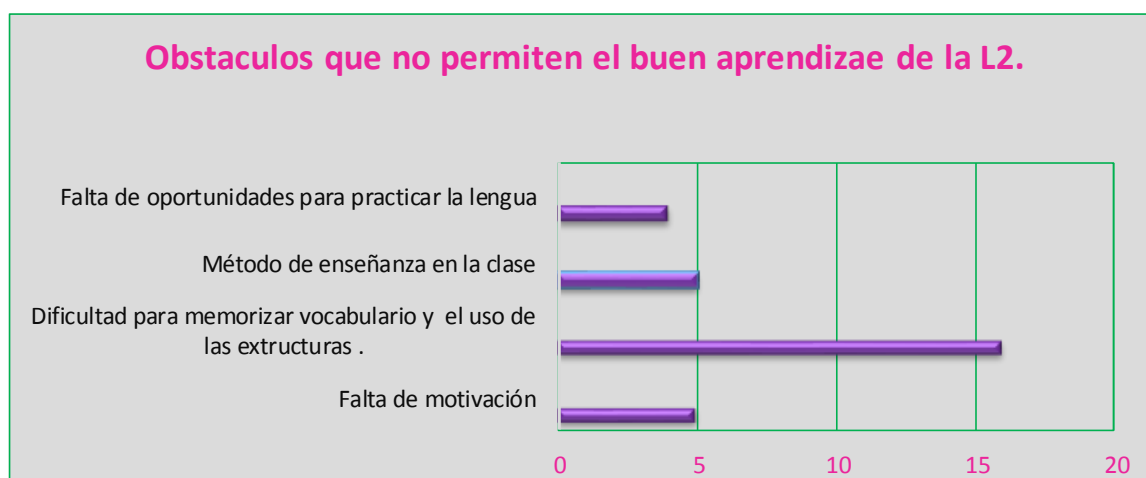
muy bajo y solo tres suponen que su aprendizaje es regular. Asimismo, en la producción oral se presentan dificultades. Doce encuestados afirman tener un muy bajo nivel a la hora de hablar en la lengua extranjera. Diez plantean estar ubicados en la escala de bajo y solo tres consideran tener un nivel regular a la hora de expresarse en inglés. Por otra parte, en cuanto a la comprensión lectora, ocho estudiantes plantean tener un nivel medio mientras que trece un conocimiento regular. Solo cuatro consideran tener un nivel bajo en la lectura. Por todo lo anterior dicho y como se presenta en la gráfica 3, se puede afirmar que los estudiantes presentan una mayor dificultad en las habilidades orales, la comprensión y producción oral de la lengua extranjera.

Ahora bien, el propósito de la gráfica 4 es mostrar las actividades más y menos atrayentes para los estudiantes del grado noveno. De los veinticinco estudiantes, quince manifestaron sentirse atraídos por los diálogos y canciones en inglés, o ejercicios que incluyan las habilidades orales. Cabe destacar que estas actividades no se han visto en la clase de la lengua extranjera, pero aun así ellos las consideran muy pertinentes. Asimismo, siete estudiantes afirman que los juegos y la escritura, son una buena forma de poder adquirir más vocabulario. Solamente tres alumnos expresaron pertinentes los ejercicios de gramática y uno el de traducción. Es necesario resaltar que el estudiante que eligió el ejercicio de traducción, él manifestó que le gusta simplemente porque que esta actividad toma dos o tres horas de la clase.



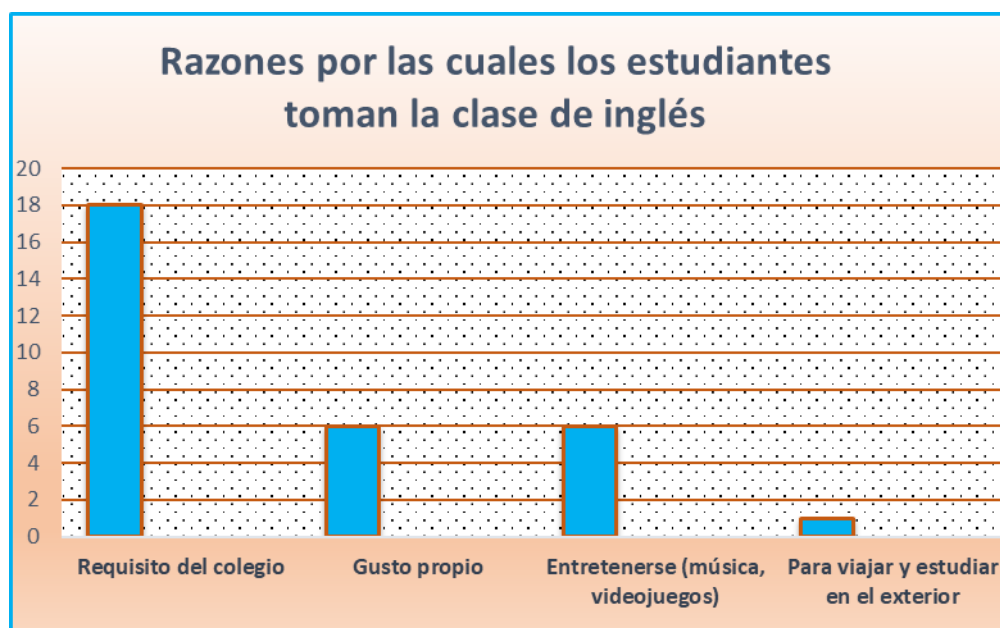
Grafica 4. Actividades en las cuales los estudiantes se sienten más y menos atraídos.

En relación con los obstáculos que los estudiantes presentan en el aprendizaje del inglés en la gráfica 5, dieciséis de los veinticinco estudiantes afirmaron tener inconvenientes para memorizar vocabulario y usar las estructuras de la lengua extranjera. Cinco plantearon también que el método de enseñanza de la clase les parece un poco monótono, por ende, han perdido motivación a la hora de estudiar la lengua extranjera. De igual forma, cuatro estudiantes manifestaron que, debido a la falta de espacios para practicar el inglés, no han avanzado mucho en su proceso de aprendizaje.



Grafica 5. Obstáculos de los estudiantes que no les permiten un buen aprendizaje de la L2.

Ahora bien, cuando se les preguntó a los estudiantes las razones por las cuales estudian inglés, la mayoría fueron muy paralelos. Como se puede ver en la gráfica 6, dieciocho de los veinticinco estudiantes encuestados manifestaron que asisten al curso de la lengua extranjera porque es un requisito del colegio más no porque les gusta. Seis de ellos expresan tener gusto por la lengua inglesa y la tratan de practicar a veces con videojuegos o canciones, pero a veces desisten porque consideran que este idioma es complicado. De igual forma, una estudiante expresó que estudia el inglés porque pretende viajar y estudiar en el extranjero.



Grafica 6. Razones por las cuales los estudiantes toman la clase de inglés.

Por último, en cuanto a las actividades que los estudiantes realizan para reforzar el aprendizaje del inglés, seis de ellos manifestaron escuchar música en la lengua extranjera, y cuatro afirmaron jugar video juegos en inglés. Además, tres estudiantes declararon haber descargado la aplicación **Duolingo** para aprender vocabulario y solo uno trata de ver películas en inglés, pero con subtítulos en español. El resto de los estudiantes dijeron no hacer nada al respecto.



Grafica 7. Actividades que los estudiantes realizan para reforzar el inglés

Como es evidente, en la encuesta realizada a las 25 estudiantes del grado noveno, muchos de ellos presentan dificultades en las habilidades orales. La gran mayoría se sienten inconformes con la lengua extranjera, y aunque el inglés es un requisito del colegio, ellos están cansados de practicar el idioma solo con estructuras gramaticales las cuales deben de memorizar. Por otra parte, los estudiantes les gustaría ver la clase de una manera más dinámica por medio de diálogos, canciones o juegos, todo con el fin de que ellos puedan motivarse para estudiar la lengua inglesa.

7.2 Entrevista 1

A continuación, se presentará el perfil del docente a cargo a partir de una entrevista que se realizó. El curso objeto de estudio en este proyecto es el grado noveno, guiado por el profesor DJGA, licenciado en lenguas extranjeras de la Universidad del Valle. El profesor ha hecho varios cursos particulares en la lengua inglesa, algunas formaciones en didáctica de la lengua extranjera

y ciertos seminarios en el marco del bilingüismo. El docente tiene más de 20 años de experiencia en la enseñanza del inglés y en la producción de textos orales y escritos tanto en instituciones públicas como privadas. Asimismo, trabajó en la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Cartago, y enseñó la lengua extranjera con propósitos específicos a los estudiantes de contaduría pública.

En la entrevista hecha al docente, él manifestó con referencia a la metodología, que el enfoque de la enseñanza de la lengua extranjera debería ser crítico social, en donde los estudiantes desarrollen su personalidad y sus capacidades cognitivas en torno a las necesidades sociales de su país y de otros, utilizando la lengua inglesa. Sin embargo, él afirmó que su modelo va guiado un poco hacia el Aprendizaje Significativo (AS) o al Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

El docente resaltó que las actividades que él propone a sus estudiantes tienen que ir con su ritmo de aprendizaje, no con lo que se describe en las planeaciones. Algunas son lúdicas y de ejercitación para los estudiantes, pero la mayor parte de los casos, las actividades van enfocadas en el aspecto gramatical, en la traducción o en otras formas de incrementar el vocabulario. También, en cuanto a los instrumentos utilizados en la clase, el docente manifestó que, aunque “El MEN” con Colombia bilingüe haya dado libros en inglés para cada estudiante, los profesores aún no tienen buenos recursos de sonido o internet para sacar ventaja a esos textos.

Por otra parte, relacionado con el aspecto cultural en la clase de inglés, el docente expresó que con la ayuda del asistente nativo, Jacobo, se aprende algo de la cultura estadounidense, sin embargo, a causa de la poca intensidad horaria de tres horas a la semana, no se pueden abarcar muchos temas culturales.

Finalmente, con respecto al conocimiento que el docente tiene sobre el contexto socio-cultural de los estudiantes y cómo este factor está integrado en las clases, el profesor afirmó que él tiene

un perfil y una caracterización de los estudiantes bastante sólida y acertada. El profesor conoce la difícil situación de algunos de sus estudiantes, pero no por eso él deja de exigirles. Con una campaña que él tiene de recolectar dinero por medio de multas, algunos de sus estudiantes han recibido diccionarios de inglés gratuitamente. Esto se realiza con el objetivo de que los aprendices realicen sus deberes en la clase de inglés sin ningún pretexto.

7.3 Entrevista 2

Ahora bien, en cuanto al asistente nativo, Jacob, él proviene de los estados unidos, Connecticut. El joven tiene 29 años y habla los dos idiomas, inglés y español. El creció escuchando las dos lenguas ya que su familia de parte de su padre es de Perú, y por parte de su madre es de Puerto Rico. En sus previos estudios, se educó en psicología y negocios internacionales por cinco años. Estudiando en la universidad, se dedicó de mentor para el desarrollo de liderazgo en jóvenes, esta fue su primera experiencia enseñando. Al finalizar sus estudios, decidió viajar, pero antes buscó programas para extranjeros aquí en Sur América. Él se involucró en el programa MEN de Colombia el cual busca asistentes que hablen inglés para mejorar el aprendizaje de la lengua inglesa de los estudiantes en colegios públicos. En el programa el nativo no tuvo que realizar ninguna prueba de proficiencia, solo tuvo que presentarse y realizar un entrenamiento. Al finalizar este proceso, Jacob empezó a trabajar en la IEO como asistente de inglés de todos los grados en la jornada de la mañana. Al inicio, él comenta que fue difícil educar a más de 20 estudiantes al mismo tiempo, también enseñar su idioma le costó ya que no tenía experiencia en la enseñanza de una lengua. En el transcurso de 6 meses, él logró acostumbrarse y planear clase con la ayuda del profesor a cargo. Al momento de hablar sobre sus planeaciones, él plantea que la mejor manera de llamar la atención de los estudiantes es crear clases emocionantes y prácticas, sin embargo, al preguntarle sobre una de sus

clases, él expresó siempre empezar con la gramática. Él plantea que los estudiantes deben primero aprender palabras sueltas, luego oraciones y más tarde con ello, pueden empezar a hablar espontáneamente. El asistente comentó también que él se guía dependiendo de las ideas del profesor a cargo y del libro. Aunque él tiene libertad de crear nuevas actividades, siempre deben ser aceptadas primero por el docente. Al finalizar la entrevista el nativo recalcó que aquí en los colegios públicos se les debe de exponer más a los estudiantes a la lengua inglesa, con videos, canciones, juego de roles, etc., ya que el nivel de muchos aprendices está por debajo de lo requerido

7.4 Diseño y Análisis de la actividad No. 1.

Lesson plan

Name of the school: Institución Etnoeducativa Vicente Borrero Costa

Name of the teacher: Denys Jesús Gomez Aguirre

Name of the practicing student: Gabriela Calderón

Grade: 9-1

Topic: The song “Yesterday” by the Beatles

Cultural: The Beatles and the pop/rock

Objectives

-  Identify some adjectives related to mood
-  Recognize and reproduce properly the pronunciation of the diphthong **ay [ei]** and the silent vowel **e**.
-  Distinguish the intonation and rhyme of the song.
-  Practice the pronunciation of the song by karaoke.

Time: 1 hour

Place: Classroom

Number of students: 25

What is brought to the class (material) and order.

Teacher: USB, laptop, loudspeaker, images, copies of the lyrics of the song, billboard.

Students: Each student will have a copy of the lyrics of the song “Yesterday”.

PLANNING (STEP BY STEP)

At 7:30 class starts. It begins for introducing the song and the band “Yesterday” by the Beatles.

The Beatles in 1960s



The Beatles in 1970s



At 7:40

Then, the meaning of the song is explained to the students by using images.





At 7:55

In the first listening students close their eyes. Before playing the song for the first time, some adjectives which are pasted on the board are pronounced and studied. The song is played for just one minute. Then, students have to express their likes or dislikes for the song using some adjectives which are on the board. Immediately they also have to express the singer's mood. Is he happy, exciting, sad, angry, depressed, in love, scared? etc.?



GOOD



Types of moods and feelings.



happy



In love



Hurt



sad



surprised



Nerdy



Confused



angry



Cool



Embarrassed

At 8:15

The verbs which are in past of the song are written on the board in the infinity tense. Students have to change the verbs into past simple and they have to go to the board to write them and to pronounce properly the past of each one.

The copy of the lyrics of the song is handed out. The song is played while students are reading it.

Yesterday

Yesterday all my troubles **seemed** so far away.
Now **it looks** as though they're **here** to **stay**.
Oh, I **believe** in yesterday.
Suddenly I'm not half the man **I used to be**.
There's a shadow hanging over **me**.
Oh, yesterday **came** suddenly.
Why she **had** to go, I don't know, she **wouldn't say**.
I **said** something wrong, now I **long** for yesterday.
Yesterday **love was** such an easy **game** to play.
Now I **need** a **place** to **hide** away.

Oh, I **believe** in **yesterday**.

Why she had to go, I don't know, she **wouldn't say**.
I said something wrong, now I **long** for yesterday.
Yesterday love was such an easy **game** to play.
Yesterday love was such an easy **game** to play.
Now I **need** a **place** to **hide** away.
Oh, I **believe** in yesterday



Simple past



Diphthong **ay** [ei]



Silent vowel **e**



Simple present

Then, the rhyme of the song is explained with the pronunciation of the words which are located at the end of each sentence. In this case the words, far away, stay, be, me, suddenly, with their sounds [ei] and [i]. Also, the exercise is focused on the pronunciation of some words that have a silent **e** at the end. The words are pronounced while students are repeating.

The song is played for the second time and the students are asked to try to follow it with the lyrics. Then the copy of the lyrics of the song in Spanish is given. Students sing the song in English in chorus.

The karaoke of the song is played and each student has to sing correctly 2 lines of the melody.

At 8:30 Class ends.

3. Assessment

After having practiced with the students the pronunciation, intonation and rhyme of the song, each one must sing two lines of the song to verify that what was exposed was understood or not.

Canción

En esta actividad se quiso resaltar una parte de la cultura inglesa utilizando la canción “Yesterday” por los Beatles. El objetivo de esta actividad, además de cantarla modo karaoke, fue resaltar importantes aspectos de la canción. En un primer momento, se presentó la banda. Se mencionaron importantes aspectos de ellos. Luego, se practicaron adjetivos de estado de ánimo en la lengua inglesa. Para esto, se pegaron en el tablero varias imágenes, positivas y negativas, practicando la pronunciación de cada una de ellas. Todo esto con el fin de que los estudiantes pudieran identificar diferentes tipos de emociones. Para el inicio de estos dos primeros pasos, se decidió utilizar mucho material visual para contextualizar a los estudiantes, además, en la previa encuesta que se les realizó, las imágenes tuvieron un impacto positivo. Underwood (1989) en uno de sus siete obstáculos que presenta, recalca la importancia de la familiarización del contexto a través de diferentes tipos de materiales. Además, como plantea Brown (2001) a los estudiantes de lenguas extranjeras se les debe facilitar pistas, en este caso imágenes, para entender una frase o palabra escuchada anteriormente. En la primera escucha, los estudiantes tuvieron que cerrar los ojos. La canción se reprodujo durante un minuto. Este paso se tuvo que repetir 3 veces ya que al inicio a los estudiantes les costó concentrarse y estar en silencio. Luego, los estudiantes expresaron su gusto o disgusto por la canción usando los adjetivos que estaban en la pizarra. Inmediatamente también tuvieron que expresar el estado de ánimo del cantante. En este caso, hubo una respuesta positiva por parte de los estudiantes ya que todos participaron, incluso preguntaron por otros adjetivos utilizando mímicas.

Posteriormente, se empezó el segundo paso. Los verbos de la canción se escribieron en la pizarra en tiempo infinitivo. Los estudiantes tuvieron que ir al tablero y cambiar los verbos en pasado simple pronunciándolos correctamente cada uno. Aquí si varios tuvieron dificultad

muchos de ellos ya que, aunque sabían el pasado de los verbos, en cuanto a pronunciación estaban perdidos. La “*ed*” del pasado en inglés la pronunciaban para todos los verbos. En este caso me tocó hacer un repaso rápido de los verbos regulares y su pronunciación, luego los borré. Los estudiantes volvieron a escuchar la canción ya que tenían que identificar los verbos en la canción, si ellos estaban en la primera, segunda o tercera estrofa. En este caso una de las micro habilidades planteadas por Brown (2007) entra en juego, puesto que los estudiantes deben de retener en la memoria pequeños trozos del lenguaje, en este caso verbos, a corto plazo. Muchos alumnos acertaron en la ubicación de estas palabras. Después de estar más claro el tema, decidí entregar una copia de la letra de la canción. Esta se reprodujo por segunda vez mientras que los estudiantes la leyeron. Aquí la rima de la canción se explica con la pronunciación de las palabras que se encuentran al final de cada oración. En este caso las palabras, *far*, *away*, *stay*, *be*, *me*, *suddenly*, con sus sonidos [ei] e [i]. Además, el ejercicio se centra en la pronunciación de algunas palabras que tienen una “e” silenciosa al final. Las palabras se pronunciaron mientras los alumnos repetían continuamente. Cabe destacar que cuando se trabaja con un grupo grande la pronunciación de un texto en específico, confirmar que todo mundo pronuncie bien es complejo ya que para esto se necesita mucho tiempo, y en este caso, se tuvo solo una hora para la realización de la actividad completa.

La canción se reprodujo por tercera vez y se les pidió a los estudiantes que intentaran seguirla con las letras. Aunque tomó más del tiempo planeado, los estudiantes lograron cantar la canción con una pronunciación adecuada, por supuesto no perdiendo el ritmo de ella. Luego de practicar 3 veces junto a la canción, se decidió cantarla modo karaoke. En este caso por grupos pequeños los estudiantes cantaron una estrofa para verificar la pronunciación y el ritmo, más tarde todos la cantaron juntos. En este último paso se prestó mayor atención a varios elementos prosódicos

como la acentuación, el ritmo y la velocidad, planteados por las autoras Guimbretiére (1994), Leena (2008) y Henouda (2014). Como ellas sugieren, estos aspectos son sustanciales en la discriminación de una lengua extranjera debido a que el cerebro clasifica los nuevos sonidos junto a la lengua materna.

En gran parte de las actividades que se realizaron, el primer obstáculo que se encontró fue el espacio donde se enseña la lengua extranjera. Como ya se había mencionado, la clase de inglés se dictaba en una sala pequeña de computadores en donde ellos no funcionaban. El espacio cuenta solo con un televisor, así que, si se requería realizar actividades implicando la comprensión oral, el docente debía utilizar un parlante para una mejor audición. En cuanto a mí, yo lo utilicé con mi computadora, también pedí cambiar de salón. En ocasiones, esta petición se logró. El segundo obstáculo que se encontró fue el uso del tablero. Los estudiantes venían de un proceso de enseñanza el cual todo se escribía en el tablero, en algunas ocasiones con su traducción. Sin embargo, al momento de exponer la canción el objetivo principal era sumergir a los aprendices a los elementos prosódicos de la lengua: la musicalidad, el ritmo y los sonidos, con el fin de que comprendieran lo que se dice sin necesidad de recurrir a la grafía.

7. 5 Diseño y análisis de la actividad No. 2.

Lesson Plan

Name of the school: Institución Etnoeducativa Vicente Borrero Costa

Name of the teacher: Denys Jesús Gomez Aguirre

Name of the practicing student: Gabriela Calderón

Grade: 9-1

Topic: The “th” sound

Objectives

- ✚ Recognize the “th” sound in different words.
- ✚ Be able to reproduce properly the pronunciation of the “th” sound in words and in sentences.
- ✚ Practice the pronunciation of the “th” sound by saying a tongue twister.

Time: 25 minutes

Place: Classroom

Number of students: 25

What is brought to the class (material) and order.

Teacher: Laptop, Speaker, copies of the th words and the tongue twister to practice.

Students: Each student will have a copy of the “th” words and the tongue twister to practice.

Planning

First at all, I am going to introduce to the students the “th” sound. I am going to explain to them that the only way to correctly make the "th" sound is to stick their tongue out. I will ask them to stick their tongues out and to keep them stuck out for thirty seconds. I am going to do the same to make it more believable.

Then, we will watch a part of a video called “*English "TH" Pronunciation Practice for Real Natural English!*”, we will be focus from the minute 1:28 to 2:15.

<https://www.youtube.com/watch?v=MKtZH0bNOW0>

After watching the video, I will write on the board some words with the “th” at the beginning, in the middle and at the end of it. Students will have the words in a copy(it is at the end of the lesson plan) I will consider the below examples. I will not make emphasis on voiced and voiceless “th” sound to avoid the complexity of the topic.

1. Th at the beginning of a word:

In almost any case, the *th* is a voiceless /θ/ as in: **threat, thought, think, throw.**

Function words usually begin with the voiced /ð/ as the pronouns: **they, them, their, the, this, that, these, those,** and the adverbs and conjunctions **then, there, than.**

2. Th in the middle of a word:

Most English words have a voiced /ð/ in the middle, when there is a *th*, as **in either, father, mother, brother, rather, further, together.**

Most loan words have a voiceless /θ/ in the middle, when there is a *th*, as in **cathedral, enthusiasm, ethics, mathematics.**

3. Th at the end of a word:

Nouns and adjectives usually end in a voiceless /θ/, when there is a *th*, as in **bath, cloth, breath, tooth, teeth.**

Verbs usually end in a voiced /ð/, when there is a *th*, as in **breathe, loathe, soothe, writhe.**

Words to practice with the students. (there is an audio with the below words)

Them - With - That - Brother - Rather - Booth - Wealthy
- Southern - Breath - Clothing - Anything - Bathroom -

After listening to the audio students will be asked to repeat each word as many times as needed. The teacher will pay attention to the students' pronunciation and will correct them if it is necessary.

Then, students will put in practice the "th" sound with a tongue twister. I will not emphasize on the speed of the tongue twister, but in the good pronunciation of each word. At the end, they will be able to say a tongue twister using the "th" sound correctly, in at a normal speed.

Material for the student. **Copy**

The “**th**” at the beginning of a word.

They - **Th**ree - **Th**ink - **Th**ank - **Th**ousand - **Th**ing



The “**th**” in the middle of a word.

Fa**th**er - Som**th**ing - Pan**th**er - To**th**er - Mo**th**er - Bro**th**er

The “**th**” at the end of a word.

To**th** - Ba**th** - Mo**th** - Ea**th** - Wi**th** - Clo**th** -

Tongue twister

The thoughtful mouse’s mouth is something else.

Sonido “th”

En esta actividad se quiso dar a conocer, practicar y mejorar el sonido "th" en diferentes palabras y oraciones. El primer paso que se tomó fue explicarles a los estudiantes la pronunciación correcta del sonido “th”, para ello les pedí a los estudiantes sacar su lengua por 30 segundos. De igual forma, el docente también hizo lo mismo para hacerlo más creíble. Después de este ejercicio, se mostró un video “*TH Real Natural English*” el cual se le hizo énfasis del minuto 1:28 a 2:15. Al inicio de estos dos primeros pasos, fue complicado tener la atención de los estudiantes ya que muchos tomaron como juego la práctica del sonido “th”. Luego de un regaño que tuvieron por parte del profesor titular, pude obtener su atención y trabajar por un más de un minuto el sonido.

Después de ver el video, decidí trabajar otra de las micro habilidades que presenta Brown (2007) la cual habla de la discriminación de sonidos. En este caso, escribí en la pizarra algunas palabras con el sonido "th" al principio, en el medio y al final (*thought, together, teeth*). Los estudiantes recibieron el material de trabajo en una copia. En este solo había palabras utilizando el sonido “th” en diferentes lugares. La idea fue practicarlos hasta que los pupilos llegaran a una correcta pronunciación. Esta primer parte de la actividad al principio fue un reto ya que los estudiantes no eran conscientes de la importancia del sonido “th”, a muchos les pareció gracioso, otros se burlaron e incluso algunos no lo querían pronunciar. La gran mayoría pensaba que este sonido era similar al sonido “f” o al sonido “d”, pero después de explicarles con ejemplos de nuestra lengua nativa, (*dedo, thedo, fedo*) lograron entender que los tres sonidos son muy diferentes.

El siguiente paso fue escuchar e identificar algunas palabras utilizando el sonido “th”. Esta parte de la actividad fue un poco más sencilla para los estudiantes ya que muchas palabras en el

audio ya la habíamos practicado con anterioridad. Por último, y no menos importante, se practicó el sonido “th” por medio de un trabalenguas. En este caso no me quise enfatizar en la velocidad de este, sino en la buena pronunciación de cada palabra. Cabe destacar que cuando se les mencionó a los estudiantes la palabra *trabalenguas* muchos se negaron incluso a hacer el intento. Pero, cuando uno de ellos lo dijo sin ningún problema, todos decidieron animarse compitiendo entre ellos. Al final, varios se memorizaron el trabalenguas, otros no, pero lo pudieron decir correctamente.

En este caso, aunque al inicio muchos estudiantes presentaron dificultad en la pronunciación de este sonido, fue gráficamente ver después cómo en la realización de otras actividades, ellos trataban de hacer énfasis al sonido, muchos de ellos practicándolo correctamente. En conversaciones o textos cortos, alguien mencionaba el sonido “th” o simplemente sacaba la lengua para recordarle a sus compañeros. Además, los estudiantes se motivaron a aprender otros trabalenguas cortos para mejorar su pronunciación.

7.6 Diseño y análisis de la actividad No. 3

Lesson Plan

Name of the school: Institución Etnoeducativa Vicente Borrero Costa

Name of the teacher: Denys Jesús Gomez Aguirre

Name of the practicing student: Gabriela Calderón

Grade: 9-1

Topic: The song “California Dreaming” by The Mamas and The Papas

Cultural: Pop -Folk-rock- Hippie movement

Objectives

-  Identify different folk-rock music from the 60s.
-  Recognize the hippie movement in the 60s.

- ✚ Recognize and reproduce properly the pronunciation of the diphthong **ay** [ei].
- ✚ Distinguish the intonation and rhyme of the song.
- ✚ Practice the pronunciation of the song by karaoke.

Time: 3 classes. One hour each

Place: Classroom

Number of students: 25

What is brought to the class (material) and order.

Teacher: USB, laptop, loudspeaker, images, copies of the lyrics of the song, billboard.

Students: Each student will have a copy of the lyrics of the song “California Dreamin’ ”.

PLANNING (STEP BY STEP)

At 7:30 class starts. It begins for introducing different Folk-rock music from the 60s.
<https://www.youtube.com/watch?v=aiYpDDHKy18>. I will ask students for their opinions.

At 7:40

I will show students pictures about the hippie movement, cloth, customs, some reasons why those people were struggling with the government, etc.







At 7:55 The band in presented to the students.





At 8:05

In the first listening students close their eyes. The song is played for just one minute. Then, students have to express their like or dislike for the song using some adjectives we practiced in the past. Immediately they also have to express the mood of the singers. are they happy, exciting, sad, angry, depressed, in love, scared etc.? and why?

CALIFORNIA DREAMING by The Mamas & the Papas

All the leaves are brown (all the leaves are brown)

And the sky is grey (and the sky is grey)

I've been for a walk (I've been for a walk)

On a winter's day (on a winter's day)

I'd be safe and warm (I'd be safe and warm)

If I was in L.A. (if I was in L.A.)

California dreamin' (California dreamin')

On such a winter's day

Stopped into a church

I passed along the way

Well, I got down on my knees (got down on my knees)

And I pretend to pray (I pretend to pray)

You know the preacher like the cold (preacher like the cold)
He knows I'm gonna stay (knows I'm gonna stay)

California dreamin' (California dreamin')
On such a winter's day

All the leaves are brown (all the leaves are brown)
And the sky is grey (and the sky is grey)
I've been for a walk (I've been for a walk)
On a winter's day (on a winter's day)
If I didn't tell her (if I didn't tell her)
I could leave today (I could leave today)

California dreamin' (California dreamin')

On such a winter's day (California dreamin')

On such a winter's day (California dreamin')

On such a winter's day (California dreamin')



Diphthong **ay** [ei]

Then, the rhyme of the song is explained with the pronunciation of the words which are located at the end of each sentence. In this case the words, **way**, **day**, **pray**, **stay**, **today** with their sound [ei]. The words are pronounced while students are repeating.

Then the copy of the lyrics of the song is given. The song is played for the second time and the students are asked to try to follow it with the lyrics. Students sing the song in English in two groups because with have more than two voices in the song.

The karaoke of the song is played and each student has to sing correctly 2 lines of the melody.

At 8:30 Class ends.

Canción “*California Dreamin’*”

El propósito de esta actividad fue presentar y cantar la canción “*California Dreaming*” en un evento cultural del colegio el día 31 de octubre. En la primera parte de la intervención, se contextualizó a los estudiantes con diferentes géneros musicales de aquella época que el grupo cantaba (rock, folk, folk-rock). Luego se les presentó algunas imágenes y se les explicó qué paso en el movimiento hippie de los años 60. Después, de escuchar algunas opiniones por parte de los

estudiantes, se les presentó la banda “*The Mamas and The Papas*” y de dónde provenían. Los estudiantes estaban ansiosos al saber cómo era el ritmo de la canción “*California Dreaming*”, ya que las anteriores canciones les habían gustado. Cuando puse por primera vez la canción les pregunté cómo habían percibido la canción, es decir, si les sonó alegre, triste, aburrida etc., la primera respuesta fue “*es una canción de los años lupa*”. A otros les pareció vieja, pero con buen ritmo, decían que era alegre. Luego de varias opiniones, no muy buenas, les expliqué el significado de la canción por medio de imágenes. Algunos estaban atentos otros no, así que traté de centrarme en los distraídos. Me tomó por sorpresa que a pesar de que a varios no les gustó la canción, surgió la idea de reunirnos al día siguiente para empezar a practicar la canción ya que tenían casi dos horas libres en la institución. Cabe destacar que esta intervención se tomó varios días, el día de iniciación fue el 19 de octubre, y tenía que estar lista para el día de *Halloween*.

Los estudiantes estaban preocupados de que el evento cultural estaba muy cerca y no sabían cómo presentar la canción ante sus otros compañeros. Aunque no fue agradable la canción para algunos, otros estaban motivados ya que era su primera canción en inglés que iban a cantar en frente de todo el colegio. En cuanto al profesor a cargo y el asistente, su única reacción fue cambiar la canción ya que ellos la consideraban difícil para los estudiantes. Fue algo impresionante al escuchar esas palabras por parte de ellos, pero aun así no se cambió la canción y se decidió seguir adelante con los aprendices.

El día número dos de la intervención, 20 de octubre, me reuní con los estudiantes y una compañera del colegio, Natalia, a las 10 am en la institución. Ella es egresada de allí y estudia lenguas extranjeras en la Universidad Santiago de Cali. Natalia empezó la práctica docente en esa misma institución. Debido a que ella es cantante, decidí pedirle ayuda con los estudiantes. Dividimos el grupo de 9- 1 en dos para facilitar el aprendizaje. Con el grupo que trabajé les

entregué la letra de la canción y les expliqué el uso de los colores en algunas palabras de la canción. Les puse la canción para que la trataran de seguir con la letra, pero seguirla les pareció muy difícil al inicio. Entonces, empecé a trabajar palabra por palabra en la canción haciéndoles repetir para luego preguntarles al azar la pronunciación de una palabra ya estudiada. Luego, empezamos a juntar las palabras y a decirlas ya en oraciones completas. Más tarde, ya no los pedía que me pronunciaran una oración si no la estrofa completa, a algunos les corregía, otros ya sabían bien la pronunciación. Decidí poner de nuevo la primera parte de la canción y les pedí a ellos seguirla. El resultado fue mejor, algunos trataron de cantarla, de irse acoplando con el ritmo, y de hecho, lo hicieron muy bien. Otros debieron trabajar un poco más, pero, aun así, todos tuvieron una mejora en la primera estrofa. La dinámica de preguntar siguió hasta el final. En un tiempo de una hora y veinte minutos se logró trabajar la primera estrofa de la canción, se leyó y se trató de cantar siguiendo el ritmo. Mi compañera también tuvo un avance con el otro grupo. Las dos estudiamos toda la primera estrofa, cada una con un bafle pequeño.

Considero que la colaboración de mi compañera en ese momento fue de gran ayuda ya que además de saber inglés, tiene conocimientos en música así que me dio algunas ideas de cómo trabajar las voces en la canción. El tercer día de la intervención, 26 de octubre, se trabajó de igual forma con Natalia, pero esta vez dividimos el grupo en 3, ya que Jacob, el asistente, nos colaboró. Dos grupos nos quedamos en un salón, y el de Jacob se ubicó al lado. Cada uno trabajó la segunda estrofa con un bafle. Antes de trabajar la segunda parte, decidí estudiar cinco minutos la primera para verificar que todos estuvieran bien. Los estudiantes ya eran capaces de cantar la primera parte al ritmo de la canción. Luego, se trabajó la segunda estrofa con el mismo método de la primera, inicialmente escucharon esa parte de la canción, más tarde, trabajamos palabra por palabra, oración por oración y finalmente la estrofa completa, siempre teniendo en cuenta las

palabras acentuadas y las no. Según los estudiantes, esta parte fue menos compleja de trabajar que la primera. En este caso se trabajó una de las micro habilidades de Brown (2007) donde él plantea la necesidad de enfocarse en las palabras acentuadas y las no acentuadas, las estructuras rítmicas y los contornos de entonación para obtener un mejor resultado en la lengua inglesa.

La hora fue suficiente para haber alcanzado a estudiar bien ya las dos primeras estrofas. Cabe resaltar que la tercera estrofa es la misma que la primera, con excepción de una sola oración. Algo a destacar fue el grupo de Jacob, lamentablemente él no pudo manejar bien a sus estudiantes ya que varios alumnos caminaron y jugaron por el pasillo sin estar él presente. El profesor titular estuvo ausente del salón.

El cuarto día de intervención, 27 de octubre, mi compañera y yo nos reunimos con los estudiantes para estudiar la canción completa. Nos dividimos en dos grupos por media hora y luego todo el grupo se unió. Todos decidimos trabajar las dos voces que tiene la canción, se dividieron las voces no por género, si no por un grupo mixto que hicieron la voz de los hombres, y el otro el de las mujeres. En la segunda estrofa donde canta solo un hombre, mi compañera hizo esa voz y los estudiantes el coro. Ensayamos el ritmo y pronunciación con los estudiantes de nuevo unas cuatro veces o más y luego pasamos a dividir los grupos. Un grupo como el coro, y el otro como las voces de los hombres. Al principio fue complicado que ellos se acoplaran, cantaban muy rápido o a veces muy despacio. Utilizamos el karaoke para ayudarlos mejor, y funcionó. Luego de 3 horas de ensayo, logramos realizar la actividad bien con los estudiantes, ellos estaban felices, pero también cansados, así que decidimos dejar hasta allí y repasar ya el día la presentación.

El ultima día de la intervención, fue el 31 de octubre, el día de la presentación. Ese día estuve presente desde las 8 am para ensayar con los estudiantes la canción. La primera hora fue casi

imposible practicar ya que ellos estaban enfocados en adornar su salón para participar por un premio por el día de *Halloween*. El evento cultural empezaba a las 8:30 am, pero en realidad tuvo inicio a las 9:30 am. A las 9:15 am ensayé con los estudiantes. Nos dividimos en dos grupos, mi compañera, Natalia, estaba con el grupo que hacía la voz de los hombres, aunque en realidad el grupo era mixto, y yo estaba con los del coro. En el primer ensayo, el primer grupo presentó algunas fallas en la tercera estrofa de la canción, exactamente en la oración “*If i didn’t tell her, I could leave today*”. A algunos se les había olvidado la pronunciación aun teniendo la letra a la mano. Practicamos unas tres veces toda esa oración y luego seguimos ensayando toda la canción. Se logró practicar unas cuatro veces la canción completa antes de salir. Más tarde todos tuvimos que salir del salón para ir al evento que se realizó en el patio del colegio. El grupo 9-1 estaba asignado cantar a las 10:30 pero no fue así. Primero, empezaron con los himnos, luego Jacob les contó a los estudiantes, en inglés, la historia de *Halloween* mientras que el profesor titular del grado 9-1 les traducía a los demás. Luego, se realizó un juego de “*Spelling*”, donde un estudiante en representación de su grupo tuvo que deletrear un sustantivo, adjetivo o adverbio que Jacob pronunciaba. Si lo decían bien ganaban una bolsa de bananas. Más tarde, fue el concurso de los disfraces, donde un estudiante por grupo salió disfrazado y otro compañero decía la leyenda de este. Siendo las 11:40 am, el grupo 9-1 aún no había salido. A esa hora un grupo de bailarines se tomó el escenario por casi media hora, ya cuando los estudiantes querían regresar a sus casas, siendo las 12:15, el grupo y yo nos pudimos presentar. Al inicio ellos estaban muy nervioso, unos se querían ir, y otros se ocultaban, pero cuando empezó a sonar la canción todos se animaron y empezaron a cantar incluso escondidos. Me tomé por sorpresa unos pasos que ellos habían creado con la canción, todos cantaban y bailaban tratando de emocionar al público.

Sin embargo, como fue la última presentación, muchos estudiantes de otros cursos se les veían las ansias por salir de la institución.

En general fue la mejor intervención que realicé con las estudiantes ya que, aunque tomó cinco días, el resultado fue mejor de lo que esperé, logré animar a los estudiantes a escuchar y cantar música en inglés con una buena pronunciación y actitud, algo que anteriormente no se había visto en la clase de inglés. Además, algunos me mostraron canciones similares que habían descargado y que iba a empezar a practicar por cuenta de ellos para mejorar en la lengua extranjera. Aquí resalto a Domoney y Harris (1993) y Little(1983) los cuales plantean que la exposición del inglés por medio de canciones es un factor importante para fomentar el aprendizaje del inglés ya que si los estudiantes están expuestos a canciones que disfrutan, es posible que se genere más aprendizaje autónomo.

7.7 Diseño y análisis de la actividad No. 4

Lesson Plan

Name of the school: Institución Etnoeducativa Vicente Borrero Costa

Name of the teacher: Denys Jesús Gomez Aguirre

Name of the practicing student: Gabriela Calderón

Grade: 9-1

Topic: New type of orangutan. (Reading aloud.)

Objectives

-  Recognize the lexical field of primates.
-  Be able to recognize and understand the main words of the reading.
-  Practice the reading with a good pronunciation.

Time: 30 minutes

Place: Classroom

Number of students: 25

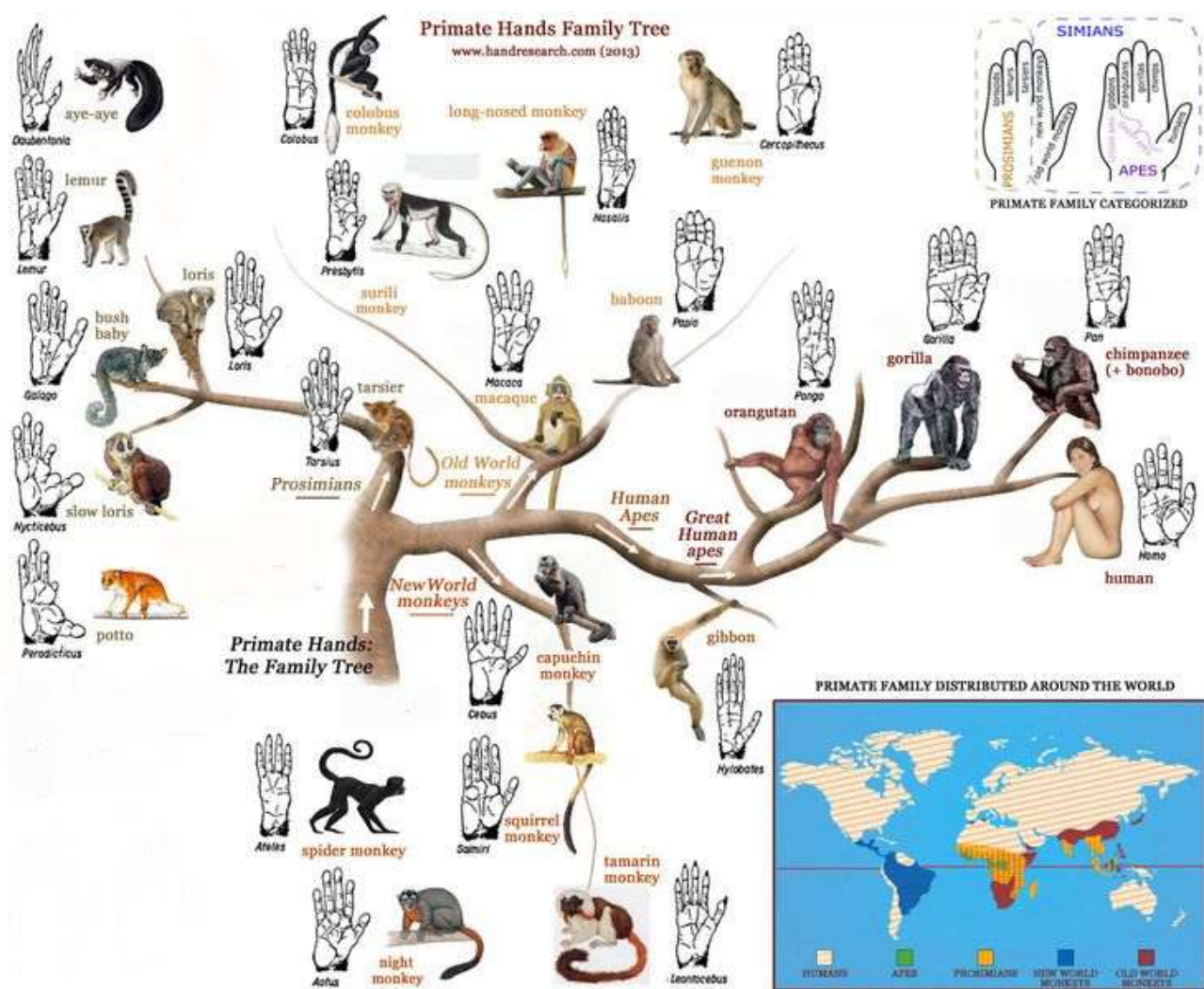
What is brought to the class (material) and order.

Teacher: Speaker, copies of the reading. Some images.

Students: Each student will have a worksheet of the reading.

Activity 1: Students are going to see and practice the champ lexical of primates by using the below picture.

Champ lexical Primates



Activity 2

ORANGUTAN	
 https://en.wikipedia.org/wiki/Orangutan	Scientists study orangutans. They study their sounds. They look at their genes. They discover a new type of orangutan. They call it the Tapanuli orangutan. It lives in Sumatra. There are only 800 Tapanuli orangutans in the wild. They are in danger of dying out. https://www.newslevels.com/products/new-type-of-orangutan-level-1/

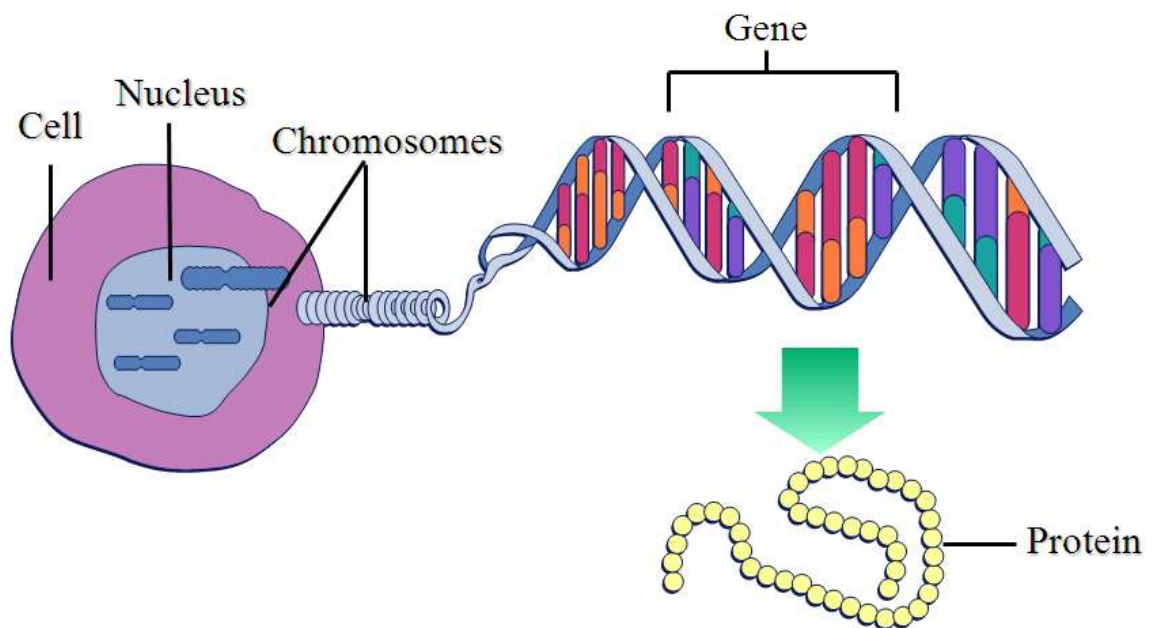
Students are going to listen to the reading once. Then, the teacher is going to explain the main idea of the reading by using some images.



SCIENTISTS



ORANGUTAN



GENES



SUMATRA



DANGER



DYE

Activity 3

Students are going to listen to the audio for the second time trying to catch the pronunciation of each word. Then, the teacher is going to read the reading slowly making emphasis in all the words especially the words with the “th” sound, topic already studied. Students are going to follow the teacher repeating each word. Then, at random, some students are going to read aloud the reading.

Assessment

At the end, the students are going to read aloud the reading while following the audio.

Worksheets for the student.

Name of the school: Institucion Etnoeducativa Vicente Borrero Costa

Name of the practicing student: Gabriela Calderón

Grade: 9-1

Topic: New type of orangutan. (Reading aloud.)

ORANGUTAN	
 https://en.wikipedia.org/wiki/Orangutan	Scientists study orangutans. They study their sounds. They look at their genes. They discover a new type Of orangutan. They call it the Tapanuli orangutan. It lives in Sumatra. There are only 800 Tapanuli orangutans in the wild. They are in danger of dying out. https://www.newsinlevels.com/products/new-type-of-orangutan-level-1/

Nuevo tipo de orangután

Esta fue la última intervención formal que tuve con los estudiantes ya que el curso estaba por terminar y el profesor a cargo necesitaba sus horas de clase. Esta actividad tuvo como objetivo principal la lectura en voz alta. Para su realización solo se tuvo treinta minutos de tiempo. En la primera parte se contextualizó a los estudiantes con la lectura. Ella fue acerca de los orangutanes, así que antes de empezar la práctica, decidí mostrarles a los estudiantes algunas imágenes donde muestra el campo lexical de los primates. En este caso, el objetivo fue extender un poco el vocabulario de los aprendices. A todos les tomó por sorpresa que no solo es “*monkey*” cuando nos referimos a estas especies. Se estudio por unos minutos los diferentes tipos y luego pasamos a la lectura. En un primer momento, solo se escuchó el audio, no se leyó. Algunos estudiantes lograron captar la palabra “*orangutan*”, otros no. Por ende, decidí utilizar varias imágenes de apoyo las cuales ellos debían seleccionar dependiendo de lo que escuchaban. Como plantea Ur (1984) se les puede pedir a los estudiantes que señalen las imágenes correctas que escuchan para demostrar si saben en dónde va la historia. En la segunda escucha, les resultó menos complejo a los estudiantes. Luego de repartir la lectura a cada uno decidimos practicarla en grupo. Solo alcancé pedirles a tres estudiantes que la leyeran por cuestiones de tiempo.

Como fue evidente, en las 4 actividades realizadas se trabajaron las dos habilidades orales juntas. Dos de ellas se basaron en canciones, donde el propósito no fue solo escucharlas y cantarlas, si no también que al final los estudiantes conocieran y fueran capaces de hablar de diferentes culturas donde el inglés es la lengua dominante. En esas dos actividades se trabajó ciertos aspectos como; algunos sonidos, la pronunciación del diptongó ay [ei] y la vocal silenciosa “e”, tiempos verbales, el pretérito y el presente, y temas culturales como la música, el movimiento hippie, los vestuarios en los años 60 y 70. En la actividad número dos, se quiso dar a

conocer el sonido “*th*” donde el propósito fue no solamente pronunciar correctamente este sonido, sino también, mostrarle a los estudiantes diferentes caminos los cuales ellos pueden mejorar y practicar estos dos fonemas /ð/ y /θ/. Por último, en la actividad número 4, se quiso trabajar la lectura en voz alta y la escucha. Aunque leer no implica que el estudiante esté produciendo, en este caso se trabajó algunos elementos prosódicos como la entonación, el ritmo, la rapidez, entre otros. Cabe destacar que ellos estuvieron presentes en las cuatro actividades.

Conclusiones

Con este trabajo y experiencia previas, pude ver claramente la situación de la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Las habilidades orales resultaron ser las habilidades más débiles e ignoradas en la IEO. Su desarrollo al inicio de este proceso fue casi nulo, por ende, este estudio se realizó con la esperanza de conocer los factores que causan problemas en las habilidades orales y contribuir con algunas estrategias recomendadas para maestros y alumnos que se puedan trabajar para mejorar la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso del inglés.

Al inicio de esta investigación fue evidente que el uso de la comprensión y producción oral tenían muy poco uso en la clase de la lengua extranjera, por ende, muchos de los estudiantes presentaban dificultades con estas destrezas. Varios estudios han indicado que el desarrollo del lenguaje oral se ha descuidado en gran parte en el aula, y la mayoría de las veces, el lenguaje oral en el aula es más utilizado por los profesores que por los estudiantes. Sin embargo, el lenguaje oral, incluso como lo usa el maestro, casi nunca funciona como un medio para que los estudiantes adquieran conocimientos y exploren ideas. Por ende, para tratar los problemas de comunicación oral en un contexto de EFL, los docentes primero deben conocer la naturaleza real de esos problemas y las circunstancias en que ellos se construyen.

Nadie puede negar la importancia de la habilidad de escucha en el aprendizaje de idiomas extranjeros ya que la clave para adquirirlos es por medio de las muestras de la lengua meta, “*input*”. Sin embargo, el abandono de esta habilidad ha sido acompañada en diferentes debates sobre cuál de las cuatro habilidades del lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir) es la más crucial para el aprendizaje y la adquisición de un segundo idioma. No obstante, las investigaciones anteriores hasta ahora han revelado que una gran parte de los hallazgos de la

investigación de L2 indican que escuchar es la habilidad más importante para el aprendizaje de idiomas ya que es la destreza del lenguaje más utilizada en la vida diaria. Escuchar es vital no solo en el aprendizaje de idiomas sino también en la comunicación diaria.

Es igualmente importante tener en cuenta que el *input* brindado a los estudiantes no sólo esté dado por el docente, sino que también se haga uso de materiales auténticos para que los estudiantes tengan un contacto real y directo con la lengua meta, pues esto les ayuda a desarrollar habilidades lingüísticas y apropiarse de vocabulario y estructuras generadas en un contexto particular. Asimismo, este input debe estar guiado por los gustos e intereses tanto de los estudiantes como del docente bajo los objetivos de aprendizaje.

Cabe decir que los elementos prosódicos de la lengua tienen diferentes maneras de enseñarse que, en un inicio serán dadas como el docente aprendió; sin embargo, hay que evitar caer en las clases tradicionales de escucha y discriminación con la ayuda de un taller en un papel. Por eso, es necesario resaltar la importancia de éste porque el trabajo de la fonética, por ejemplo, debe ser sistemático, pero a través de ejercicios que despierten interés para no generar rechazo por los aprendices.

Ahora bien, hablando de la relación que se tuvo con este proceso, puedo afirmar que fue una experiencia muy enriquecedora como docente de inglés en práctica. No solo me dio herramientas (actividades lúdicas, material físico y/o numérico) para desarrollar en la clase, sino que me aportó en gran parte un cambio de mi perspectiva de la enseñanza de la comprensión y producción oral gracias a los desafíos que esta implicó: pensar siempre en actividades que sólo trabajaran la producción y comprensión oral.

Debido a la dificultad de trabajar solamente estas dos habilidades en las aulas de clase y al poco tiempo que tuve en la IEO, siempre traté de que los aprendices practicasen estas destrezas a

través de los juegos de rol, canciones, trabalenguas, estudio de sonidos, etc. Cada propuesta era un desafío nuevo porque no sabía qué llevar para que se mantuviera la motivación, por ello, opté por hacer actividades las cuales implicaran un mayor esfuerzo por parte de ellos donde a la vez pudieran entretenerse y divertirse.

Finalmente, se puede decir que el desarrollo de las habilidades orales, comprensión y producción oral, es un proceso complejo y que va depender de la metodología que el docente aplique en sus clases. De ahí que se propongan actividades variadas y se haga uso de diferentes herramientas teniendo en cuenta los intereses, gustos y preferencias de los estudiantes para articularlos con los objetivos del nivel de lengua esperado.

Recomendaciones

Así, para quienes deseen o tengan la oportunidad de trabajar en contextos similares, la sugerencia es buscar otras maneras de enseñar inglés. Todas las competencias son importantes, sin embargo, a través de una investigación se llegó a la conclusión de que la comprensión y producción oral han sido trabajadas muy poco por ello es necesario generar espacios para que los aprendices puedan practicar y aprender aspectos útiles para la comunicación en inglés.

En mis experiencias anteriores como docente utilizaba mucha la grafía al momento de explicar cualquier tema. Mi material de apoyo era muy escaso, y las habilidades orales tenían poca importancia. A pesar de haber visto *Didáctica I y II*, mis primeras clases fueron con el método que muchos docentes hoy en día criticamos, *Método gramática-traducción* en donde el objetivo principal es el conocimiento de las palabras y reglas gramaticales de la lengua meta.

Cuando empecé el curso en la universidad, en los dos primeros meses comencé las observaciones en la otra institución pública. Allí me di cuenta que estaba fallando como docente y que todos los errores o fallas que veía en el diario de campo las estaba cometiendo yo también. La actitud de los estudiantes estaba ligada con la metodología que el docente a cargo utilizaba. Al ver esa respuesta, fue cuando empecé a buscar autores que me ayudaran a cambiar esa idea errónea que tiene muchos docentes la cual es siempre empezar a enseñar la gramática para luego ir a la práctica. Ur (1984) fue una de las autoras que abrió mis ojos al momento de enseñar una lengua extranjera. Ella en su libro "*Teaching Listening comprehension*" plantea la necesidad e importancia que las habilidades orales, en este caso la escucha, debe de tener al momento de iniciar el aprendizaje de una segunda lengua. En él la

autora propone diferentes actividades lúdicas las cuales pueden llegar a ser más atrayentes y diferentes para los estudiantes. Comencé a buscar diferentes paginas en Google con el objetivo de encontrar audios cortos en inglés con diferentes temáticas, canciones suaves, trabalenguas para mejorar la pronunciación de algunos fonemas, escuchas reales en inglés con diferentes acentos, entonaciones, velocidades, etc., todo ello teniendo en cuenta que el nivel de los aprendices era muy básico. A medida que fui implementando esas actividades en mis clases, la actitud de los estudiantes fue cambiando poco a poco.

Por ende, La implementación de las actividades de producción y comprensión oral son un reto para el docente, puesto que dependerá de él que los estudiantes acepten con buen ánimo y entusiasmo la realización de las mismas. En ese sentido, cautivar a los estudiantes se convierte en una necesidad para que la labor docente y el aprendizaje de ellos sean significativos, enamorándolos así de la lengua objetivo.

Referencias bibliográficas

- Alemán, G., & Guacaneme, N. (2012). *Fortalecimiento de la habilidad de escucha en el área de inglés, a través del trabajo extra clase en un colegio público de Bogotá*. Tesis. Universidad Libre.
- Al-Hosni, S. (2004). *Speaking difficulties encountered by young EFL learners*. International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL),2(6), 22-30.
- Anderson, A., & Lynch, T. (1988) *Language teaching: Listening*. London: Oxford University Press.
- Berdal-Masuy, F., & Briet, G. (2010). *Stratégies pour une écoute efficace*. Colloque international.
- Brown, H.D. (1994) *Teaching by principles: An interactive approach to language*
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy, second edition*. New York: Longman
- Brown, D. H. (2007).*Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Longman.
- Burns, A., & Joyce, H. (1997). *Focus on Speaking*. National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University, Sydney, New South Wales, Australia 2109.
- Chaney, A. (1998). *Teaching oral communication in grades k-8*. USA.A Viacom company
- Carette, E., Thiébaud, E., & Nassau, G. (2011). *The dynamics of emotional relationships in self-directed language learning counselling*. Reading.
- Castillo, Jesús (2017) *Mejoramiento de la pronunciación de la lengua inglesa de los estudiantes de primer semestre del programa de lenguas extranjeras de la universidad Santiago de*

- Cali a través de la enseñanza de la fonética*. Tesis. Universidad Santiago de Cali, Colombia.
- Domoney, L., & Harris, S. (1993). *Justified and ancient: Pop music in EFL classrooms*. *ELT journal*, 47(3), 234-241.
- Eken, D. K. (1996, January). *Ideas for using songs in the English language classroom*. *In English Teaching Forum* (Vol. 34, No. 1, pp. 46-47).
- Elliott, J. (1978). *What is action-research in schools?* *Journal of Curriculum Studies*. Volumen (10), pp. 355-357).
- Frick, M. (2009). *Listening with the whole body: Clinical concepts and treatment guidelines for therapeutic listening*. Madison, WI: Vital Links.
- Gilakjani, P., & Ahmadi, R. (2011). *A study of factors affecting EFL learners' English listening comprehension and the strategies for improvement*. *Journal of Language Teaching and research*, 2(5), 977.
- Jaramillo, N. (2001) “*Teaching beginning English students speaking skills through games at a language institute in Cali*.” Trabajo de pregrado. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Gatbonton, E., & Segalowitz, N. (1988). *Creative automatization: Principles for promoting fluency within a communicative framework*. *TESOL quarterly*, 22(3), 473-492.
- Gómez, J., y Hernández, A. (2013). *Diseño, implementación y evaluación de secuencia didáctica para el desarrollo de la producción oral en un curso de francés extracurricular de la Universidad del Valle*. Trabajo de pregrado. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Guimbretière, E. (1994). *Phonétique et l'enseignement de l'oral*.

- Guglielmino, L. M. (1986). *The affective edge: Using songs and music in ESL instruction*. Adult literacy and basic education, 10(1), 19-26.
- Hamouda, A. (2013). An investigation of listening comprehension problems encountered by Saudi students in the EL listening classroom. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(2), 113-155.
- Haozhang, X. (1997). Tape Recorders, Role Plays, and Turn-Taking in Large EFL Listening and Speaking Classes. In *Forum* (Vol. 35, No. 3, p. n3)
- Henouda, H. (2014). *Les actes de parole et l'enseignement apprentissage de l'oral en fle pour le développement d'une compétence communicative cas de la 5ème ap école bedjaoui abdelhafid-biskra* (Doctoral dissertation, Université Mohamed khider Biskra).
- Ibáñez, G. (1992). Planificación de unidades didácticas: una propuesta de formalización. *Aula de innovación educativa*. (Versión electrónica). Volumen (1). Recuperado de: <http://aula.grao.com/>
- Kurita, T. (2012). *Issues in second language listening comprehension and the pedagogical implications*. Accents Asia, 5(1), 30-44.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, England: Pergamon Press
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.
- Leena, M., & Yegnanarayana, B. (2008). *Prosodic Features for Language Identification*. 57 - 62.
- Littlewood, W., & William, L. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press.
- Little, J. (1983). *Pop and Rock Music in the ESL Classroom*. TESL Talk, 14(4), 40-44.

- Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge University Press.
- Loaiza, M., & López, J. (2014). *A way to promote basic listening and speaking skills through multiple Intelligences based lessons*. Tesis. Universidad de Manizales.
- Mayora, C. A. (2017). Extensive listening in a Colombian university: Process, product, and perceptions. *How*, 24(1), 101-121.
- Mena, C. (2017) *Propuesta metodológica para mejorar el desempeño en la habilidad oral del idioma inglés de los estudiantes del grado cuarto en el colegio Santa Antonio María Claret*. Trabajo de pregrado. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Mendelsohn, D. J. (1994). *Learning to listen: A strategy-based approach for the second language learner*. San Diego: Dominie Press.
- Morley, J. (1991). *Listening comprehension in second/foreign language instruction*. In M. Celce-Murcia (Eds.), *Teaching English as a Second Language* (pp. 81-106). Boston: Heinle.
- Oxford, R. (1990), *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston, Heinle and Heinle publishers.
- Rababah, G. (2003). *Communication problems facing Arab learners of English: A personal perspective*. *TEFL web journal*, 2(1), 15-30.
- Richards, J. (2008). *Teaching Listening and Speaking from Theory to Practice*.
- Rivers, W. (1966) Listening comprehension. *Modern Language Journal* 50(4): 196-204
- Rost, M. (1994).
- Rojas Ginche, A. (2009, febrero). La investigación-acción en el aula. Recuperado de <http://www.oei.es/metast2021/reflexiones2/10.pdf>

- Rost, M., Carter, R., & Nunan, D. (1994). *Introducing listening*. London: Penguin.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London, UK: Longman.
- Sandín, E. (2003). La investigación cualitativa en España. *En: Investigación cualitativa en educación. Madrid, McGraw Hill*, 90-115.
- Scrivener, J. (1994). *Learning teaching*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
- Segura, R. (2012) *The importance of teaching listening and speaking skill*. Tesis, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Tamayo, M. (2004). El proceso de la investigación científica. Editorial Limusa.
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. New York: Longman.
- Ur, P. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge University Press.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Theory and practice*. Great Britain.
- Vandergrift, L. (1999). *Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies* (pp. 168-176). *ELT journal*.
- Vásquez, G. (2000), La destreza Oral (programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado) Madrid, Edelsa.
- Zhang, S. (2009). *The Role of Input, Interaction and Output in the Development of Oral Fluency*. *English Language Teaching*, 2(4), 91-100.

ANEXOS

Anexo 1 Entrevista al docente

UNIVERSIDAD DEL VALLE LENGUAS EXTRANJERAS FACULTAD DE HUMANIDADES docente ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE	LICENCIATURA EN Curso: Introducción a la práctica Semestre: marzo-julio 2016 Profesora: Carmen Faustino
--	---

Entrevista al docente observado:

DENYS JESÚS GÓMEZ AGUIRRE

1. ¿Puede decirnos qué edad tiene?

43 años.

2. ¿Qué lenguas habla?

Hablo inglés, y mi francés se ha ido perdiendo, por supuesto que también hablo el castellano.

3. ¿Qué estudios ha hecho en el campo de las lenguas extranjera?

He hecho cursos particulares en lengua anglosajona, algunas formaciones en didáctica de la lengua extranjera y uno que otro seminario en el marco del bilingüismo.

4. ¿En qué instituciones hizo sus estudios?

Soy orgullosamente egresado de la Universidad del Valle, del otrora programa de Lenguas Modernas Vespertino. Soy egresado del año 2002.

5. ¿Cuántos años de experiencia tiene como docente? ¿En qué instituciones? ¿Con qué tipo de población ha trabajado?

Mis primeras experiencias, en el campo docente, las remonto al año 1997, cuando empecé a dictar clase en unos institutos de educación no formal, mientras a la par llevaba mis estudios universitarios. Antes de graduarme, enseñé en educación básica y media en colegios privados. Básica Primaria y Media. En el año 2002, una vez egresado, me presenté a UNIVALLE, Cartago para enseñar a los estudiantes de las Tecnologías, Producción de Textos Orales y Escritos (Lengua Materna). Educación Superior. En ese mismo año, también inicié en la UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA, Sede Cartago y enseñé inglés con propósitos específicos a los estudiantes de Contaduría Pública. En Cartago la experiencia fue de dos años. En el 2004, inicié en la Universidad del Valle, sede Tuluá, enseñando inglés y Producción de Textos Orales y Escritos (Lengua Materna) y terminé en el 2006. Ya para el 2005, a Dios gracias, hubo convocatoria, la primera, para suplir vacantes en el sector oficial con el decreto ley 1278, el cual entró en vigencia unos cinco días después de mi graduación en 2002. Participé por Lengua Castellana debido a que mientras hacía mi monografía con la Doctora Gloria Rincón Bonilla, estudiaba, o mejor tomaba cursos de literatura; así que me inscribí porque había 38 plazas, para las cuales sólo ingresaron 38 maestros, entre ellos Yo. Para inglés había

sólo nueve, y solo pasaron 8 maestros; obviamente tenía mayores posibilidades en Lengua Castellana, era sabido que debería enseñar Inglés o Francés. Y así empecé a trabajar con adolescentes en la básica y Media. Con jóvenes y adultos de los ciclos normales y sabatinos.

En el año 2012, fui convocado por el PTA (PROGRAMA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA) y laboré con el MEN (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL) Por dos años, en ese espacio de tiempo aprendí más de pedagogía y didáctica, que en todos mis años de universidad. En éste prolífico año trabajé con docentes de aula.

En el 2015, regresé a las aulas en la IE Vicente Borrero Costa, a la par me vinculé en el Proyecto de Evaluación de las Competencias con el fin de ser Par Evaluador Docente, dicho curso lo hice en UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA Y PEDAGÓGICA DE TUNJA.

Y cuando estábamos en el 2016, la Institución fue beneficiada con el Proyecto Colombia Bilingüe y recibimos algunas capacitaciones sobre el particular. Desde ese año y a la fecha, 2017, estoy trabajando con estudiantes de básica secundaria y media.

6. ¿Con qué niveles y tipo de público prefiere trabajar?

He trabajado en varios espacios y con población de estudiantes desde la básica primaria hasta la educación superior, es decir tanto niños, jóvenes y adultos.

En cuanto a mis preferencias, prefiero el trabajo con jóvenes de los grados superiores como lo son decimo y once, en cuanto a la educación media, pero mis preferencias y afectos radican sobre todo en la educación superior, porque son estudiantes que aprovechan más los conocimientos y tienen mayor autonomía.

7. ¿Ha estado en algún país francófono/anglófono? (depende de la lengua de la clase observada)

No, solo en algunos países de Suramérica.

8. ¿Qué tipo de contacto tiene con las lenguas extranjeras más allá del campo profesional?

El nativo es amigo e interactuamos en otros contextos. Los medios masivos de comunicación los uso para estar en contacto con otras lenguas, pero en especial el inglés, porque en el caso del francés me toca es repasar.

9. ¿Qué enfoque considera usted el más apropiado para la enseñanza de la lengua extranjera?

El enfoque de la enseñanza de la lengua extranjera debería ser crítico social, en donde los alumnos desarrollan su personalidad y sus capacidades cognitivas en torno a las necesidades sociales de su país y de otros, utilizando la lengua inglesa. Sin embargo, mi modelo va guiado un poco hacia el Aprendizaje Significativo o al ABP (Aprendizaje Basado en Problemas).

10. ¿Quién planifica las clases?

La IE ha entrado en la dinámica y en la necesidad de planificar las clases y se hacen desde el Plan de área, luego el de aula y termina en el de clase. El plan de área va por un lado mientras

que los de aula y clase recogen las recomendaciones del MEN por medio del PTA y unas sugerencias de la fundación asesora Sara Luz.

Así las cosas, en la semana de desarrollo institucional nos reunimos por áreas y los docentes del área planeamos, desarrollamos las planeaciones de aula y las de clase. La misma planeación de la JM es la misma de la JT (Jornada Tarde), pero los ritmos y estrategias son diferentes.

11. ¿Cómo planifica las actividades de cada clase?

El referente más inmediato es el Plan de Aula, de ahí se deriva el plan de clase y ese depende mucho del ritmo de aprendizaje de los estudiantes y de otros factores.

12. ¿Quién y cómo se construye el plan de área para las lenguas extranjeras?

El plan de área fue copiado de otra IE y ahora como tenemos formatos nuevos para los planes de aula y clase, se hace necesario cambiar el plan de área.

En cuanto a la lengua extranjera, es un constructo basado en los referentes curriculares colombianos como lo son: Estándares Básicos de Competencia de Inglés, los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje) y las directrices de Colombia Bilingüe.

13. ¿Qué tipo de actividades propone generalmente a sus estudiantes?

Propongo actividades que van con su ritmo de aprendizaje, no con lo que se describe en las planeaciones. Las actividades son compartidas o propuestas con el Co-Teacher o Fellow (nativo que acompaña) y algunas son lúdicas y de ejercitación para los estudiantes, en algunos casos van enfocadas al aspecto gramatical o en la traducción o en otras formas de incrementar el vocabulario.

14. ¿Qué materiales y recursos utiliza regularmente en las clases?

Yo, como maestro, utilizo libros de textos para explicar la gramática o recursos online como algunas páginas web o youtube.

Por el lado de los estudiantes, usan el diccionario físico o digital, pero a veces usan traductores que no les aportan ningún conocimiento.

El MEN con Colombia bilingüe dio textos para cada estudiante, pero al usarlos los maestros tenemos solo el recurso de la traducción o unos cuantos ejercicios, porque no tenemos buenos recursos de sonido o internet y cuando tenemos, alcanza solo para unos cuantos equipos.

15. ¿Cómo ve la relación entre lengua y cultura en el aprendizaje de una lengua extranjera?

Con el nativo se aprende algo de cultura, pero la intensidad horaria de 3 horas a la semana no permite mucho avance.

16. ¿Qué conocimiento tiene usted del contexto sociocultural de sus estudiantes?

Se tiene un perfil y una caracterización de los estudiantes, creo que bastante sólida y acertada.

17. ¿Cómo integra el componente cultural en su clase?

La verdad no se trabaja mucho.

Anexo 2 Encuesta a los estudiantes

Universidad del Valle

Escuela de Ciencias del Lenguaje

Licenciatura en Lenguas Extranjeras

Encuesta sobre motivación en el aula de lengua extranjera

Abril de 2016

Este formulario tiene el fin de recolectar información para una investigación- acción que busca conocer más a los estudiantes y de esa manera contribuir en el proceso de aprendizaje del idioma extranjero. La información será tratada con confidencialidad y usada con un propósito meramente académico.

CONOCIMIENTO SOCIODEMOGRÁFICO

1. Edad _____

2. Sexo

Mujer

Hombre

3. ¿Cuál es su nivel de estudios?

a. Primaria _____

b. Secundaria _____

c. Normalista _____

d. Técnico _____

e. Tecnólogo _____

f. Egresado del postgrado _____

g. Otro, ¿cuál? _____

4. Comuna o barrio: _____

DOMINIO DE LA LENGUA EXTRANJERA

5. ¿Ha tomado cursos de lenguas extranjeras fuera de la institución?

SÍ _____ NO _____

Si respondió afirmativamente especifique:

¿Dónde?

¿Cuánto tiempo?

¿Qué lenguas ha estudiado?

6. ¿Ha vivido en un país de habla inglesa?

SÍ _____ NO _____

Si respondió afirmativamente especifique dónde y por cuánto tiempo?

7. Clasifique las siguientes habilidades con el grado de importancia que usted considera que necesita en su proceso de aprendizaje.

Escucha	
Habla	
Lectura	
Escritura	

Muy importante

Importante

No muy importante

No es importante

8. ¿Cómo percibe usted su nivel de la

lengua extranjera actual?

Escucha	
Habla	
Lectura	
Escritura	

Muy alto

Alto

Medio

Regular

Bajo

Muy bajo

9. ¿Cómo percibe su participación en

clase?

Muy alto	Alto	Medio	Regular	Bajo	Muy bajo
-----------------	-------------	--------------	----------------	-------------	-----------------

10. ¿Utiliza usted la lengua extranjera en sus actividades diarias?

Si la respuesta anterior fue afirmativa, diga ¿cuáles?

11. ¿Por qué estudia el Inglés? (Escoja dos opciones)

- a. Para viajar y estudiar en el exterior. _____
 - b. Es un requisito del colegio _____
 - c. Entretenerse (música, cine, lectura, videojuegos) _____
 - d. Conocer otras culturas _____
 - e. Interactuar con hablantes de la lengua extranjera _____
 - f. Gusto propio _____
 - g. Otro, ¿cuál? _____
-

12. ¿Estudiando la lengua extranjera en clase, por cuáles temas se siente usted más atraído?

- a. Sociedad _____
- b. Ciencia y tecnología _____
- c. Arte _____
- d. Salud _____
- e. Deporte _____
- f. Farándula _____
- h. otro(s) _____

13. ¿Utiliza usted alguna de las siguientes estrategias que le ayuden a mejorar su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera?

- a. Tomar apuntes _____
- b. Realizar mapas conceptuales _____
- c. Practicar con alguien del contenido aprendido _____
- d. Crear tarjetas para memorizar vocabulario _____
- e. Practicar en el internet _____

14. Del 1 al 5, seleccione el nivel de importancia que le da usted al uso del español en la clase de la lengua extranjera?

A	1
B	2
C	3
D	4
E	5

15. Entre las actividades propuestas en la clase, ¿cuáles son sus preferidas?

Escoja dos opciones

a. Exposiciones _____

b. Diálogos _____

c. Juegos _____

d. Resumen oral _____

e. Resumen escrito _____

f. Ejercicios de gramática _____

j. Ejercicios de vocabulario _____

h. Ejercicios de traducción _____

i. Dictados _____

k. Crucigramas _____

l. Sopa de letras _____

m. Escritura de párrafos sobre información personal _____

n. Afiches _____

ñ. Concursos _____

o. Debates _____

p. Entrevistar a otros _____

q. Lectura de cuentos _____

r. Escritura de cuentos _____

s. Otras, ¿cuáles? _____

16. ¿Qué hace usted para reforzar el aprendizaje del inglés?

a. Escuchar música _____

b. Ver películas _____

c. Jugar videojuegos _____

d. Interactuar con hablantes de la lengua _____

e. Utilizar software para practicar la lengua (Duolingo, Rosetta Stone, Hot potatoes, etc.) _____

f. Otros, ¿cuáles?

17. ¿Cuáles aspectos le han ayudado en su proceso de aprendizaje?

a. Motivación_____

b. Conocimientos previos_____

c. Metodología del profesor _____

d. Recursos de la institución _____

e. Otro ¿cuál?_____

18. ¿Cuál cree usted que sería un obstáculo(s) en el aprendizaje de la lengua extranjera?

a. La falta de tiempo _____

b. La falta de motivación_____

c. La falta de oportunidades para practicar la lengua extranjera fuera de la clase_____

d. La dificultad para memorizar el vocabulario y /o el uso de las estructuras en la lengua extranjera_____

e. Dificultades con el método de enseñanza de la clase _____

f. Otro. ¿cuál?) _____

Anexo 3 Entrevista al asistente a cargo

Entrevista al asistente a cargo:

1. ¿Cuál es su nombre completo? What is your complete name?
2. ¿Qué edad usted tiene? How old are you?
3. ¿De qué lugar de los Estados Unidos usted viene? What place (state) of the US are you from?
4. ¿Qué lenguas habla? How many languages do you speak?
5. ¿Qué estudios ha hecho en el campo de la educación o enseñanza de idiomas? What studies have you done in the field of education or teaching languages?
6. ¿En qué instituciones hizo sus estudios universitarios? Where did you do your undergraduate studies?
7. ¿Cuál era su profesión en los Estados Unidos? What was your profession in the US?
8. ¿Cuántos años de experiencia tiene como docente? ¿En qué instituciones educativas? ¿Con qué tipo de población ha trabajado? How many years of experience do you have working as a teacher? What education institutions have you worked in? What kind of population have you worked with?
9. ¿Con qué niveles y tipo de público prefiere trabajar? What levels of English and audience do you prefer to work with?
10. ¿Qué enfoque usted considera apropiado para la enseñanza de otro idioma? What approach do you consider the most appropriate to teach a foreign language?
11. ¿Cuál es el rol del deletreo en escuelas en los Estados Unidos? What is the role of spelling in primary schools in the US?

12. ¿Recuerda usted alguna actividad que tuvo que hacer para aprender la pronunciación de las palabras en inglés? Do you remember any activity that you had to do to learn the pronunciation of words in English?

13. ¿Cómo planifica las actividades de cada clase? How do you plan the activities of each class with the students of ninth grade?

14. ¿Involucra usted las habilidades orales en sus actividades con la clase? Do you involve oral skills in your activities with the class?

15. ¿Qué tipo de actividades propone generalmente a sus estudiantes?

16. ¿Qué materiales y recursos utiliza regularmente en las clases?

17. ¿Cómo ve la relación entre lengua y cultura en el aprendizaje de una lengua extranjera?

18. ¿Cómo integra el componente cultural en su clase?

Anexo 4 Observación de Clase 1 I.E.V.B.C.

Observación 1

Fecha: 14 de marzo del 2017

Nombre de la Institución: Institución Etnoeducativa Vicente Borrero Costa

Curso: 9-1

Nombre de la observadora: Gabriela Calderón Castillo

Tiempo de observación: 2 horas

Número de estudiantes: 28 (10 hombres, 18 mujeres)

Tema de la clase: Preguntas con el verbo “To be” y los auxiliares “Do” Y “Does”

OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN
Marzo 14, 2017. Los estudiantes entran al salón de clase a las 6:45 am. Dos estudiantes llegan diciendo “Good morning” y el profesor les responde. Tardan 10 minutos en organizarse. [1] Cuando ya están todos acomodados el profesor saluda al grupo y procede a saludar a Jacobo, él es un nativo estadounidense que fue contratado por el colegio para ayudar a los profesores en las clases de inglés. El profesor y el nativo comienzan a hablarles en ingles a los jóvenes presentando a la observadora. Varios estudiantes creen que ella es una nueva estudiante. El profesor les explica a los estudiantes utilizando el inglés y el español al mismo tiempo, que la observadora no es una nueva estudiante del colegio, es solo una estudiante de una universidad. El profesor le pregunta a Jacobo que habían visto la clase anterior y si podría él empezar con la explicación pero Jacobo prefiere que el profesor empiece. [2] La clase inicia con un resumen de lo que vieron la semana anterior: preguntas con el verbo “To be” y los auxiliares “Do and	[1]Dado que el salón es una sala de sistemas pequeña, los estudiantes tardan en acomodarse quedando algunos incómodos. El único espacio en el que el profesor se puede mover es frente al tablero, el cual está ubicado en la parte de atrás de los estudiantes. [2] El profesor no se acordaba del tema anterior, al parecer quería que el nativo diera la clase completa. [3]En este momento, el profesor hace énfasis en que los estudiantes repitan mucho ya que varios pronuncian la conjugación del verbo To be “are” [are] en vez de [ar]. En este caso le dicen que hagan como un pirata para pronunciar bien aquel verbo. También con el pronombre “I”, pronuncian [i] en vez de [ai]. [4] El profesor no se sabe los nombres de los estudiantes, así que todo el tiempo se dirige a ellos señalándolos y usando el pronombre ‘usted’.

Does”. En la mitad de la explicación el profesor retoma el tema de los pronombres y el verbo “To be”. Les explica la pronunciación haciéndolos repetir después de él varias veces. [3] Después del repaso, el profesor le explica a los estudiantes como responder al llamado de lista. Les aclara que hay dos formas “It’s me” y “I am here”. El profesor hace repetir a los estudiantes señalándolos al azar. [4] Luego procede a llamar a lista. Algunas estudiantes responden mal, así que él les dice que miren el tablero de nuevo. En ocasiones el profesor se dirige a las estudiantes como “mami”. [5] El profesor pregunta en español si todos trajeron diccionario, por lo contrario les cobrará multa. [6] Procede a explicar las funciones del “Do” y “Does” con las siguientes oraciones “Do you think” y “Does she close the door?” Él traduce palabra por palabra cada oración. Además recalca que en este caso, el “Do” y “Does” no son nada. En ese momento el nativo interviene. Jacobo reitera el tema ya que cree que el profesor está en un error. Él menciona en español que “Do” y “Does” son auxiliares y que son importantes a la hora de preguntar. [7] El profesor retoma el tema explicando que cada vez que les pregunte con “Do” respondan con “Do”, y si les pregunta con el verbo “To be” respondan igualmente con el verbo “To be”. Él toma como ejemplo esta oración, “Si les preguntan la hora, ustedes no responden frijoles, oh si?” [8] Además él pone a repetir muchas veces a los estudiantes la pronunciación de los	[5] En ocasiones cuando una estudiante respondía mal al llamado de lista, él se dirige a ella como “mami” para darle confianza a la estudiante y que no se sienta mal. [6] El profesor habla un 90% español con sus estudiantes. Además, él usa como estrategia cobrar 3000 por multa, para que los estudiantes estén atentos a traer cada clase los diccionarios. Según él, cuando un estudiante le paga la multa, él compra un diccionario con ese dinero. [7] Él nativo interviene cada vez que él lo ve necesario ya sea en español o en inglés. En mucho de los casos termina explicando en español. [8] El profesor pretende ser muy claro explicando con ejemplos de la vida cotidiana. [9] Es posible pensar que el profesor repite este ejercicio por varias razones: para que los estudiantes pierdan el miedo a hablar la lengua, para corregir la pronunciación y para que memoricen por medio de la escucha y la repetición. [10] Para tener la atención de todos los estudiantes mientras explica, el profesor hace preguntas del tema a los estudiantes que están hablando o que no están prestando atención. [11] Como se mencionó anteriormente, el salón es una sala de sistemas que está mal organizada. El tablero se encuentra
---	--

auxiliares “Do” “Does” acompañados de algunas frases. [9] Explica en español las respuestas cortas y largas utilizando el auxiliar “Do” y “Does” y el verbo “To be” mientras continúa preguntando a los estudiantes. [10] Luego de la explicación el profesor da la orden de copiar toda la información del tablero mientras se dirige a su escritorio que se encuentra al otro lado del salón. [11] El profesor va del tablero al escritorio y viceversa, fijándose poco en que los estudiantes estén trabajando. Mientras que los estudiantes escriben, el profesor empieza a planear la clase siguiente con el nativo. Después de 20 minutos, el profesor escribe en el tablero 5 verbos en inglés los cuales deben ser escritos en preguntas y respuestas afirmativas por los estudiantes. Él le pide a Jacobo que los pronuncie. El profesor se equivoca con un verbo, en vez de escribir “lose” perder, escribe “loose” aflojar. El nativo explica a los estudiantes la diferencian entre los dos verbos y la pronunciación adecuada de cada uno. [12] Luego, el profesor escribe los 5 verbos acompañados de oraciones para que los estudiantes las repitan. [13] El profesor les pide a los estudiantes realizar la actividad de los verbos en sus cuadernos. Jacobo mientras tanto pasea por el salón mirando que estudiante necesita de su ayuda. Él colabora con la traducción de algunos los verbos, y les dice nuevas palabras en inglés a los estudiantes. [14] El profesor empieza a hacer otras actividades en su escritorio. Cuatro	detrás de los estudiantes, así que al escribir lo que se encuentra en la pizarra, ellos deben estar volteándose para poder tomar bien los apuntes. Por lo contrario, el escritorio del profesor se encuentra en frente de ellos. [12] En ocasiones el profesor comete errores, y prefiere que el nativo lo ayude. Jacobo en muchas situaciones, aunque empieza explicando en inglés, terminando hablando en español ya que los estudiantes no comprenden muy bien cuando alguien habla en el idioma extranjero. [13] La repetición es la estrategia principal del profesor, por medio de esta se asegura de corregir la pronunciación y lograr que los estudiantes memoricen oraciones completas. [14] Cuando nota que los estudiantes no le entienden, entonces hace la traducción de lo que acaba de decir. [15] Al parecer el profesor ya sabe quién hace los ejercicios a conciencia y quien los copia de sus compañeros, ya que solo a un estudiante de los 4 que fueron a que les revisara, le hizo preguntas acerca de la traducción y del porqué de la utilización de “do” o “does”. [16] El profesor pretende utilizar a Jacobo como un diccionario de inglés ya que él no tiene idea de algunas palabras.
--	---

estudiantes se le acercan para que les revise las oraciones y él les corrige. A uno de ellos el profesor le dice en español que traduzca lo que dice en el cuaderno, pero el estudiante no tiene ni idea. El profesor le pregunta por qué utilizó el "Do" y no el "Does" y el estudiante se mantiene callado. El profesor lo regaña y le dice que deje de estar copiando a los demás y que haga lo que él sabe. [15] Luego, un estudiante le pregunta cómo se dice "masa" en inglés, y el profesor lo manda con Jacobo. [16] Faltando 10 minutos para la terminar la clase, el profesor les dice a los estudiantes que empaquen sus cosas, les pide que para la próxima clase traigan ya hecho la actividad que empezaron que él la revisará. Despide a los estudiantes. La clase termina a las 8:25 a.m.	
--	--

Anexo 5 Observación de Clase 2 I.E.V.B.C.

Observación 2

Fecha: 16 de marzo del 2017

Nombre de la Institución: Institución Etnoeducativa Vicente Borrero Costa

Curso: 9-1

Nombre de la observadora: Gabriela Calderón Castillo

Tiempo de observación: 1 hora

Número de estudiantes: 28 (10 hombres, 18 mujeres)

Tema de la clase: Preguntas y respuestas con el verbo “To be” y los auxiliares “Do” Y “Does”

OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN
8:45 a.m. Los estudiantes ingresan al salón de clase. Dos estudiantes llegan muy enérgicas saludando en inglés “Good morning”. Luego el profesor saluda a todos los estudiantes pero pocos responden al saludo. El profesor pregunta a los estudiantes si han visto a Jacobo, pero ninguno lo ha visto. Él procede a llamar a lista. Primer palabra en el día que dice en inglés “I call the list”. Él empieza a llamar a lista. Ya todos los estudiantes saben cómo responder, “It’s me” o “I am here”. El nativo llega 8 minutos tarde. El profesor inmediatamente le pregunta a él si había tarea, Jacobo le comenta que había un ejercicio por revisar sobre los auxiliares “Do” y “Does”. El profesor les dice a sus estudiantes que llamará al azar para que salgan al tablero y hagan la actividad que había como tarea. Habrá dos notas, una por salir al tablero y otra por la revisión del cuaderno. Un estudiante se le acerca al profesor para que le califique la tarea, el profesor lo hace y le dice que más tarde lo llama para que salga al tablero. Antes de empezar a llamar a los estudiantes, el profesor les presenta un libro de texto en inglés regalado por el ministerio. Él les explica que deben pagar 2000 pesos y que deben devolverlo a final del año para que el otro curso	1. La respuestas de los estudiantes al profesor Es evidente que los estudiantes participan muy poco cuando el profesor no los llama de la lista. Algunos participan sin miedo a equivocarse, pero la gran mayoría prefieren esperar que los mismos estudiantes que siempre participan, salgan al tablero y hagan las actividades. 2. El nivel de participación en las actividades En cuanto a esto es posible observar que la participación mejora cuando el profesor señala al estudiante que debe responder, es decir, si el profesor le pregunta a un estudiante en específico, este trata de responder a la pregunta. Con respecto a la participación voluntaria, se logra identificar a los mismos estudiantes. 3. Disposición para preguntar cuando tienen dudas Es considerable resaltar que algunos estudiantes en este grupo no tienen dificultad en hacer preguntas con respecto a un tema que no conocen o una duda que se genera a

los reciba. Una estudiante cuestiona el por qué pagar si es un regalo. El profesor le aclara que con ese dinero se compraran forros para mantener en buen estado los libros. Varios estudiantes se quejan por la suma de dinero.

Luego de la presentación del libro, el profesor comienza a llamar a los estudiantes al tablero. Empieza por llamar a Albornoz Darío, él profesor le pide el cuaderno y le dicta una oración en español para que la escriba en inglés “Yo pierdo el examen”. El alumno escribe “I fail the exam”. Se le explica al estudiante que el verbo está mal utilizado. El docente le manifiesta la diferencia entre los verbos “fail” y “lose”. Darío corrige la oración, recibe su cuaderno y se sienta.

Continúa llamando a la estudiante Hernández Emily, la cual responde que no saldrá. El profesor le dice que salga y que escriba la oración que Albornoz escribió en forma interrogativa. La estudiante sale al tablero muy lentamente. Procede a copiar “I yes the exam”. El docente le dice que tiene 1 en el cuaderno por no haber hecho la tarea y le pide que se siente.

Amezquita Ronaldo es llamado al tablero. Le piden que corrija lo que Emily hizo. Él escribe “Do I fall the exam” El nativo lo corrige en inglés y le dice que es con una sola “l” y que falta una vocal. Sin embargo, el estudiante no le entiende y deja la oración así. El profesor le pregunta al nativo qué nota debería de darle, le comenta que obtuvo 4 en el cuaderno, Jacobo le responde que 4,5.

Astaiza Sharen pasa al tablero. El profesor le dicta en español “¿Ellos cocinan?”. Y le pide que ponga la oración en inglés y en modo de pregunta. Ella escribe “Do they...?” el docente le da 30 segundos para que escriba el verbo pero ella no lo hace, así que él le pide que se siente.

Lucumi Julián es el siguiente. El profesor le pide el cuaderno y al ver que no hizo nada le

partir de lo que estén aprendiendo, aunque ellos prefieren acercarse al escritorio del profesor y no preguntar enfrente de sus compañeros, esto aún es muy meritorio puesto que se crea un espacio en el que los estudiantes no temen preguntar a su docente y pierden parte de la presión que en muchos casos genera el aprendizaje de una segunda lengua.

4. Tolerancia con otros estudiantes

El profesor contesta de manera amable a las dudas de sus estudiantes. A veces llama “mami” a sus estudiantes, pero no a modo de ser morbos o grosero, si no “amigable”, eso aclara él. Cuando él no sabe que responder a sus estudiantes, él les pide a ellos que vayan donde Jacobo, quien de manera respetuosa les explica hasta aclarar dudas.

5. Disposición para colaborar con otros estudiantes

El profesor es estricto en los horarios de sus estudiantes o de los momentos en son impuntuales, también cuando llegan del descanso y uno de ellos pide permiso para ir al baño, el profesor se lo niega ya que él plantea que tuvieron más de 20 minutos para ir, y que en horario de clase no es posible.

llama la atención y le pide que se siente.

Ramírez Valentina sale voluntariamente y completa la oración “Do they cook?”. Luego el profesor le pide que escriba “Ellas cocinan” haciendo énfasis en el pronombre “Ellas”. La estudiante dice que no sabe cómo se dice “Ellas” y prefiere sentarse. El profesor y el nativo les explican a los estudiantes que en inglés no hay diferencia entre el femenino y el masculino en los pronombres o adjetivos. El docente les aclara que “Teacher” puede ser tanto “profesora” como “profesor”.

Durante la explicación una estudiante interviene pidiendo permiso para ir al refrigerio. El profesor y el nativo están de acuerdo en que nadie vaya hasta que acabe la explicación. Después de haber explicado la utilización del pronombre “They” en inglés, el docente le pide a Valentina realizar otra oración “Ellas bailan”, la cual ella escribe correctamente “Do they dance?”

El profesor le pregunta al nativo si debería darles permiso a los estudiantes por el refrigerio, pero Jacobo no está de acuerdo, él prefiere que acaben con la actividad del tablero. Minutos después, sale Hurtado Maicol voluntariamente. El docente le pide escribir cualquier oración en inglés en forma interrogativa con su respuesta. Él estudiante escribe “Do they win championship? Yes, they win championship”. El nativo le dice en español que le falta el artículo “The” antes de “championship”. El estudiante corrige y se sienta.

El profesor vuelve a llamar a Emily y le manifiesta que si dice bien la traducción del pronombre “Ellas” en inglés, él le cambia el 1 que ella recibió anteriormente por haber hecho mal la oración en el tablero. Ella responde “they” por ende la nota pasa a 4.

Antes acabar la clase, la estudiante Sarria Gabriela le reclama al profesor por no haberla llamado al tablero. Él le comenta que la próxima clase será la primera.

Los estudiantes alistan sus cosas y salen a las

9:35 a.m. del salón.	
----------------------	--

Nombre del estudiante	Motivación (Alta) (Media) (Baja)	Posibles comportamientos como señales de esta motivación	Actividades propuestas por el profesor	Comentarios y reflexiones
Gabriela Sarria	Alta	Participación voluntaria y preguntas sobre dudas que surgen en la clase.	Participa activamente en salidas al tablero, aunque no siempre la llamo.	
Amezquita Ronaldo	Alta	Participación voluntaria y preguntas sobre dudas que surgen en la clase.	Participa activamente en salidas al tablero y revisión de cuaderno.	
Maicol Hurtado	Alta	Participación voluntaria y preguntas sobre dudas que surgen en la clase.	Participa activamente en salidas al tablero y revisión de cuaderno.	
Sharlen Asteiza	Media	Participación voluntaria en algunas ocasiones.	A veces participa en salidas al tablero	
Lucumi Julián	Baja	Participación casi nula.	No participa, y a veces no realiza las actividades hechas en clase.	
Emily Hernández	Baja	Participación casi nula.	No participa, y a veces no realiza las actividades hechas en clase.	
Emily España	Baja	Participación casi nula.	No participa, y se la pasa pendiente de otras cosas menos de las actividades en clase.	

Anexo 6 Observación de Clase 3 I.E.V.B.C.

Observación 3

Fecha: 18 de abril del 201

Nombre de la Institución: Institución Etnoeducativa Vicente Borrero Costa

Curso: 9-17

Nombre de la observadora: Gabriela Calderón Castillo

Tiempo de observación: 2 horas

Número de estudiantes: 28 (10 hombres, 18 mujeres)

Tema de la clase: El presente progresivo

Lo que hacen los estudiantes	Lo que implica	Propósito del profesor	Comentario (cognitivo, físico o afectivo)
Entran al salón de clase a las 6:50 de la mañana. Después de estar todos acomodados en silencio, el profesor los saluda en inglés mientras se dirige al tablero. Él procede a preguntar, en español, qué es el presente progresivo, pero ningún estudiante responde. Luego, él empieza a darles ejemplos como, “Yo estoy caminando” y “Nosotros estamos bailando”. El profesor les explica que el presente progresivo también llamado presente continuo, se utiliza en español para expresar acciones que están en curso. Se forma con el verbo auxiliar <i>estar</i> + <i>el gerundio</i>. El gerundio de los verbos terminados en <i>-ar</i> se forma con <i>-ando</i>. El gerundio de los verbos terminados en <i>-er</i> e <i>-ir</i> se forma en <i>-iendo</i>. En ese momento varios estudiantes comenzaron a murmurar que hace un año	- Mirar el conocimiento previo de los estudiantes en cuanto al tema expuesto. - Reflexionar sobre la lengua nativa. - Explicar a los estudiantes el uso gramatical del presente progresivo en las dos lenguas, español e inglés.	- Reconocer un aspecto gramatical de la lengua nativa. - Mostrar y compartir su conocimiento con respecto al presente progresivo en español. - Exponer y comparar el presente progresivo en español e inglés.	Los estudiantes tienen la oportunidad de compartir sus conocimientos previos sobre un aspecto gramatical de su lengua nativa. Aunque explicar un aspecto gramatical en la clase de inglés, en español no es adecuado, la exposición del manejo del presente progresivo en los dos idiomas ayudó mucho a un mejor entendimiento por parte de los estudiantes. - El profesor no utiliza el inglés para comunicarse con los estudiantes ni otro tipo de instrumento dinámico para exponer el tema. Aunque la explicación

ya habían visto este tema. Después de esta breve explicación, el profesor pasa a decir cómo funciona en inglés. Él escribe en el tablero, “Present progressive” y algunas oraciones como: “I am dancing”, “She is drinking coffee” y “We are eating”. Él les aclara, en español, que el presente progresivo es una forma verbal compuesta por el <i>auxiliar</i> “TO BE” conjugado en función del sujeto de la frase, y por la <i>forma de participio presente del verbo principal</i> (V+ing). Antes de iniciar con algunos ejercicios sobre este tema, el profesor retoma la explicación del verbo “TO BE” escribiendo en el tablero su conjugación con cada pronombre personal. Más adelante, el profesor les pide a sus estudiantes decir algunas oraciones en español utilizando el presente progresivo. De 15 oraciones que dijeron sus estudiantes, él escribe 10 en el tablero. Él les pide a sus estudiantes que las traduzcan para luego llamarlos al tablero, dándoles 15 minutos para realizar el ejercicio. Él anuncia que el estudiante que salga y la haga bien recibirá un 5. Por otra parte, el profesor se ubica en su escritorio para hacer	Darles la oportunidad a los estudiantes de participar en la clase y compartir conocimientos con sus compañeros. Prestar atención a los estudiantes que SOLO se le acercan. Tener en cuenta las sugerencias y opiniones del grupo. Establecer un orden y/o un sistema de votación. Comprobar el conocimiento de los estudiantes con una oración errónea.	Aclarar dudas sobre el tema visto anteriormente para continuar. (verbo to be) Verificar el conocimiento de los estudiantes en cuanto al presente progresivo con algunos ejercicios. Fomentar la participación de los estudiantes con una nota alta. Aclarar las dudas de los estudiantes con otros ejemplos. Decidir y elegir democráticamente .	ayudó a mejorar un aspecto gramatical de la lengua, esto no ayuda a mejorar las otras tres habilidades del inglés por parte de los estudiantes. El profesor no se percató de los estudiantes que no están trabajando. Él no muestra mayor interés para que todos trabajen. Al principio, el profesor pierde un poco el control del grupo. Al empezar a llamar a lista, la bulla no lo dejaba hablar ni escuchar. Los estudiantes aprecian ser escuchados por el profesor al sugerir llamar a lista.
--	--	---	---

otro tipo de actividades. Algunos estudiantes sacan sus diccionarios para traducir las oraciones y empiezan a compartir sus ideas con el compañero de al lado. Sin embargo, otros sacan sus celulares o empiezan a hablar de otros temas que no pertenecen a la clase. Varios estudiantes se acercan al profesor para aclarar dudas que aún tienen sobre el tema. El profesor les explica, les escribe otro ejemplo en el cuaderno y luego los manda a terminar el ejercicio. Treinta minutos más tarde, el profesor pasa al tablero y pregunta quién quiere empezar con las oraciones. Varios estudiantes quieren salir, los mismos de siempre, y empiezan a gritar “yo” formando desorden. Como él no sabe a quién sacar, algunos estudiantes le sugieren que mejor llame por lista. Para evitar el desorden y la gritería, el profesor calla a todos los estudiantes y opta por coger la lista y llamar al azar. El primero en llamar es a Julian Lucumi, pero el joven no quiere salir y dice que no entiende el ejercicio. El profesor pasa a llamar a otro estudiante, en este caso a Ronaldo Amezcuita quién sale con		Verificar que los estudiantes estén prestando atención al ejercicio que se realiza en el tablero. Manifestar a los estudiantes que habrá quiz la próxima clase, así que ellos deben de venir preparados.	Desde el inicio de la clase, el primer estudiante se veía frustrado y en consecuencia dejó de prestar atención al ejercicio. Es por esto que en cualquier explicación es importante que el docente preste mucha atención a los estudiantes y confirme si en realidad todos entendieron. Es significativo a nivel cognitivo que los estudiantes reconozcan los errores por parte de sus otros compañeros. En este caso, el profesor no se toma la delicadeza de preguntar qué no entiende el joven o averiguar por qué tiene esa actitud un poco agresiva. Como dije anteriormente, después de una explicación siempre se debe verificar que todos hayan entendido. También, al final de clase se le puede preguntar al muchacho de una manera pacífica, qué dificultades presenta en el salón con respecto al tema o qué no lo deja concentrarse. Es bueno que los estudiantes sepan qué se hará en la próxima clase, puesto que les permite prepararse para la misma.
---	--	--	--

el cuaderno y escribe, “We is eating a sandwich”. El profesor le pregunta a los estudiantes si la oración está buena, pero como no es así, una estudiante sale por voluntad propia al tablero y la corrige escribiendo “We are eating a sandwich” ella subraya el verbo to be “are”. Gabriela Sarria es la siguiente, ella escribe “She is studying english” el profesor le pide el cuaderno, le dice que está muy bien y la manda a sentarse. Él no se percata de la palabra “english” escrita la inicial con minúscula. El último en llamar es Camilo Caicedo. De un tono algo brusco, él dice que no entendió y que no saldrá. El profesor le pide el cuaderno y al ver que no hizo nada le pone mala nota y le pide que se siente. Diez minutos antes de acabar la clase el profesor les dice a los estudiantes que terminen el ejercicio porque el seguirá llamando al tablero la próxima clase, además les pide traer diccionario y que estudien porque habrá quiz del tema estudiado. La clase se termina a las 8:25 am.			
--	--	--	--

Anexo 7 Observación de Clase 4 I.E.V.B.C.

Observación 4

Fecha: 27 de abril del 2017

Nombre de la Institución: Institución Etnoeducativa Vicente Borrero Costa

Curso: 9-1

Nombre de la observadora: Gabriela Calderón Castillo

Tiempo de observación: 2 horas

Número de estudiantes: 26 (8 hombres, 18 mujeres)

Tema de la clase: El pasado simple

Los estudiantes ingresan al salón de clase a las 6:50 am. Algunos saludan al profesor diciendo “Good morning”. Mientras ellos se acomodan, el profesor les pide sacar sus diccionarios. Él con ayuda del nativo, Jacobo, comienzan a entregarle a cada estudiante un examen que es exclusivo para grados novenos. Esta prueba tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a prepararse para el icfes que harán en grado once. El profesor les indica a los estudiantes dirigirse a la página cinco y traducir por completo el primer texto llamado “Internet addiction disorder”. Además, los estudiantes tienen que sacar una lista de los verbos que encuentren en el escrito

Mientras los estudiantes comienzan a trabajar en el ejercicio, el profesor se sienta en uno de los computadores de la sala y empieza a llamar a cada estudiante para que realice otra prueba. En este caso, el estudiante tiene que llenar una parte de un crucigrama con un verbo en pasado simple. Esto se debe a que en la clase anterior, el profesor había dado una lista de 50 verbos en inglés en presente simple, los estudiantes tenían que pasarlos en pasado simple y debían aprendérselos. Hoy por medio de un crucigrama virtual, el profesor decide evaluar a los estudiantes. El profesor empieza a llamar a lista, pero los cuatro primeros estudiantes que hicieron la prueba, la perdieron. Ninguno recordaba los verbos en pasado simple. Al ver esta situación, el profesor decide parar de llamar a lista y les pregunta a los estudiantes si hay algún voluntario.

La primera en salir es Gabriela. Ella obtiene un cinco ya que escribió bien en el crucigrama el pasado del verbo “Think”. Consecutivamente sale Valentina, pero a ella no le va muy bien. No pudo recordar el pasado de dos verbos. Johana es la siguiente, y logra obtener también un cinco. Después de ellas tres, nadie más decide salir. Minutos más tarde, una estudiante le pregunta al profesor que significa “Should”, ella dice que esta palabra no está en el diccionario. Él le dice, en español, que eso no tiene traducción, que tiene que mirar el verbo que tiene al lado “Should” y que a este le agregue el “ia”. Él le da un ejemplo a la estudiante. Él dice que si está “should walk”, eso significa “caminaría” en español. La estudiante escribe lo que él dice y pasa a su puesto.

Otra estudiante, Luisa Marín, le pregunta a Jacobo qué significa “Knowledge”. Él trata varias veces de explicarle en inglés pero ella no le entiende nada. El profesor interviene y termina diciéndole la palabra en español. En el transcurso de la clase, el nativo les resuelve las dudas a algunos estudiantes.

Después de más de una hora, Jacobo pasa al tablero y les pide a los estudiantes decir los verbos que encontraron en el texto. Mientras él los escribe, él hace dos columnas de verbos regulares e irregulares. Él rápidamente les explica a los estudiantes la diferencia entre estos dos grupos de verbos con este ejemplo, “Talk” es un verbo regular ya que el pasado de este solo le agrego “ed” quedando “Talked”. Sin embargo, el verbo “Teach” es irregular puesto que el pasado de este es “Taught” ósea que cambia por completo. La clase está a punto de terminar, así que Jacobo les dice que la próxima clase el profesor retomara el tema. Al final, la estudiante Valentina se le acerca al docente pidiéndole otra oportunidad para hacer el crucigrama, él le dice que estudie para la próxima clase. El profesor les anuncia a los estudiantes que la próxima clase revisara la traducción del texto y les pide estudiar los verbos en pasado simple. Mientras los estudiantes salen del salón, Valentina y Nallely le piden al docente que les revise la traducción, pero él les solicita traerla para la próxima sesión.

La clase termina a las 8:30 am.

REFLEXIÓN

Estudiante	Nivel	Señales de nivel	Estrategias empleadas por el docente
Gabriela Sarria	Intermedio	--Generalmente comprende lo que el profesor explica. --Emplea la lengua materna todo el tiempo. --Pide que le traduzcan. --Participa sin temor a equivocarse.	Les explica en español las dudas que ella presenta. La motiva a salir al tablero.
Johana Rodríguez	Intermedio	--Contesta cuando el profesor le hace preguntas, en español, directamente a ella. --Ocasionalmente solicita ayuda de sus compañeros. --Emplea la lengua materna todo el tiempo.	El profesor tiene en cuenta a la hora de hacer preguntas a los estudiantes.
Nallely Carvajal	Intermedio	--Emplea la lengua materna casi todo el tiempo. --Pregunta mucho cualquier duda que presenta.	Traduce y le repite lo dicho varias veces.

		- Tiene buena actitud a la hora de hacer los ejercicios en clase. -Llega al salón saludando en inglés.	
Valentin a Reyes	Intermedio	-Generalmente comprende lo que el profesor explica en español. -Contesta cuando el profesor le hace preguntas directamente a ella. -Participa sin temor a equivocarse. - Hace preguntas formulándolas en español.	Siempre la tiene en cuenta a la hora de hacer preguntas a los estudiantes y cuando quiere participar en salir al tablero.
Julian David Lucumi	Básico	-Emplea la lengua materna todo el tiempo. -No comprende los ejercicios que tiene que realizar. -No hace preguntas ni sale al tablero.	Traduce y le repite lo dicho varias veces.
Emily Hernández	Básico	-No comprende mucho lo que el profesor explica. -No participa ni sale al tablero. -No hace preguntas al profesor. - Emplea la lengua materna todo el tiempo.	El profesor evita a veces llamarla al tablero ya que él sabe que ella no ha realizado el ejercicio.
Cardenas Alejandra	Básico	- Emplea la lengua materna todo el tiempo. -No comprende los ejercicios que tiene que realizar. -No hace preguntas ni sale al tablero.	- Le pregunta si comprendió el tema y constantemente le dice que le revisará el cuaderno, aunque a la final no lo hace.
Ronaldo Amezquita	Intermedio	-Emplea la lengua materna casi todo el tiempo. -Pregunta mucho cualquier duda que presenta. - Tiene buena actitud a la hora de hacer los ejercicios en clase. -Llega al salón saludando en inglés.	Traduce y le repite lo dicho varias veces.

1. Evalúe qué estrategias funcionaron y cuáles no. Intente explicar por qué.

El profesor pone en práctica dos estrategias, para los estudiantes en nivel básico e intermedio el utiliza la traducción y la repetición. Todas las estrategias “funcionan”, puesto que cuando se trata de un estudiante que no comprende lo que le dicen la traducción aclara la duda

inmediatamente. El repetir puede ayudar a que el alumno deduzca lo que se le está diciendo e interiorice la pronunciación. El tener en cuenta solo a los estudiantes que siempre están dispuestos a participar no es una buena estrategia ya que desmotiva al resto de la clase. Finalmente, hablar siempre en español no les brinda a los estudiantes la oportunidad de interactuar más con la lengua, practicarla y perder el miedo o presión que siempre conduce el aprendizaje de otro idioma.

Anexo 8 Observación de Clase 5 I.E.V.B.C.

Observación 5

Fecha: 4 de mayo del 2017

Nombre de la Institución: Institución Etnoeducativa Vicente Borrero Costa

Curso: 9-1

Nombre de la observadora: Gabriela Calderón Castillo

Tiempo de observación: 2 horas

Número de estudiantes: 24 (7 hombres, 17 mujeres)

Tema de la clase: Pasado simple

Los estudiantes ingresan al salón de clase a las 6:50 de la mañana. El profesor los saluda en inglés y se dirige al tablero con un gran dado y con una cartelera. En ella hay un juego llamado “ladder and snake for verbs”. El profesor les pregunta a los estudiantes si ellos ya conocían este juego, ellos afirman que si pero en español. El profesor les explica lo que deben hacer. Cada estudiante saldrá, lanzará el dado y dependiendo de la casilla que caigan, responderá la pregunta en la forma de pasado simple o meramente deberán cambiar el verbo de las casillas a pretérito. Él les anuncia que esto es un quiz para ver si han estudiado los verbos en pasado. Mientras que acomoda la cartelera, el docente les da diez minutos para que estudien los verbos. Algunos estudiantes lucen confusos, otros hablan con su compañero de al lado, pero pocos son los que repasan los verbos.

Después del tiempo estimado, el profesor procede a llamar a los estudiantes. El primero que llama, por orden de lista, es a Albornoz Darío. El joven sale y lanza el dado, este objeto está hecho con una caja. La casilla número 3 le corresponde al estudiante. En esta hay un pequeño dibujo y dice “Past simple of the verb TAKE”. El estudiante no sabe que escribir en el tablero, mira a sus compañeros pero ninguno le dice nada, el profesor le pregunta si estudió pero el joven responde que no. Él docente le pide que se siente y anota algo en su libreta. El siguiente en llamar es Ronaldo Amezcuita, lanza el dado y cae en la casilla número 6, la cual indica que suba dos puestos más. El estudiante debe escribir una oración en pasado simple en el tablero. Él escribe “She eat rice” el docente le dice que el verbo está en presente, que debe pasarlo a pasado simple. El joven cambia el “eat” por “eated”. Él profesor le indica que el verbo “eat” es un verbo irregular así que no va con “ed”. Al final el estudiante se rinde y se sienta. Angulo Paola es la tercera en pasar al tablero. Ella lanza el dado y obtiene el número cinco. En esta casilla, ella debe escribir el verbo “think” en pasado simple en una oración. Ella escribe, “He thogh in mother”. El docente le manifiesta que hay un error en el verbo. La estudiante le responde que no se acuerda por lo tanto el profesor le pide que se siente. Después de haber llamado a los tres primeros de la lista, él profesor pasa a llamar a los últimos de esta.

Tabares Yuliana pasa al tablero, lanza el dado el cual cae en la casilla número dos. Ella debe escribir una oración en pasado simple con el verbo “write”. “I writed a letter” la estudiante escribe. El profesor le manifiesta que el verbo es irregular por ende cambia casi por completo. La estudiante le expresa que solo se acuerda de agregar “ed”. Ella pasa a sentarse. Sarria Gabriela es la siguiente estudiante. La casilla seis se repite, pero el profesor le dice que la haga para ver si se

acuerda de lo que se acabó de explicar. La estudiante escribe “We ate a apple”. El profesor le dice que muy bien y la manda a sentar. Después de algunos minutos, el profesor corrige la oración de la última estudiante. Él les anuncia a sus estudiantes que no es “a” sino “an” porque “apple” empieza con vocal. Luego de haber llamado a otros dos estudiantes y al ver que no estudiaron, el profesor decide parar la actividad. Él les pide a los estudiantes sacar la lista de verbos en pasado simple y aprendérsela.

Después de 15 minutos, la clase se da por terminado. (8:20am)

Anexo 9 Observación de Clase 6 I.E.V.B.C.

Observación 6

Fecha: 16 de mayo del 2017

Nombre de la Institución: Institución Etnoeducativa Vicente Borrero Costa

Curso: 9-1

Nombre de la observadora: Gabriela Calderón Castillo

Tiempo de observación: 2 horas

Número de estudiantes: 26 (7 hombres, 19 mujeres)

Tema de la clase: Pasado simple

Los estudiantes ingresan al salón de clase a las 7:10 am. El profesor les llama la atención y les pregunta por qué llegaron tan tarde. Una estudiante le responde que sus compañeros y ella no sabían que él había cambiado de salón. Todos pasan a sentarse rápidamente. En el día de hoy, está Jacobo, el nativo estadounidense. El docente explica a los estudiantes lo que harán. Con ayuda de una estudiante, él reparte una fotocopia a cada joven. Los aprendices tienen una historieta de ocho viñetas sobre Caperucita Roja en pasado simple. Lo primero que deben hacer los estudiantes es tratar de entenderla. Luego, Jacobo empieza a leer la historia completa en inglés desde su computador. Mientras él lee, los estudiantes deben identificar los verbos en pasado simple de la historia. Jacobo trata de explicar con gestos a los estudiantes lo que él está contando. Algunos estudiantes empiezan a hacer otro tipo de actividades como navegar a través de sus celulares o hablar con el compañero de enseguida. Al ver el profesor que los estudiantes no identifican muy rápido los verbos, él procede a escribirlos en el tablero a medida que el asistente los pronuncia. Durante el relato del cuento, Jacobo pregunta a los estudiantes el significado de la palabras que ya han visto, tales como “tell” “know” “think” “wolf” y otras, pero son poco los estudiantes que le responden.

Cuando el asistente termina de leer el cuento, el profesor tenía ya 20 verbos en presente simple en el tablero. Esos verbos fueron tomados de la historia. El primer propósito del docente es que los estudiantes pasen todos esos verbos a la forma de pasado simple. Luego, con ayuda del nativo, él pronuncia todos los verbos en una manera no muy acertada. Más adelante, él docente informa a los estudiantes que deben traducir toda la historieta de Caperucita Roja que él les dio. Esta historieta está compuesta por 10 viñetas y contiene oraciones en pasado simple. Siendo las 8 am, los estudiantes sacan sus diccionarios y empiezan a traducir las viñetas. Algunos no tienen ningún tipo de material que los ayude con el ejercicio, así que deciden trabajar con otro compañero. Mientras los estudiantes están realizando el ejercicio, el profesor pasa por cada puesto verificando que ellos tengan su diccionario, de lo contrario, deben pagar 2000 pesos de multa.

A las 8:20 el profesor les anuncia a los estudiantes que paren y que traigan hecha la traducción para la próxima clase. Luego ellos se retiran del salón de clase.

Anexo 10 Plan de Aula de la I.E.V.B.C

	INSTITUCION ETNO EDUCATIVA VICENTE BORRERO COSTA			 ALCALDÍA DE SANTIAGO DE CALI
	CODIGO RG-A-06	PLAN DE AULA 2017	PAGINA 156 DE 160	

DOCENTE: **DENYS J. GÓMEZ / ANA YUBY ANCHICO OROBIO** SEDE: **PRINCIPAL** JORNADA **MAÑANA / TARDE** ÁREA: **INGLÉS** GRADO: **NOVENO / DECIMO** PERIODO: **PRIMER**
FECHA INICIO: **6 FEBRERO-** FINALIZACION **21 DE ABRIL**

ESTANDARES		
• ESCRITURA MONOLOGO:	CONVERSACIÓN	LECTURA: ESCUCHA:
COMPETENCIAS CIUDADANAS	TRANSVERSALIDAD	
CONVIVENCIA Y PAZ: Contribuyo, de manera constructiva, a la convivencia en mi medio escolar y en mi comunidad. PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS.	CIENCIAS NATURALES: identifico palabras claves dentro del texto que me permiten comprender su sentido general. CIENCIAS SOCIALES: : identifico palabras claves dentro del texto que me permiten comprender su sentido general. HUMANIDADES: : identifico palabras claves dentro del texto que me permiten comprender su sentido general.	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	EJES TEMÁTICOS	COMPETENCIAS Y HABILIDADES
Comprender textos orales y escritos, que respondan a diferentes necesidades comunicativas y que permiten interactuar entre pares o miembros de la comunidad.	AFIXES QUESTION WORDS COMMANDS READING STRATEGIES: READING TEXTS: Pronouns Possessive Adjectives Nouns Articles LOGICAL CONECTORS VERBAL TENSE: Present tense. Past tense. Participle.	COMPETENCIAS COMUNICATIVAS
		Competencia lingüística Competencia pragmática Competencia sociolingüística
		HABILIDADES
		Escribir, leer, hablar, escuchar.
INDICADORES DE DESEMPEÑO Y/O DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE (DBA)		
CRITICO-SOCIAL	ÁREA	ETNICOS Y CULTURALES
	ESCUCHAR	• Muestro una actitud respetuosa

• Asumo una posición crítica frente al punto de vista del autor. • Comprendo variedad de textos informativos provenientes de diferentes fuentes. • Valoro la escritura como un medio de expresión de mis ideas y pensamientos, quién soy y qué sé del mundo.	Entiendo instrucciones para ejecutar acciones cotidianas. • Identifico la idea principal de un texto oral cuando tengo conocimiento previo del tema. • Identifico conectores en una situación de habla para comprender su sentido. • Identifico personas, situaciones, lugares y el tema en conversaciones sencillas. • Identifico el propósito de un texto oral. • Utilizo estrategias adecuadas al propósito y al tipo de texto (activación de conocimientos previos, apoyo en el lenguaje corporal y gestual, uso de imágenes) para comprender lo que escucho. • Comprendo el sentido general del texto oral aunque no entienda todas sus palabras. • Me apoyo en el lenguaje corporal y gestual del hablante para comprender mejor lo que dice. • Utilizo las imágenes e información del contexto de habla para comprender mejor lo que escucho. LECTURA • Identifico palabras clave dentro del texto que me permiten comprender su sentido general. • Valoro la lectura como un medio para adquirir información de diferentes disciplinas que amplían mi conocimiento. • Utilizo variedad de estrategias de comprensión de lectura adecuadas al propósito y al tipo de texto. • Hago inferencias a partir de la información en un texto. ESCRITURA Estructuro mis textos teniendo en cuenta elementos formales del lenguaje como la puntuación, la ortografía, la sintaxis, la coherencia y la cohesión. • Escribo diferentes tipos de textos de mediana longitud y con una estructura sencilla (cartas, notas, mensajes, correos electrónicos, etc.). • Escribo textos de diferentes tipos teniendo en cuenta a mi posible lector. • Escribo textos a través de los cuales explico mis preferencias, decisiones o actuaciones. • Escribo textos expositivos sobre temas de mi interés.	y tolerante cuando escucho a otros. • Identifico los valores de otras culturas y eso me permite construir mi interpretación de su identidad. • En un texto identifico los elementos que me permiten apreciar los valores de la cultura angloparlante.
--	---	---

	MONOLOGO • Uso estrategias como el parafraseo para compensar dificultades en la comunicación. • Opino sobre los estilos de vida de la gente de otras culturas, apoyándome en textos escritos y orales previamente estudiados. CONVERSACIÓN • Respondo preguntas teniendo en cuenta a mi interlocutor y el contexto. • Utilizo una pronunciación inteligible para lograr una comunicación efectiva. • Describo en forma oral mis ambiciones, sueños y esperanzas utilizando un lenguaje claro y sencillo. DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE (DBA) LECTURA, ESCUCHAR, CONVERSACIÓN • Distingue información general y específica en textos de opinión y discusiones orales y escritos sobre temas conocidos. CONVERSACIÓN Y ESCRITURA • Explica las ideas de un texto oral o escrito acerca de temas de su interés o que le son familiares a partir de su conocimiento previo, inferencias e interpretaciones. ESCRIBIR, LEER, ESCUCHAR • Redacta textos narrativos, descriptivos y expositivos relacionados con temas de su interés o que le resultan familiares. ESCRITURA • Produce mensajes escritos, tales como cartas y correos electrónicos, claros y bien estructurados teniendo en cuenta el contexto en el que tienen lugar. CONVERSACIÓN • Intercambia opiniones sobre situaciones de interés personal, escolar o social. • Sostiene conversaciones espontáneas y sencillas acerca de temas que	
--	---	--

	son de su conocimiento, interés personal o académico. HABLAR • Responde preguntas e inquietudes después de hacer una exposición oral sobre temas generales o académicos de interés.	
EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO		CRITERIOS DE EVALUACION
EVALUACIÓN DE ENTRADA Y DE CONTEXTO (DISEÑANDO UNA PROPUESTA DE CURRÍCULO SUGERIDO DE INGLÉS PARA COLOMBIA GRADOS 6° A 11° ENGLISH FOR DIVERSITY AND EQUITY. 2016). Fecha de aplicación: 6 -10 febrero ACTIVIDADES QUE PERMITAN MEDIR EL PROCESO PARA APLICAR LA EVALUACIÓN DEL ALCANCE DE LOS APRENDIZAJES PROYECTADOS.		AUTO-EVALUACIÓN, CO-EVALUACIÓN, HETERO-EVALUACIÓN. NARRACIÓN ORAL. EXPRESIÓN CORPORAL. ARGUMENTACIÓN. VALORACIÓN DE LA DIFERENCIA. RESPETO POR EL OTRO.
Elaboro: Fecha:	Aprobó: Líder Gestión Académica Fecha:	

Anexo 11 Control de Cambios