

**Enseñanza del inglés a través del arte: Experiencia de diseño y aplicación con
estudiantes de primero de un colegio bilingüe de élite.**

Lissy Yuranny Herrera Ospina
Código 201530802

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de

Licenciada en Lenguas Extranjeras inglés y francés



**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
SANTIAGO DE CALI
2024**

**Enseñanza del inglés a través del arte: Experiencia de diseño y aplicación con
estudiantes de primero de un colegio bilingüe de élite.**

Lissy Yuranny Herrera Ospina
Código 201530802

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de

Licenciada en Lenguas Extranjeras inglés y francés

Directora

LIANA MERCEDES TORRES CASIERRA



**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
SANTIAGO DE CALI
2024**

Tabla de Contenido

Tabla de Contenido.....	3
Resumen.....	5
Abstract.....	6
Résumé.....	7
1. INTRODUCCIÓN.....	8
1.1 Preguntas de investigación.....	11
1.2 Justificación.....	12
2. OBJETIVOS.....	14
Objetivo general.....	14
Objetivos específicos.....	14
3. ANTECEDENTES.....	15
4. MARCO TEÓRICO.....	22
4.1 El teatro, la música y la pintura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera o segunda lengua.....	22
4.1.1 El teatro en la enseñanza del inglés.....	25
4.1.2 La música en la enseñanza del inglés.....	27
4.1.3 La pintura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.....	30
4.2. El aprendizaje basado en tareas.....	30
4.3. La investigación-acción.....	33
5. METODOLOGÍA.....	38
5.1. Etapas del proyecto de intervención.....	38
5.2 Observaciones de clase y talleres previos.....	40
Figura 1. Herrera, L (2023) [Fotografía del examen de Science].....	41
5.3 Contexto.....	43
Localización.....	43
Población.....	44
Figura 2. Herrera, L.(2023) [Imágenes tomadas de la página institucional del Colegio].....	45
Espacios y recursos para la práctica de la Lengua.....	45
Figura 3. Herrera, L.(2023) [Imágenes de archivo personal].....	46
5.4 Análisis de documentos institucionales.....	47
5.5 Cuestionario sobre intereses de los niños.....	48
Figura 4. Herrera, L. (2023) [Diseño de encuesta creada por la autora del texto]..	49
5.6 Garantía de la Objetividad.....	50
6. ANÁLISIS DE DATOS.....	51
Figura 5. Herrera, L.(2023) [Imagen tomada de los apuntes del diario de campo.]...	57
Figura 6. Herrera, L.(2023) [Fotografías tomadas de las encuestas creadas por la autora del texto.].....	63
Figura 7. Herrera, L.(2023) [Fotografías tomadas por la autora del texto del diagnóstico realizado por los estudiantes del grupo 1.].....	65
Figura 8. Herrera, L.(2023) [Fotografías tomadas por la autora del texto del diagnóstico realizado por los estudiantes del grupo 2.].....	66
Figura 9. Herrera, L.(2023) [Fotografías tomadas por la autora del texto del	

diagnóstico realizado por los estudiantes del grupo 3.].....	67
Figura 10. Herrera, L.(2023) [Fotografías tomadas por la autora del texto del diagnóstico realizado por los estudiantes del grupo 4.].....	68
Figura 11. Herrera, L.(2023) [Fotografías tomadas por la autora del texto del diagnóstico realizado por los estudiantes del grupo 1.].....	80
Figura 12. Herrera, L.(2023) [Fotografía sobre el organizador gráfico de los elementos de una historia.].....	82
Figura 13. Herrera, L.(2023) [Fotografías tomadas del archivo personal].....	83
Figura 14. Herrera, L.(2023) [Fotografía del archivo personal sobre el cuestionario dado a los estudiantes.].....	85
Figura 15. Herrera, L.(2023) [Imágenes de los borradores realizados por los estudiantes].....	86
Figura 16. Herrera, L.(2023) [Imágenes del archivo personal sobre la creación del personaje y su descripción].....	88
Figura 17. Herrera, L.(2023) [Imágenes del archivo personal sobre la creación del conflicto].....	93
Figura 18. Herrera, L.(2023) [Imágen del archivo personal sobre la creación impromptu del cuento colectivo, primer borrador].....	96
Figura 19. Herrera, L.(2023) [Imágen del archivo personal sobre la creación impromptu del cuento colectivo, segundo borrador].....	97
Figura 20. Herrera, L.(2023) [Imágen del archivo personal sobre la creación del final del cuento].....	100
7. Conclusiones.....	104
8. Bibliografía.....	110
9. Anexos.....	114
Anexo 1. Unidad didáctica.....	114
Anexo 2. Cuento Colectivo.....	115

Resumen

Este trabajo presenta el diseño e implementación de una unidad didáctica de enseñanza del inglés integrando las artes (pintura, música y teatro), en grado primero de primaria, de un colegio bilingüe de élite de la ciudad de Cali. El objetivo de este trabajo es favorecer el desarrollo de la lengua meta de los estudiantes de primer grado, mediante la creación de un cuento colectivo, a partir de la implementación de la secuencia didáctica, teniendo en cuenta los resultados encontrados en el diagnóstico inicial de necesidades, una encuesta, diario de campo, análisis de tareas y entrevista grupal. Para este trabajo se utilizó el método de investigación-acción, de corte cualitativo, en un aula de aprendizaje de lengua extranjera por inmersión, utilizando el método TBL. Los resultados evidenciaron que los estudiantes de primero incrementaron su vocabulario, presentaron mejoras en la estructura de la oración en presente simple, disfrutaron el proceso de aprendizaje y sintieron una mayor comodidad al expresarse en inglés a través de juegos y actividades artísticas vinculadas. Se logra evidenciar que la enseñanza de una lengua extranjera a través del arte incrementa la motivación en los niños, favoreciendo su producción oral y escrita en un entorno académico flexible donde los estudiantes se pueden expresar libremente, explorando y potenciando sus habilidades mientras aprenden inglés.

Palabras clave: Diseño de una secuencia didáctica, teatro en la enseñanza de una lengua extranjera, pintura en la enseñanza de una lengua extranjera, música en la enseñanza de una lengua extranjera, Aprendizaje Basado en Tareas.

Abstract

This work presents the design and implementation of a teaching unit for teaching English integrating arts (painting, music and drama), in the first grade of primary school at an elite bilingual school in the city of Cali. The objective of this work is to promote the development of the target language of first graders through the creation of a collective story based on the implementation of the didactic sequence. The latter was designed taking into account the results found in the initial diagnosis of needs, a survey, a field diary, task analysis and group interviews. For this work, the qualitative action research method was used in a foreign language immersion learning classroom, using the TBL method. The results show that first-year students increased their vocabulary, improved the structure of the sentence in the simple present, enjoyed the learning process and felt more comfortable expressing themselves in English through games and linked artistic activities. It is evident that teaching a foreign language through art increases motivation in children, favoring their oral and written production in a flexible academic environment where students can express themselves freely, exploring and enhancing their skills while learning English.

Résumé

Ce travail présente la conception et la mise en œuvre d'une unité didactique d'enseignement de l'anglais intégrant les arts (peinture, musique et théâtre), en première année de primaire dans un collège bilingue d'élite de la ville de Cali. L'objectif de ce travail est de favoriser le développement de la langue cible des élèves de première année, par la création d'une compte collectif, à partir de la mise en œuvre de la séquence didactique, en tenant compte des résultats trouvés dans le diagnostic initial des besoins, une enquête, un journal de bord, une analyse de tâches et une entretien de groupe. Pour ce travail, on a utilisé la méthode de recherche-action, de nature qualitative, dans une salle de classe d'apprentissage de langue étrangère par immersion, en utilisant la méthode TBL. Les résultats ont montré que les élèves de première année ont augmenté leur vocabulaire, amélioré la structure des phrases au présent simple, ont apprécié le processus d'apprentissage et se sont sentis plus à l'aise pour s'exprimer en anglais à travers des jeux et des activités artistiques liées. Il est possible de démontrer que l'enseignement d'une langue étrangère à travers l'art augmente la motivation chez les enfants, favorisant leur production orale et écrite dans un environnement académique flexible où les élèves peuvent s'exprimer librement, explorant et développant leurs compétences tout en apprenant l'anglais.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta el diseño e implementación de una unidad didáctica de enseñanza del inglés integrando las artes en grado primero de un colegio bilingüe de la ciudad de Cali. El trabajo surge de la necesidad que se ve en los niños por aprender y comunicarse en inglés, de una manera más libre, flexible y espontánea, a través de actividades que estén relacionadas con sus intereses y que aporten a su desarrollo integral. Esto, de acuerdo con lo que se refiere a mi trabajo en el aula de la comunidad en cuestión, me ha permitido observar.

La aplicación de esta propuesta pedagógica se desarrolló en un colegio bilingüe, de élite, en la ciudad de Cali, en el cual la autora de este texto labora como maestra asistente, en el grado primero de primaria. El colegio tiene una metodología basada en estrategias pedagógicas contemporáneas y metodologías globalizadoras. Estas se refieren, según el Proyecto Educativo Institucional (PEI), a “la integración de las diferentes áreas del conocimiento a través de proyectos de aula, los cuales son planeados por los maestros de manera colectiva, buscando establecer tres tipos de relaciones”. La primera, una relación interdisciplinar (entre dos o más áreas), la segunda una relación transdisciplinar (relación del área con la pregunta problematizadora del proyecto), y la tercera una relación metadisciplinar (relación del área con los dos propósitos institucionales): formación del carácter a través de los valores de relación con Dios, amor respeto e integridad, y desarrollo del pensamiento (PEI, 2016).

El colegio ofrece un modelo de metodología particular llamado “Project ABC”, que es la marca diferenciadora de la institución. Mediante esta propuesta, el colegio brinda a los estudiantes de bachillerato la posibilidad de trabajar con centros de interés variados como: música, baile, huertas, diseño, robótica, etc. con el fin de atender a los diversos intereses y capacidades que tiene el alumnado. Decroly (1987) explica que un centro de interés se basa en la globalización de las diferentes áreas del currículo en un tema de interés real que se apoya en las expectativas, necesidades e intereses del grupo con el que se trabaja. Este centro de interés debe generar todo el proceso educativo, ser capaz de interrogar, cuestionar o preocupar al grupo, reflejar la realidad, ser dinámico y vital, desarrollar unos contenidos de uso práctico para el alumno y la sociedad, ser planificado entre todos los componentes del

grupo, planificación que debe contemplar la evaluación de todo el proceso y ser dinámica, adecuada a las necesidades del grupo estructurado.

Por otra parte, está Maria Montessori (citado por Moreno, 2012) quien indica que “se ha entendido mal la educación, pues no es solamente lo que da el maestro a los alumnos, no es el resultado de oír palabras; es un proceso que se va alcanzando de manera natural, basado en la experiencia espontánea y el contacto con el medio ambiente”(p. 17). Esta es la principal razón por la que Montessori ve necesario crear una nueva educación que tenga por característica un ambiente óptimo y espacios adecuados que se adapten a la vida cotidiana del niño. De igual manera hace énfasis en dejar a un lado los prejuicios sociales, ya que es un factor incidente en el desarrollo del niño y no deja que haya un ambiente sano, pues deshumaniza los procesos pedagógicos porque ellos interrumpen en la integralidad de los participantes de la educación haciendo que se desenfoque su atención en banalidades del mundo que no aportan al crecimiento social y personal de estos individuos (Moreno, 2012).

Siguiendo los planteamientos hechos por Decroly y Montessori, el colegio se destaca por ofrecer, de forma adicional, otra opción para aprender de una manera más libre y significativa para los estudiantes de secundaria. Estos centros de interés tienen como meta, un producto final que se obtiene con el trabajo específico de la disciplina escogida, en una intensidad horaria de dos horas a la semana, durante todo el año lectivo. Sin embargo, esta forma particular de llevar a cabo el Project ABC solo se realiza en la sección de bachillerato, “en el año 2016-17 se consolidó la propuesta de Project ABC en la sección de bachillerato en donde 108 estudiantes de los grados sexto y séptimo participaron en diferentes centros de interés al igual que el departamento de inglés” (PEI, 2016). En la sección de primaria, aunque no se realiza el “Project ABC” de forma institucional, se hace mediante proyectos de aula que se unen de manera interdisciplinar, transdisciplinar o meta disciplinar, con otras áreas, con los hilos conductores del colegio o con los objetos de estudio de la respectiva disciplina.

Estos proyectos de aula se realizan con base en la comprensión y producción de textos escritos. Los profesores eligen un texto narrativo como plan lector en cada periodo y generan una pregunta problematizadora. A partir de este plan lector, se crean índices colectivos y/o individuales, los cuales pretenden incluir aquello que los estudiantes quieren aprender, prometiendo ser una herramienta potencializadora del constructivismo en el salón de clase, debido a que a partir del índice se establecen las preguntas que los estudiantes desean indagar

o resolver para empezar a construir juntos. Después de esto, se crea una meta o producto final en el que los estudiantes demuestran lo que aprendieron en el periodo.

Por ejemplo, el medio ambiente es el contenido del tercer periodo. Los profesores de los grados 1A, 1B y 1C escogen un plan lector relacionado con este contenido y piensan en cuál podría ser el producto final para los tres grupos, ya que los tres salones del grado primero desarrollan la misma planeación. La meta escogida por los profesores en este periodo es realizar un “Picture book” del plan lector. Al estar definida previamente la meta y los contenidos que se deben abordar según el currículum, los docentes dan una introducción de lo que se tratará el proyecto “El medio ambiente” a través de una dramatización, charla, juego, etc. y después de esto, los profesores empiezan a realizar el “índice” con cada grupo en sus respectivos salones, los estudiantes hacen preguntas sobre lo que les interesa saber del tema y el profesor lo apunta.

No obstante, a partir de mi experiencia como maestra asistente he podido evidenciar que las preguntas que se redactan en el índice son principalmente orientadas por el profesor para responder específicamente a los contenidos del currículo y unas pocas preguntas salen realmente de los estudiantes, así como también la forma en que estas preguntas suelen ser resueltas o presentadas en el proyecto final, el cual es también pensado y elegido por los docentes. De esta manera, todos los estudiantes de los tres grupos (1A, 1B y 1C) realizan las mismas actividades propuestas por el maestro, sin tener en cuenta sus intereses, talentos o capacidades para desarrollar determinadas tareas.

A raíz de esta necesidad de que los estudiantes puedan aprender y comunicarse en inglés de una manera más libre a través de actividades que estén relacionadas con sus intereses, este proyecto pretende desarrollar la enseñanza del inglés a través de manifestaciones artísticas, en niños de primer grado de primaria quienes han manifestado el gusto por el arte en sus diversas formas, como una posibilidad de brindar una experiencia con un panorama más amplio en posibilidades de resolución de problemas y preguntas, exploración e indagación.

La propuesta de este trabajo de grado busca contribuir a los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, en una experiencia transformadora de la educación en la infancia, mediante el diseño de una secuencia didáctica que articule el arte a la enseñanza del inglés. De manera que la unión interdisciplinaria entre el inglés y el arte pueda ofrecer un

aprendizaje significativo de la lengua extranjera, en la cual, los niños tengan la oportunidad de descubrir su identidad, sus talentos, alimentar la autoestima, estimular la creatividad, desarrollar habilidades comunicativas inter e intrapersonales, promover la libre expresión, entre otros numerosos beneficios, relacionados con el desarrollo integral de un niño, los objetivos del arte en la educación y el aprendizaje de una lengua extranjera. La intervención de la secuencia didáctica se realizó durante un periodo académico del año lectivo durante las clases de refuerzos que se ofrecen a los estudiantes que están bajo el promedio mínimo que se requiere para ganar la asignatura, durante una hora y quince minutos por semana, los viernes al final de la jornada.

Se plantea describir entonces la integración de actividades artísticas en la enseñanza del inglés en estudiantes de primer grado mediante un estudio cualitativo, aplicando la metodología de investigación acción. Teniendo en cuenta la enseñanza del inglés con enfoque socio-constructivista, trabajado en el colegio actualmente e integrando el método de TBL, (Aprendizaje Basado en Tareas).

1.1 Preguntas de investigación

Pregunta General de Investigación:

- ¿Cómo integrar actividades artísticas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera para estudiantes de primer grado de primaria?

Preguntas específicas de investigación

- ¿Cómo diseñar una secuencia de actividades a través de manifestaciones artísticas que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje del idioma inglés?
- ¿Cómo intervienen las actividades artísticas propuestas en la enseñanza del inglés con respecto al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes?

1.2 Justificación

La enseñanza de un idioma extranjero a través del arte, posibilita entornos de creación y comunicación flexibles y atractivos para desarrollar la libre expresión y el pensamiento crítico en una segunda lengua. La integración del arte rompe los espacios académicos estrictos en el que los niños suelen cohibir su discurso al no sentirse lo suficientemente cómodos con la L2 para expresar sus opiniones. Precisamente, el Ministerio de Educación de Colombia (2014), sugiere que el arte posibilita integrar las experiencias de vida con lo que sucede, tanto en el entorno educativo como en los otros espacios en los que transcurre la vida de las niñas y los niños. De esta manera, las experiencias artísticas se convierten en formas orgánicas y vitales de habitar el mundo y contribuyen a evidenciar, por medio de diversas formas de comunicación y expresión, la necesidad simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido (MEN, 2014).

Este trabajo se justifica entonces en la necesidad que se ha evidenciado de incluir actividades de carácter artístico en las clases de inglés de grado primero de primaria del colegio seleccionado y en el interés y cercanía que la autora tiene hacia las expresiones artísticas como el canto, el baile y la pintura, las cuales le aportan ciertas habilidades y facultades para diseñar una unidad didáctica de este tipo. Los estudiantes han venido respondiendo positivamente a actividades relacionadas con la música, las artes visuales y el drama, de manera intermitente, por lo cual se hace necesario diseñar e implementar de manera formal este tipo de intervención mediante una investigación acción, utilizando el método TBL para realizar las planeaciones de la secuencia didáctica correspondiente.

Específicamente, con el arte dramático y la música dentro de la enseñanza de un idioma extranjero, tenemos varios beneficios. Lynch (2005) indica que en la música, se explora naturalmente la interculturalidad, puesto que proporciona elementos lingüísticos puros como la prosodia¹, semántica², etc. Además, la oralidad y la escucha están

¹ La prosodia es el conjunto de fenómenos fónicos que abarcan más de un fonema o segmento -entonación, acentuación, ritmo, velocidad de habla, etc.-, por lo que se les denomina fenómenos suprasegmentales. La prosodia cumple una función clave en la organización e interpretación del discurso y, además, transmite información emotiva, sociolingüística y dialectal. (Tomado del diccionario ELE, Centro Virtual Cervantes,s.f)

² Es la ciencia del hombre que estudia el significado que expresamos mediante el lenguaje natural.2 Es una parte de la gramática que investiga el modo como se proyectan los objetos y situaciones del mundo en el código de la lengua. Su objeto primario de estudio es la capacidad innata de los hablantes, que les permite desplazar los objetos del mundo en expresiones codificadas en un lenguaje simbólico natural, y que constituye su competencia semántica. (Lopez Palma, 2007).

relacionadas, ya que la acentuación, volumen, velocidad, y ritmo, permiten que el interlocutor tenga un claro concepto de la prosodia. La música desarrolla distintas inteligencias, incluyendo lingüística, lógica matemática, espacial e interpersonal. Las canciones permiten interactuar con los sentimientos, perspectivas e intereses de otras personas, la comprensión de vocabulario, ritmo, compás, y acentuación. Facilitan la distinción de sonidos y pronunciación en L2. La música tiene una influencia positiva en la memoria y en la retención de términos. Crea un ambiente donde los niños están emocional y socialmente estimulados.

Athiemoalan (2004), define el rol del drama en la educación como el uso de diferentes técnicas de teatro, como una herramienta curricular transversal que permite que el estudiante reconozca la realidad a través de la fantasía y profundiza en el significado real de acciones como un objetivo lingüístico y comunicativo. Por otra parte, Rodríguez (2017) manifiesta que el uso del drama en la educación explora fortalezas inter e intrapersonales que conllevan a aumentar y reforzar las habilidades físicas y sociales.

Conscientes de los beneficios del arte en la enseñanza de un idioma extranjero, este proyecto pretende trabajar en el planteamiento de un proyecto investigativo que dé respuesta a la pregunta de ¿Cómo se puede integrar el arte en la enseñanza del inglés en grado primero? Con este estudio, se ponen en funcionamiento todas las habilidades y conocimientos adquiridos durante la licenciatura en lenguas extranjeras y se potencian las competencias investigativas que un profesor debe tener en el aula. Además, al ejecutar esta nueva propuesta en el aula, se tendrá la oportunidad de evaluar el efecto de la unión interdisciplinar entre el arte y el inglés en la educación infantil.

La institución educativa y la comunidad con la que se trabajará, se verá beneficiada, al ver aplicarse un nuevo enfoque en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua, del cual, hasta el momento, no hay antecedentes a nivel nacional en el contexto de un colegio bilingüe y particularmente con el rango de edad seleccionado (7-8 años). Aprovechando los espacios de los refuerzos de una hora y 15 minutos semanales, durante un periodo académico de tres meses, se promueve un aprendizaje de la L2 más amigable e incluyente de las habilidades y talentos, desde una construcción de conocimiento que se disfruta, que tiene en cuenta el ritmo de cada estudiante y su forma de aprender y expresarse.

2. OBJETIVOS

Objetivo general

Describir la incidencia de una secuencia didáctica apoyada en actividades artísticas como la pintura, la música y el teatro, en el desarrollo de la lengua inglesa en estudiantes de primero de primaria de un colegio bilingüe de élite.

Objetivos específicos

1. Diseñar una secuencia de actividades a través de manifestaciones artísticas que favorezcan el desarrollo de la lengua meta mediante la creación de un cuento.
2. Describir el proceso de implementación de la secuencia didáctica y las percepciones de un grupo de estudiantes de primero de primaria.

3. ANTECEDENTES

Esta investigación se basa en diferentes documentos (trabajos de grado, tesis y artículos de investigación nacionales e internacionales). Los cuales se citan porque trabajaron en propuestas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje del idioma Inglés como segunda lengua o lengua extranjera, implementando el arte como vehículo de enseñanza del idioma, específicamente, buscando los beneficios que ofrece la música, la pintura y el teatro en la enseñanza de la lengua meta, tal y como lo plantea la propuesta de este trabajo.

En varios documentos se encontraron similitudes en cuanto al enfoque teórico y metodológico. Es decir, que la mayoría de antecedentes encontrados son investigaciones cualitativas, de investigación-acción y algunas pocas aplican el método de enseñanza TBL (Aprendizaje basado en tareas) en el diseño de una secuencia didáctica. No obstante, no se encontró ningún antecedente que aplicará una propuesta pedagógica como está para estudiantes de primero de primaria en una institución bilingüe, la cual se caracteriza por utilizar el inglés como modo de instrucción.

La revisión de los siguientes antecedentes permitió la anticipación de posibles limitaciones en el campo, facilitó la puesta en acción de los objetivos y la comparación de los resultados. A continuación se presentarán 6 estudios realizados en el campo educativo acerca de la enseñanza del inglés con integración de las artes. Se encontró un estudio en el ámbito local, tres estudios de ámbito nacional y dos de ámbito internacional, los cuales fueron fundamentales como guía para el diseño de actividades y el enfoque metodológico.

Antecedente local

Se presenta un antecedente realizado en la ciudad de Cali, titulado “Impacto del proceso de promoción de la competencia comunicativa en Lengua Extranjera en los estudiantes del grado octavo-uno de la institución educativa Liceo Departamental por medio de un club de la canción en inglés” (2019), escrito por Megan Gutiérrez Guerrero y Lina María Solís de los Ríos para recibir grado como Licenciadas de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. Las autoras trabajaron con una muestra de 33 estudiantes del grado octavo-uno de una institución pública, cuyas edades estaban entre los 12 y los 15 años. Emplearon el método investigación-acción para realizar un proyecto investigativo de corte cualitativo, con el

propósito de implementar una tarea de intervención y describir el impacto de la misma en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y su capacidad de producción oral. Se implementaron instrumentos como el diario de campo, se llevó registro de las observaciones de clase, se aplicó la autoevaluación, se implementó un taller final en grupo y, por último, se usó la entrevista como técnica cualitativa de recolección de datos.

El objetivo general del trabajo fue describir el impacto de un “club de la canción” orientado a promover la producción oral de los estudiantes del grado 8°, mediante la ejecución de cuatro objetivos específicos: el primero fue identificar las dificultades que presentan los estudiantes del grado octavo con relación a la competencia comunicativa en la lengua extranjera inglés. El segundo, evaluar una propuesta que por medio de la música permita promover la competencia comunicativa de los estudiantes. El tercero, describir la incidencia de esta propuesta en la competencia comunicativa de los estudiantes en la lengua extranjera. El cuarto y último, describir la influencia de la propuesta en el acercamiento de los estudiantes a algunos aspectos de la pragmática y de la sociolingüística.

Esta experiencia fue significativa para los estudiantes, en el sentido de que se potenció su aprendizaje de la lengua extranjera y se incidió positivamente en las problemáticas identificadas antes de la intervención, promovió el interés de los estudiantes hacia esta y aumentó sus conocimientos en diferentes aspectos de la misma. De este estudio se retoman 3 aspectos relevantes: el hecho de que la enseñanza del inglés fue intervenida a través de una expresión artística “la música” por medio de canciones y que utilizó la misma metodología que en este trabajo de grado se propone “investigación-acción”. Así mismo, son similares en el papel que juega el investigador, “investigador participante”.

Antecedentes nacionales

La primera investigación que se indica a nivel nacional se titula “Manifestaciones artísticas como una propuesta de aula que contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés” realizada en Bogotá-Colombia, por Angie Lorena Guerrero Insuasti y María José Ruiz Calderón, como producto de su especialización en docencia universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia, en el año 2019. Esta investigación se centra en un modelo cualitativo, el cual pretende indagar las prácticas de los estudiantes de grado décimo del Colegio Gabriel Echavarría, mediante el uso de instrumentos como: fotografías, escritos,

videos, test de motivación. Con la información recogida, se identificaron dos aspectos negativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés que son: la ansiedad y la falta de motivación.

Esta monografía propone analizar cómo una propuesta didáctica a través de manifestaciones artísticas contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés en los estudiantes del grado 10° del Colegio Gabriel Echavarria, mediante el desarrollo de tres objetivos específicos: el primero, identificar las manifestaciones artísticas que permitan el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés. El segundo, diseñar una secuencia de actividades a través de manifestaciones artísticas que favorezcan el desarrollo de la competencia en el aprendizaje del idioma inglés. Por último, evaluar la motivación de los estudiantes respecto a la inclusión del arte en el desarrollo de la competencia en el idioma inglés.

Se logró percibir que el proceso de la investigación fue productivo porque la mayoría de los estudiantes se expresaron de manera espontánea y natural, haciendo uso de las estructuras gramaticales, léxico y vocabulario de trabajo, durante el año lectivo. Mientras que, antes de la implementación de la propuesta, los estudiantes no eran receptivos a las actividades y no podían expresarse espontáneamente.

Esta monografía aporta sustancialmente al presente trabajo porque uno de sus objetivos es diseñar una secuencia didáctica de la enseñanza del inglés a través de manifestaciones artísticas que precisamente favorecen el mismo aspecto que se pretende abarcar “competencia comunicativa”. Lo que representa una gran guía para diseñar y llevar a cabo las actividades artísticas que se desean realizar; aunque el público al que se dirige la propuesta no sea el mismo, nos sirve de ejemplo para hacer una adaptación en el nivel. Además, también es un elemento útil en la metodología de este trabajo, por ser una secuencia didáctica que se diseñó y se ejecutó.

La segunda investigación de ámbito nacional es “El arte como mediación para la enseñanza del inglés”. Fue elaborada por María Tatiana Castañeda, Jilary Castro y Milena Espejo, licenciadas en inglés y español de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Este trabajo fue presentado en el 2018. El proyecto de investigación es realizado desde una metodología cualitativa, con instrumentos como la observación no participante y entrevistas focales a estudiantes de noveno, con las cuales se recogió información que permitió dar

respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo intervienen las actividades artísticas en la enseñanza del inglés en estudiantes de 9° del colegio Centro Fraternal Cristiano de Medellín?

Su objetivo principal fue plantear una propuesta pedagógica apoyada en actividades artísticas como la pintura, la música y el teatro, para la enseñanza del inglés en estudiantes de 9° grado del colegio CEFRAAC de Medellín. En el que se propusieron los siguientes objetivos: primero, describir estrategias de enseñanza empleadas en las clases de inglés con estudiantes de 9°. Segundo, precisar actividades artísticas que, según las percepciones de la población estudiantil intervenida, favorezcan la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Tercero, diseñar una propuesta pedagógica con actividades de mayor preferencia para la enseñanza de inglés según estudiantes del grado noveno y teniendo en cuenta los resultados del trabajo investigativo CEFRAAC de Medellín.

El proyecto concluye con el diseño de una propuesta pedagógica centrada en actividades artísticas como música, teatro y pintura, que fueron seleccionadas por los estudiantes de noveno y están vinculadas a las habilidades propias de una lengua (hablar, escribir, leer y escuchar). Los aspectos relacionados con el presente proyecto de trabajo de grado son las manifestaciones artísticas propuestas: música, teatro y pintura que la autora consideró que serían las más idóneas y pertinentes para trabajar con su comunidad (primero de primaria).

Como tercer antecedente nacional está el artículo “A Basis for the Design of a Curriculum Incorporating Music and Drama in Children’s English Language Instruction” “Fundamentos para el diseño de un currículo que incorpora la música y el arte dramático en la enseñanza de inglés a niños” del año 2017, de Monica Rodriguez-Bonces, que presenta un diseño de programa curricular para el aprendizaje del inglés que integra la música y el arte dramático como vehículos de aprendizaje. Este programa curricular está diseñado de manera interdisciplinar para promover un aprendizaje significativo y un alto nivel de interés en el aprendizaje del idioma extranjero en niños de 7 a 11 años y por consiguiente, busca mejorar el nivel de lengua requerido por un grupo de niños participantes de los cursos de un programa de extensión en la Universidad de la Sabana.

El artículo presenta las bases de la estructura curricular y menciona numerosos beneficios sobre la integración de la música y el arte dramático como medios de enseñanza de una lengua extranjera que han sido de gran utilidad para el desarrollo del marco conceptual y

para el momento de diseñar la estructura de la secuencia didáctica porque ayuda a sustentar la importancia de utilizar estas herramientas en la educación lingüística. Pues, este trabajo incluye una lista de referencias y recursos que son útiles para profundizar en temas relacionados con la enseñanza del inglés a través de la música y el drama.

También, ofrece diferentes estrategias y metodologías específicas que se podrían adaptar para desarrollar una secuencia didáctica, como técnicas de evaluación, rúbricas y enfoques pedagógicos para trabajar con niños. Asimismo, justifica la originalidad y relevancia de la propuesta en un contexto educativo donde la integración de artes en la enseñanza de idiomas no ha tenido una gran relevancia en los colegios y, por lo tanto, hace de este trabajo un aporte innovador en el contexto de los colegios.

Antecedentes internacionales

En el ámbito internacional, encontramos un antecedente del 2019, de la Universidad Liverpool Hope University en Reino Unido, cuya autora, Rachel Sweeney, es una artista de movimiento y su especialidad en la enseñanza es el entrenamiento de teatro intercultural. Este artículo se llama “Ritmo en movimiento: desarrollando habilidades de inglés a través de la música y el movimiento creativo”, es un estudio de caso que se llevó a cabo con un grupo de siete estudiantes de la Universidad antes mencionada, que estuvieron trabajando con niños entre 4 y 15 años de aldeas infantiles SOS en Galle is Sri Lanka’s, en un programa piloto de tres semanas, llamado “Global Hope”. El proyecto pretende enseñar inglés a niños, a través del movimiento y la música, centrándose ampliamente en métodos de aprendizaje kinestésico para el desarrollo de las habilidades orales y escritas en inglés.

Entre los objetivos que más llamaron la atención para este trabajo de grado son los siguientes como señala Feng (citado en Sweeney, 2019):

“Mientras que muchos modelos modernos de enseñanza de la educación se centran en el rendimiento académico, el papel de la educación informal ofrece a los estudiantes la oportunidad de desarrollar sus propias ideas, moral y valores, centrándose en la identidad personal y colectiva. Muchos de los juegos y tareas de aprendizaje que se describen a continuación enfatizan el desarrollo de los objetivos personales de los niños a través de proporcionar una manera efectiva de influir en el comportamiento de

los individuos y equiparlos con el conocimiento para desarrollar apoyos sociales para mejorar la resiliencia'

El énfasis del enfoque pedagógico está en la inclusión y en los agentes individuales, las lecciones se centran en ejercicios rítmicos, repetición, de memoria, llamada y respuesta, movimientos gestuales y canciones, los cuales siguen un enfoque constructivista, donde la incorporación física de una imagen o palabra, permite que los niños se apropien del aprendizaje e interactúen ampliamente con el otro.

Este programa concluye con la esperanza de que los niños se hayan adaptado a nuevos territorios de aprendizaje, y hayan superado sus temores de hablar una lengua extranjera. El proyecto también da a ambas partes (estudiantes de la universidad y niños de la aldea infantil SOS) la oportunidad de intercambiar habilidades lingüísticas, compartir nuevos juegos, y lo más importante, compartir actividades cotidianas como cantar, comer, orar y la lectura que conforman la vida cotidiana en una Aldea SOS.

Este proyecto nos aporta su concepción del aprendizaje de una lengua a través de las artes, las actividades con las que trabajaron y el público al que se dirigieron, que es similar al de este trabajo de grado.

El segundo antecedente de ámbito internacional, es un trabajo de investigación para doctorado, realizado por Benita Landesman Scheckel en Estados Unidos, llamado “Lenguaje a través de la música: como puente para la brecha de oportunidades en el aula ELD americana” “Language through music: Bridging the opportunity gap in the American ELD Classroom” el cual trabaja en un programa piloto de estudiantes de sexto grado en la clasificación de aprendices de inglés a largo plazo “Long-term English Learners” (LTEs), quienes presentan dificultades académicas, en comparación con los estudiantes nativos hablantes de inglés, para llegar a la clasificación de Proficiencia en inglés. Estos estudiantes requieren asistir a un bloque doble de Artes del lenguaje en Inglés y Enseñanza del desarrollo del idioma en Inglés para ser promovidos al nivel de dominio en inglés “Fluent English Proficiency Status” y debido a sus horarios pesados, los jóvenes no tienen la posibilidad de matricular una electiva de arte, ni de aprender inglés de una manera más orgánica, con sus compañeros nativos hablantes de inglés. El propósito y las preguntas de investigación de este estudio, indicaron la necesidad de un diseño de métodos mixtos, incluyendo un diseño cuantitativo cuasi-experimental para abordar la pregunta de investigación número uno y un

diseño de estudio de caso cualitativo para abordar la pregunta de investigación dos. Para la pregunta de investigación uno, se usan los métodos cuantitativos para datos estadísticos y mediciones objetivas de enfoque matemático, a través de encuestas, registros de agencias y cuestionarios. La segunda pregunta de investigación incluye las experiencias y percepciones de los participantes y padres, por lo tanto, requiere una metodología de estudio de caso que refleja una perspectiva ética, con instrumentos como: observaciones de clase y encuestas con padres, estudiantes y profesores.

El propósito de este estudio fue evaluar cómo surgía la adquisición del idioma inglés en los estudiantes de largo plazo que tomaban el curso electivo de música coral y explorar las experiencias que los estudiantes tuvieron a lo largo de este curso, en el que se abordaron los estándares de ELD. Así que para ofrecer esta oportunidad, se llevó a cabo un método mixto en el que estos estudiantes fueron ubicados en el coro de la escuela para trabajar en conjunto con la profesora de Language Development y la profesora del coro; en vez de, solo trabajar en el reforzamiento académico del inglés en la clase de Language Development Instruction.

Este trabajo de grado nos aporta un extenso marco teórico y conceptual que ayudó a la conceptualización e identificación de los beneficios que aportan las artes en la enseñanza del inglés, como también sirvió de guía con respecto a la metodología de las actividades, ya que es una propuesta que fue diseñada y aplicada.

4. MARCO TEÓRICO

En este apartado, se expondrán las definiciones de los conceptos en los cuales se fundamenta y desarrolla el material y unidades didácticas del presente trabajo de grado. En lo que respecta a esta investigación, se propone una secuencia didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, apoyada en ejercicios artísticos tales como, pintura, música y teatro; para un contexto en especial, que son los estudiantes de primero de primaria de un colegio bilingüe de élite. Se explica entonces cómo el teatro, la música y la pintura se conceptualizan dentro de la propuesta didáctica, así como las definiciones propias de la investigación-acción y del aprendizaje basado en tareas (TBL) que son la base metodológica de la intervención reportada.

4.1 El teatro, la música y la pintura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera o segunda lengua.

A través de la labor docente, se hace visible la importancia de la vinculación del arte en la educación para el desarrollo integral de los niños porque aporta un conocimiento del mundo único y holístico, a través del desarrollo de la sensibilidad, el pensamiento crítico y subjetivo que suscita en cada individuo, aportando a la construcción de nuevos saberes y al enriquecimiento de los conocimientos ya aprendidos, debido a que a través de las expresiones artísticas se hace presente la vida cotidiana de cualquier persona o comunidad, en cualquier época. Por lo tanto, el arte nos lleva a contemplar y analizar la cultura.

En la educación temprana, las artes juegan un papel muy importante en las habilidades del desarrollo del pensamiento y en la disposición para el aprendizaje, pues les permite a los niños hacer conexiones, reflexiones y desarrollar habilidades para la comunicación. En el momento en el que el niño crea una obra de arte, está exponiendo elementos de su niñez como: sueños, ideas, intereses, dudas y experiencias (Shulsky & Kirkwood, 2015, p. 6).

La asociación y representación de estímulos provocados por los recursos del arte incitan el interés, la fantasía y la creatividad. La práctica expresiva de la plástica y la expresión corporal condicionan el desarrollo de la psicomotricidad de niñas y niños,

tanto fina como gruesa. La práctica de movimientos, direcciones y utilización de espacios ayudan a satisfacer necesidades de movilización corporal de los infantes. Además, los recursos del lenguaje visual (color, forma, líneas, texturas, relaciones fondo figura, etcétera) enriquecen la percepción y la representación gráfica o pictórica de la aprehensión haciendo emerger su pequeño mundo interior (Pinargote, Arteaga, Morales, Calderón, Macías, Barcia, 2022, p. 324)

Entonces, cuando se les pide una explicación sobre su obra artística, ellos hacen conexiones con aquello que ya han creado y con lo que ven en su entorno. De esta manera, los niños comparten sus obras de arte con sus compañeros y las observaciones y críticas de otros les permiten a estos hacer un ejercicio visual, oral y escrito, ampliando el pensamiento del artista a diversas opiniones, reacciones y sentimientos que la obra pueda provocar. Asimismo, el arte ofrece una gran oportunidad para que los educadores enseñen sobre el respeto y la sutileza, al escoger las palabras adecuadas al momento de describir el trabajo de su compañero, sin ofender al artista (Shulsky & Kirkwood, 2015).

En este acto de explorar y analizar la cultura, los lenguajes artísticos como el juego dramático, la expresión musical, visual y plástica permiten desarrollar en los niños unas cualidades cognitivas y sociales importantes para enfrentar y resolver problemas, desarrollan recursividad, el incremento de la autoestima, creatividad, flexibilidad, criterio, una mejor apreciación de los sentimientos y las emociones, entre otras habilidades que les ayudará a formarse personal y académicamente como buenos ciudadanos.

“Quizá esto se observe de una manera más clara y vívida cuando observamos a niños de preescolar mientras juegan. A esta edad, a los niños les produce un placer especial la pura exploración del potencial sensorial de los materiales que usan. Es a esta edad cuando su capacidad de imaginación, libre de las limitaciones de la cultura, les permite convertir un palo en un avión que vuela, un calcetín en una muñeca a la que arrullar o una serie de líneas dibujadas en una representación de papá. Para los niños pequeños, el mundo sensorial es una fuente de satisfacción y la imaginación es una fuente de placer basado en la exploración” (Eisner, 2020, p.21).

Según Barton 2013, los maestros que hacen uso de las artes en sus prácticas pedagógicas, encuentran que los estudiantes se sienten más motivados e interesados por su proceso de aprendizaje. Además, también observa que el arte ayuda a generar un buen

ambiente escolar, debido a que los estudiantes desarrollan una capacidad para entenderse mejor a sí mismos y a sus pares.

Según Barton et al. (2013) y Shulsky & Kirkwood (2015), las artes proporcionan en los estudiantes habilidades para la comunicación e incrementan la conciencia y la interpretación de pensamientos, sentimientos y opiniones divergentes e ilustran diferentes posibilidades de significado, especialmente en temas no tangibles. Es decir, que si tenemos en cuenta los aportes del arte en la educación de los niños y adolescentes, seremos conscientes de que el arte es una herramienta potenciadora para la adquisición de un conocimiento. Por lo tanto, la inclusión del arte en el quehacer docente nos brinda múltiples estrategias para implementar la transversalidad en diferentes disciplinas dentro de una estructura curricular.

Varios estudios de largo plazo han demostrado impactos positivos para estudiantes comprometidos en el programa de artes y en la integración de las artes como un estudio dirigido por colegios de Montgomery County, Maryland que compararon tres escuelas enfocadas en la integración de las artes durante un periodo de tres años, el cual demostró una reducción de brechas de rendimiento académico por un porcentaje de 14 puntos en lectura y 26 puntos en matemáticas (Real visions 17). Escuelas del norte de Carolina y Oklahoma A + han permitido establecer un historial de éxito en términos de impactos positivos e integración de las artes. Finalmente, las asociaciones de educación en artes de Chicago compararon 17 escuelas que empleaban la integración de las artes con otras 17, anotando que las diferencias fueron significativamente positivas para las escuelas que aplicaban la integración de las artes (Catterall and Waldorf 51).

En este caso, nos enfocaremos en la vinculación del arte (música, pintura y teatro) en la enseñanza de una lengua extranjera (inglés) y sus beneficios. Considerando que aprender un idioma extranjero implica expresar ideas, sentimientos y opiniones sobre temas familiares, encontramos que a su vez, el arte implica también un reconocimiento o interpretación de la realidad que contribuye a la expresión de sentimientos, ideas y opiniones mediante los ejercicios de sensibilidad, apreciación estética y comunicación de las producciones artísticas que se realicen en calidad de creadores o expositores, o de las que se interpretan, en calidad de espectadores, ya que ambas disciplinas se desempeñan en la práctica de un acto social.

Siguiendo el documento de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media, “la Educación Artística, al permitirnos percibir, comprender y crear otros mundos en virtud de los cuales construimos el sentido y logramos la apropiación de la

realidad, moviliza diversos conocimientos, medios y habilidades que son objeto de aprendizajes no solamente aplicables dentro del campo artístico” (MEN, 2010, p. 21).

Por consiguiente, la enseñanza del inglés como la del arte, se llevarían a cabo mediante un proceso de aprendizaje inductivo, es decir, desde la experiencia viva hasta la abstracción, mediante representaciones artísticas de la realidad como una obra de teatro, un juego dramático o la exposición de una obra visual o plástica, cuya ejecución requiere de la interacción y construcción de conocimiento a través del uso permanente de la lengua meta. Es así como se pretende abordar el aprendizaje del inglés, de una manera significativa y comunicativa.

4.1.1 El teatro en la enseñanza del inglés

El teatro es una expresión artística que favorece la enseñanza del inglés cuando la representación de situaciones de la vida cotidiana o situaciones imaginarias se usan como una excusa o medio para invitar a que los estudiantes interactúen con sus pares en inglés de una forma flexible y natural, con un vocabulario familiar con el que puedan expresar sus deseos y emociones de múltiples maneras verbales y no verbales, apropiándose de instrumentos para crear e interpretar diferentes personajes, diversificando el tiempo, espacio, y género de las escenas. Así se lograría un proceso dinámico y enriquecido en el que a través del juego, y la imaginación se conviertan en personajes soñados, se cree un ambiente flexible para que los niños desarrollen su espontaneidad, tanto en la lengua como en la expresión artística.

En el caso puntual del teatro como didáctica para la enseñanza de una segunda lengua, según Dunder (2013) es ideal ya que mejora el proceso y ayuda a fortalecer la competencia comunicativa, y además, da la oportunidad de usar lenguaje real y recrear situaciones que no se presentan cotidianamente en el aula de clase.

En la actualidad, es correcto suponer que a través de las actividades dramáticas se pueden fortalecer las competencias comunicativas y simplificar su proceso de aprendizaje (Savignon, 1983). De acuerdo con Savignon et al. (1983), la metodología de lenguaje más productiva es aquella que logra que el individuo vea el lenguaje como una unión de acontecimientos cotidianos dentro de la sociedad. El teatro es uno de sus enfoques propuestos para ajustar el currículum del enfoque comunicativo del lenguaje porque permite a los aprendices involucrarse en un mundo imaginativo. Según ella, este escenario hipotético les

ofrece a los estudiantes la oportunidad de generar lenguaje real y explorar situaciones que de otra forma no llegarán a presentarse en el aula de clase.

Una de las técnicas teatrales más adecuadas para el aprendizaje del inglés como segunda lengua es el juego de roles, “se entiende entonces que el juego de roles como actividad teatral aplicada al aprendizaje de lenguas extranjeras sea una herramienta muy útil, ya que promueve un aprendizaje más significativo libre de estrés o imposiciones en el cual cada estudiante puede proponer ideas e intervenir de manera natural” Salas (2019, p. 105). Como se dijo anteriormente en el teatro se utiliza un lenguaje real, y en el juego de roles hay un proceso inductivo, pues se parte del uso de diálogos de la realidad, para llegar a la parte gramatical y el porqué de esas estructuras gramaticales.

Según Křivková (2011), el uso de las artes dramáticas aparte de ayudar al aprendizaje del inglés, funciona para la adquisición de temas transversales que incrementan la cultura de los estudiantes. Lengua y cultura son dos conceptos que están ampliamente relacionados, “los artistas frecuentemente interpretan desde dentro sus propias culturas; los estudiantes en contacto con las reproducciones artísticas pueden ser estimulados para examinar las perspectivas culturales de los artistas y para formar sus propias opiniones, un proceso que contribuirá al desarrollo de las habilidades del idioma y la formación del pensamiento crítico”(Mesa, 2009, p. 2). Siguiendo la idea de la autora anteriormente citada, se apoya lo que Křivková (2011) fórmula, sobre que las artes dramáticas aparte de ayudar a la enseñanza-aprendizaje del inglés, también fomentan la adquisición de otros conocimientos que aumentan la cultura de los estudiantes.

Arte y cultura, también son dos conceptos que están ampliamente relacionados, pues, a través del arte se puede interactuar con el legado cultural de un pueblo. La creatividad está implícita en el ser humano, y esta se manifiesta en la forma cómo se comunica y expresa sus ideas, pensamientos y sentimientos, el arte es el mejor canal para ello. El arte se puede manifestar en símbolos verbales, corporales, sonoros, plásticos y visuales. Aspectos como, creatividad, sensibilidad y sentido estético, se fortalecen si el arte está presente en el desarrollo infantil, pero no alejándose de su sentido liberador y placentero.

Según Mesa (2009), todas las expresiones artísticas, al estar hechas bajo un marco cultural, al ser llevadas a la clase los estudiantes tienen la posibilidad de conocer otras culturas y hacer sus propios contrastes, en conclusión, el arte en la enseñanza-aprendizaje del

inglés como segunda lengua, ayuda a desarrollar las habilidades lingüísticas, aumenta los conocimientos culturales de los estudiantes y estimula el pensamiento crítico, ya que muestra varias perspectivas culturales.

Probablemente, uno de los requerimientos prioritarios, es que la o el mismo docente imparta ambas materias, porque esto simplificará la realización de dicha experimentación. Teniendo en cuenta que ambas asignaturas poseen metas similares. En ellas se promueve especialmente el desarrollo de la habilidad oral, de la interacción a partir del desarrollo de diversas situaciones de la vida cotidiana. Por lo tanto, es pertinente diseñar un único plan de estudios en el que se enseñen inglés y artes, permitiendo desarrollar habilidades artísticas y orales, comprendiendo el lenguaje utilizado, fortaleciendo su articulación y entonación desde el uso de la mencionada lengua extranjera.

4.1.2 La música en la enseñanza del inglés

Escuchar música es una actividad que le produce al ser humano muchos beneficios, principalmente a entretenerse, relajarse y animarse. Benenzon (citado en Toscano y Fonseca, 2012) resume la influencia de la música en el ser humano:

- A. Según el ritmo, se incrementa o disminuye la energía muscular.
- B. Acelera la respiración o altera su regularidad.
- C. Produce un efecto marcado, pero variable, en el pulso, la presión sanguínea y la función endocrina.
- D. Disminuye el impacto de los estímulos sensoriales de diferentes modos.
- E. Tiende a reducir o demorar la fatiga y, consecuentemente, incrementa el endurecimiento muscular.
- F. Aumenta la actividad voluntaria, como escribir a máquina, e incrementa la extensión de los reflejos musculares empleados en escribir o dibujar, por ejemplo.
- G. Es capaz de provocar cambios en los trazados eléctricos del organismo.

H. Es capaz de estimular cambios en el metabolismo y en la biosíntesis de variados procesos enzimáticos.

La música ha tenido un rol muy significativo en la humanidad desde hace muchos años, en tempranas civilizaciones, sobre todo, ha tenido un gran efecto en diferentes aspectos del desarrollo humano como la transmisión de cultura, narración de historias, la adquisición de una lengua y la socialización.

“A partir de las nanas y arrullos maternos desde el nacimiento, la armonía y la melodía sonora estimulan a reacciones emotivas y reconocimientos que imprimen huellas para la atención y memoria infantil. Universalmente uno de los juegos preferidos de niños y niñas son las rondas, ruedas, coros o rondes, que surgieron con las civilizaciones humanas.” (Arteaga, G., Barcia, M., Calderón, C., Macías, C., Morales, E., y Pinargote, K., 2022, p. 324)

Así es como la música se convierte en un lenguaje universal que todos podemos entender, independientemente de si hablamos o no el mismo idioma. Distintos estudios demuestran que los infantes, incluso antes de que puedan comprender el idioma hablado, tienen la capacidad de reconocer y responder al ritmo, tono y melodía de la música; lo que significa, que la música ayuda como agente introductorio al lenguaje, contribuyendo así al establecimiento de unas bases lingüísticas. Un ejemplo de esto son las canciones de cuna o de las rondas y canciones infantiles tradicionales que antes se creían útiles solo para calmar o entretener resultan efectivos para introducir fenómenos como patrones rítmicos y contornos melódicos de su lengua materna.

La música puede fortalecer y facilitar la adquisición de una lengua, ya que según estudios de resonancia magnética funcional indican que la música involucra prácticamente todas las regiones del cerebro, incluso, muchos de los mismos mecanismos neuronales que están involucrados en el procesamiento del habla (Levitin 86, 129-130).

El lenguaje y la música son consideradas dos capacidades hermanas desde los albores de la evolución de la humanidad donde la melodía y el ritmo del habla están conectados con la entonación. Según Toscano y Fonseca (2012) algunas de las similitudes que hay entre el lenguaje y la música son: capacidades únicas del ser humano, sus tres modos de expresión son, vocal, gestual y escrita, de manera espontánea se desarrollan en los niños en el canto y en el habla, el auditivo vocal es el medio natural de ambas, las dos tienen una estructura y

reglas gramaticales fijas en donde las palabras o notas musicales forman una melodía o frase, de ellas surgen las capacidades receptivas y luego las productivas.

Los compositores añaden un elemento musical tras otro de manera hábil para formar una cadencia o fraseo de una pieza musical. Las cadencias son reposos musicales que sirven, como en el lenguaje hablado, para separar las diferentes ideas que constituyen una composición (Bachillerato de Artes Escénicas, Música y Danza. I.E.S. López-Neyra, p. 2). El fraseo de una pieza musical impactará la forma de recibir y procesar el sonido por parte de la audiencia.

Con el objetivo de proveer una visión más amplia de la manera en que los compositores usan los elementos musicales para evocar determinadas respuestas emocionales, se han analizado múltiples piezas de música clásica. Entonces, podemos decir que la música también es un excelente elemento para incentivar la escritura creativa en los estudiantes, ya que está demostrado que ella puede evocar emociones específicas según la manera en cómo está compuesta una melodía. Además, ofrece la posibilidad de interpretar letras, adaptarlas y hasta crear sus propias composiciones.

En conclusión, el uso de la música como herramienta para enseñar una lengua extranjera se ha vuelto una práctica pedagógica muy relevante y placentera para aumentar la motivación de los estudiantes, mejorar la comprensión oral y escrita de un idioma, incrementar las habilidades de memorización y estimular la creatividad de la producción de la lengua meta. De acuerdo con Toscana y Fonseca (2012): “La inclusión de elementos sonoros se convierte en un instrumento didáctico adecuado y recomendable para las lenguas extranjeras porque favorece la mejora de la pronunciación, las estructuras gramaticales y de las cuatro destrezas básicas”(p. 209).

Es por eso que se sugiere que los educadores se apropien del gran poder que tiene la música, explorando diversos géneros musicales y canciones con diferentes niveles de dificultad y contextos culturales para crear un ambiente dinámico y que de esta manera, se pueda empoderar a los estudiantes a alcanzar la fluidez del idioma mientras aprecian la belleza de la música.

4.1.3 La pintura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

La pintura, como forma de expresión artística, proporciona a los estudiantes de inglés una plataforma única para practicar y mejorar sus habilidades lingüísticas. Al pintar, los estudiantes están inmersos en una experiencia creativa que les permite explorar y expresar ideas en inglés. Esto implica no sólo la utilización de vocabulario relacionado con el arte, sino también la narración de procesos, la descripción de colores y formas, y la comunicación de emociones y conceptos. Según Alba (2021), hay un amplio enlace entre escritura y las artes visuales, tienen el mismo objetivo, ambas nos permiten trascender el tiempo o el espacio debido a lo que implica, su intención es dejar un mensaje escrito para que todas y todos lo vean. Este mensaje puede expresarse a través de opiniones, información personal, sentimientos, pensamientos y cualquier cosa que queramos compartir con las personas” (Alba, 2021, p 89). Quien escribe o quien hace un dibujo, es porque tiene algo que decir, algo que cree importante que los demás conozcan, y esto que se escribe o dibuja está susceptible a diversas interpretaciones.

El aprendizaje del inglés a través de la pintura promueve el desarrollo de habilidades comunicativas en contextos auténticos. Los estudiantes no solo aprenden a hablar y escribir sobre el proceso de pintura, sino que también se les anima a discutir sus creaciones y a interactuar con otros en inglés. La colaboración y la comunicación son componentes esenciales del aprendizaje de un idioma, y la pintura brinda oportunidades naturales para practicar estas habilidades en un entorno creativo y significativo. En un contexto lingüístico específico es fundamental para la adquisición de un nuevo idioma, ya que va más allá de la mera memorización de palabras y reglas gramaticales.

4.2. El aprendizaje basado en tareas.

El Aprendizaje Basado en Tareas (TBL, por sus siglas en inglés: Task-Based Language Teaching) es un enfoque pedagógico que se centra en el desarrollo de habilidades lingüísticas a través de la realización de tareas comunicativas auténticas, ya que en lugar de enfocarse únicamente en la enseñanza de estructuras gramaticales o vocabulario de forma aislada, el TBL promueve el aprendizaje a través de la práctica significativa en situaciones reales. Teniendo en cuenta que en un enfoque basado en tareas, las actividades de aprendizaje

se diseñan en torno a tareas concretas que los estudiantes deben realizar utilizando el idioma objetivo.

“Aún así, siempre debe plantearse la pregunta de si TBL es apropiado para todos los contextos de enseñanza. Si bien los estudiantes pueden aprender eficazmente utilizando programas de estudios analíticos, la adopción de dichos programas puede resultar particularmente difícil en situaciones en las que el éxito de la enseñanza de la lengua se juzga mediante exámenes que contienen elementos y preguntas de gramática y vocabulario” (Larsen-Freeman y Anderson, 2011, p. 205).

Larsen-Freeman y Anderson (2011) plantean aquí un punto importante sobre el Aprendizaje Basado en Tareas (TBL) y su adecuación a diferentes contextos de enseñanza, ya que destacan que, si bien el TBL puede ser un enfoque eficaz para el aprendizaje de idiomas, su implementación puede encontrar obstáculos en ciertos contextos educativos. Por lo cual es importante destacar que en contextos donde el éxito de la enseñanza del idioma se evalúa principalmente a través de exámenes estandarizados que se centran en la gramática y el vocabulario, la adopción del TBL puede ser más difícil, esto se debe a que el TBL, al centrarse en la comunicación y en la realización de tareas significativas, puede no alinear directamente con los objetivos y métodos de evaluación tradicionales. Es por ello que mientras que el TBL puede ser un enfoque efectivo para el aprendizaje de idiomas en muchos contextos, su implementación exitosa puede depender de la disposición de los educadores y de la flexibilidad de los sistemas educativos para adaptarse a enfoques más centrados en la comunicación y la aplicación práctica del idioma, en lugar de centrarse únicamente en aspectos gramaticales y de vocabulario, ya que estas tareas suelen ser actividades que los estudiantes podrían enfrentar en situaciones de la vida real, como hacer una reserva en un restaurante, dar instrucciones para llegar a un lugar, o resolver un problema en un contexto profesional.

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta importante resaltar que el proceso de implementación del TBL generalmente sigue estos pasos:

1. **Selección de la tarea:** El profesor elige una tarea auténtica que sea relevante para los estudiantes y que les permita practicar las habilidades lingüísticas específicas que se desean desarrollar.

2. **Preparación:** Antes de realizar la tarea, los estudiantes pueden recibir instrucción sobre vocabulario relevante, estructuras gramaticales necesarias, estrategias comunicativas y otros recursos lingüísticos útiles para completar la tarea con éxito.
3. **Realización de la tarea:** Los estudiantes realizan la tarea asignada, utilizando el idioma objetivo para comunicarse entre ellos para llegar a lograr los objetivos propuestos.
4. **Reflexión:** Después de completar la tarea, se lleva a cabo una reflexión sobre el desempeño de los estudiantes, ya que esto puede incluir discusiones sobre qué estrategias funcionaron bien, qué dificultades encontraron y cómo podrían mejorar en el futuro.

Es importante resaltar que existe cierta flexibilidad dentro del marco planteado para el TBL, la cual permite a los profesores adaptar este enfoque a las características individuales de los estudiantes, así como a los requisitos y expectativas de los diferentes contextos educativos, esto garantiza que el TBL pueda ser implementado de manera efectiva y significativa en una amplia gama de situaciones de enseñanza y aprendizaje de idiomas.

“El “marco” de TBL no es necesariamente sinónimo de “lección”. Con una tarea que se beneficiaría de cierta preparación independiente del alumno (por ejemplo, investigación web o lectura de parte de un texto), la fase PRE-TAREA podría realizarse al final de una lección anterior, para que los alumnos puedan prepararse en casa. Y la finalización o ensayo del Informe se podrá realizar después de clase, como tarea, y ser presentado en la siguiente clase.” (Willis, 1996, p. 7)

El marco del Aprendizaje Basado en Tareas (TBL) no se limita a una sola lección, sino que puede extenderse más allá de los límites de un periodo de clase individual, ya que esta misma resalta cómo el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del TBL puede dividirse en diferentes fases, algunas de las cuales pueden ocurrir fuera del aula y las mismas repercusiones educativas que esta implementación puede llevar a cabo.

1. **Preparación previa a la tarea:** Esta fase implica la introducción de la tarea y la preparación de los estudiantes para realizarla. Willis (1996) señala que esta preparación no necesariamente tiene que ocurrir al inicio de una lección, ya que en lugar de eso, puede llevarse a cabo al final de una clase anterior, permitiendo a los

estudiantes realizar actividades como investigaciones en la web o lecturas de texto como tarea para prepararse para la tarea principal en casa.

2. **Realización de la tarea:** Esta fase implica que los estudiantes lleven a cabo la tarea propuesta en el aula, es por ello mismo que durante esta etapa, los estudiantes aplican las habilidades lingüísticas que han adquirido para completar la tarea asignada, utilizando el idioma objetivo de manera auténtica y significativa.
3. **Seguimiento posterior a la tarea:** Tras la realización de la tarea en clase, Willis (1996) sugiere que la finalización o ensayo del informe relacionado con la tarea se pueda asignar como tarea adicional para completar fuera del aula, esto permite a los estudiantes consolidar lo aprendido durante la tarea principal y aplicarlo de manera más autónoma en sus actividades de seguimiento.

El TBL puede adaptarse a una variedad de contextos educativos, desde aulas de idiomas en instituciones académicas hasta entornos laborales donde se requiere el dominio de un idioma extranjero, en donde los docentes pueden ajustar el enfoque y las actividades según las necesidades específicas de los estudiantes y el contexto en el que se encuentren. Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado, la flexibilidad dentro del marco del TBL permite a los profesores adaptar este enfoque a las características individuales de los estudiantes, así como a los requisitos y expectativas de los diferentes contextos educativos, es por ello que esto garantiza que el TBL pueda ser implementado de manera efectiva y significativa en una amplia gama de situaciones de enseñanza y aprendizaje de idiomas.

4.3. La investigación-acción

La Investigación-Acción (IA) en el ámbito educativo implica que profesores y miembros de la comunidad educativa se involucren en la reflexión crítica sobre su práctica pedagógica para identificar problemas específicos y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, es por ello que este enfoque sigue un ciclo de cuatro fases de seguimiento que se encuentran interconectadas.

Primero, se identifican los problemas, que pueden surgir de observaciones en el aula, análisis de datos de rendimiento estudiantil o inquietudes expresadas por los estudiantes. Luego, se planifica la acción para abordar estos problemas, lo que puede implicar la

implementación de nuevas estrategias de enseñanza o cambios en el currículo. La tercera fase es la implementación de estas acciones planificadas en el contexto educativo relevante. Finalmente, se evalúa y reflexiona sobre el impacto de las acciones implementadas, en donde esta evaluación puede incluir la recopilación y análisis de datos, así como la observación directa de los efectos en el aprendizaje de los estudiantes.

“La investigación-acción en el aula tiene diversos significados para los educadores. Para algunos, puede ser algo tan simple como la observación de una clase y el registro de la misma en un diario; para otros, puede ser tan compleja como un estudio longitudinal en el cual se examina un fenómeno en un grupo de estudiantes por varios años” (Cárdenas, 2016, p. 109)

Cárdenas (2016) destaca la diversidad de significados y enfoques que puede tener la investigación-acción en el contexto educativo, en donde señala que para algunos educadores, la investigación-acción puede ser algo relativamente simple, como observar una clase y tomar notas en un diario reflexivo, ya que esta forma de investigación-acción se centra en la observación directa de la práctica docente y en la reflexión sobre esa experiencia para identificar áreas de mejora. Por otro lado, se hace referencia a una comprensión más compleja de la investigación-acción, que implica llevar a cabo estudios más elaborados y a largo plazo. Esto puede incluir la realización de investigaciones longitudinales que examinan un fenómeno particular en un grupo de estudiantes a lo largo de varios años, es por ello que en este enfoque de investigación-acción busca entender en profundidad los procesos educativos y sus resultados a lo largo del tiempo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea que la investigación-acción en el aula puede adoptar una amplia gama de formas y complejidades, desde simples observaciones y reflexiones hasta estudios más elaborados y prolongados. Lo importante es que, independientemente del enfoque específico, la investigación-acción en el ámbito educativo tiene como objetivo principal mejorar la práctica docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la reflexión crítica, la acción informada y la búsqueda constante de la excelencia educativa. La Investigación-Acción fomenta un enfoque participativo y colaborativo, de esta manera promoviendo la autonomía profesional de los docentes y generando conocimiento práctico aplicable en el campo educativo, ya que este método es una poderosa herramienta para mejorar continuamente la práctica docente y la calidad de la educación.

Burns (2005) indica que la investigación-acción ha emergido como un enfoque innovador en el campo de la enseñanza del idioma inglés, ganando reconocimiento en la literatura académica a partir de finales de los años 1980, ya que este enfoque se ha destacado por su capacidad para transformar la práctica docente mediante la participación activa de los educadores en la reflexión crítica y la acción colaborativa. En donde a diferencia de los métodos tradicionales de investigación educativa, que a menudo se centran en la observación desde una perspectiva externa, la investigación-acción involucra a los profesores como agentes activos en la mejora de su propia práctica, para llegar a colaborar estrechamente con otros profesionales y miembros de la comunidad educativa. Los docentes pueden identificar desafíos específicos en el aula y desarrollar estrategias efectivas para abordarlos. Resulta importante abordar que en el campo de la investigación-acción para la enseñanza del idioma inglés ha demostrado ser especialmente relevante debido a la naturaleza dinámica y comunicativa del aprendizaje de un idioma, en donde los educadores pueden aprovechar este enfoque para adaptar sus métodos de enseñanza a las necesidades cambiantes de los estudiantes y las demandas del entorno educativo.

“La investigación-acción también se considera en relación con nociones más establecidas de investigación básica y aplicada. Luego se analiza el alcance actual y la naturaleza de los estudios de investigación-acción que se encuentran en la literatura. El artículo concluye con una consideración de algunos de los desafíos al estatus de la investigación-acción como metodología de investigación y las cuestiones que deberán abordarse para que la investigación-acción realizada por profesores de idiomas sea sostenible.” (Burns, 2005, p. 2).

Se aborda que la investigación-acción en el contexto de otras formas de investigación, como la investigación básica y aplicada, en donde la investigación básica se enfoca en la adquisición de conocimiento teórico y fundamental sobre un tema, mientras que la investigación aplicada busca resolver problemas prácticos o mejorar procesos existentes en el mundo real, es por ello mismo que el autor plantea que la investigación-acción se sitúa en un punto intermedio, ya que combina la investigación aplicada con un enfoque participativo y reflexivo, en donde los profesores son agentes activos en el proceso de investigación y cambio.

El autor también examina el estado actual y la naturaleza de los estudios de investigación-acción en la literatura académica. Esto implica considerar la diversidad de

enfoques, métodos y resultados que se encuentran en los estudios de investigación-acción realizados por profesores de idiomas, es por ello que en esta revisión proporciona una comprensión más amplia de cómo se está utilizando y desarrollando la investigación-acción en el ámbito de la enseñanza de idiomas. Finalmente, Burns (2005) plantea los desafíos que enfrenta la investigación-acción como metodología de investigación y destaca las cuestiones que deben abordarse para garantizar su sostenibilidad y efectividad a largo plazo, es por ello que esto puede incluir la necesidad de mejorar la calidad y rigurosidad de los estudios de investigación-acción, así como abordar cuestiones éticas y prácticas relacionadas con su implementación en entornos educativos diversos, por lo que se proporciona una visión general del estado actual de la investigación-acción en el campo de la enseñanza de idiomas, así como de los desafíos y áreas de desarrollo futuro que enfrenta esta metodología de investigación.

Burns (2010) plantea que la investigación-acción como una herramienta poderosa para el desarrollo profesional de los docentes y la comprensión más profunda de sus prácticas pedagógicas, así como del entorno de aprendizaje que configuran, al analizar los fundamentos de la IA, se examina cómo se diferencia de la reflexión habitual que realizan los docentes sobre lo que ocurre en sus aulas, en donde se reconoce que la reflexión es una práctica común entre los educadores, pero la IA va más allá al estructurar esta reflexión de manera más sistemática, involucrando procesos de recolección de datos, análisis crítico y acción deliberada para el cambio y la mejora. Una pregunta fundamental que abordamos es por qué los docentes deberían dedicar tiempo y esfuerzo a la investigación cuando su función principal es enseñar, no investigar, en donde se explora la idea de que la investigación-acción no solo beneficia a los propios docentes, sino también a sus estudiantes y al proceso educativo en general, es por ello que al investigar y mejorar continuamente su práctica, los educadores pueden crear entornos de aprendizaje más efectivos y satisfactorios para todos los involucrados.

“La idea central de la acción parte de la IA es intervenir de manera deliberada en la situación problemática para provocar cambios y, mejor aún, mejoras en la práctica. Es importante destacar que las mejoras que se producen en la RA se basan en la información (o para usar el término de investigación, datos) que un investigador-acción recopila sistemáticamente (Por cierto, datos es el plural de la palabra latina 'datum' que significa 'algo conocido', por lo que me encontrará usándolo

en plural). Entonces, los cambios realizados en la situación de enseñanza surgen de información sólida y no de nuestras corazonadas. o suposiciones sobre cómo pensamos que son las cosas.” Burns, 2010, p. 2)

Se destaca la idea central de la investigación-acción (IA), que es intervenir deliberadamente en situaciones problemáticas para provocar cambios y mejoras en la práctica educativa, ya que esto significa que los docentes que participan en la IA no solo observan los problemas en sus aulas, sino que también toman medidas activas para abordarlos y mejorar la situación. Una distinción importante que se hace es que estas mejoras se basan en información recopilada sistemáticamente, que en términos de investigación se denomina datos. Burns (2005) hace hincapié en que los cambios realizados en la enseñanza deben surgir de datos sólidos y no simplemente de intuiciones o suposiciones de los docentes sobre cómo creen que funcionan las cosas en el aula.

Esta idea resalta la importancia de la recopilación y el análisis de datos en el proceso de investigación-acción, ya que al recoger información de manera sistemática y objetiva, los docentes pueden fundamentar sus decisiones y acciones en evidencia concreta, lo que aumenta la probabilidad de implementar cambios efectivos y significativos en su práctica pedagógica. Es por ello que aquí se subraya la naturaleza activa y basada en evidencia de la investigación-acción, resaltando la importancia de intervenir de manera deliberada en situaciones problemáticas y fundamentar los cambios en datos sólidos recopilados durante el proceso de investigación, ya que esto garantiza que las mejoras realizadas en la práctica docente sean informadas y significativas, lo que contribuye al desarrollo profesional continuo y la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

5. METODOLOGÍA

En este proyecto de investigación se trabajó con una muestra de 11 estudiantes del grado primero de la sección de primaria en un colegio bilingüe de élite; 4 de los estudiantes son hombres y 7 son mujeres; la mayor parte de los estudiantes se encuentran en edades entre los 7 y 8 años.

De acuerdo con Burns (1999), la investigación acción ocurre en ambientes naturales haciendo uso, generalmente, de herramientas de recolección de datos cualitativos. Este tipo de investigación es muy propia de los maestros y busca propiciar ambientes de reflexión y crecimiento profesional. La investigación acción, se enfoca en problemáticas inmediatas y propone soluciones para estas.

Conforme a la anterior definición, también expuesta en el capítulo anterior, se usó el método de investigación-acción, para realizar un proyecto investigativo de corte cualitativo, en un aula de aprendizaje de una lengua extranjera por inmersión, utilizando el TBL (Aprendizaje Basado en Tareas, también conocido en inglés como Task Based Learning), con el propósito de encontrar una problemática, proponer unas actividades de intervención y hacer una reflexión sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y su competencia comunicativa.

5.1. Etapas del proyecto de intervención

El estudio se dividió en tres etapas, una de diagnóstico, donde se buscó reconocer el contexto de enseñanza de los niños, sus actividades previas y necesidades, una segunda etapa de intervención con las unidades diseñadas basadas en las necesidades identificadas en la primera etapa, y una última fase donde se reflexiona sobre lo logrado en la intervención y se propone un diseño revisado de la unidad didáctica para su uso futuro. Para recolectar los datos que permitirían identificar la problemática y luego diseñar e implementar una secuencia didáctica que le diera solución, se emplearon las siguientes técnicas de recolección de datos: registro de observaciones de talleres realizados anteriormente por la autora del trabajo en el cargo de maestra asistente de primero; lectura y análisis de los documentos institucionales como el PEI, El plan de estudios, manual de convivencia, página web de la institución, proyecto de aula y secuenciación de contenidos de las asignaturas de inglés (English, social

studies, science y math); cuestionario para conocer los intereses de los estudiantes sobre cómo les gustaría una clase de inglés o con qué tipo de actividades, con el fin de incluirlas en el diseño de la secuencia didáctica sobre la enseñanza del inglés a través del arte (música, pintura y teatro) para crear un cuento colectivo de tema libre, un diagnóstico de conocimientos previos; y la entrevista final para evaluar la percepción de los estudiantes con relación a la secuencia didáctica impartida en los espacios de refuerzo con preguntas diseñadas específicamente para permitir la comprensión de los niños de primero. Estas actividades se ilustran en la Tabla 1:

Tabla 1. *Etapas y actividades del estudio.*

Etapas y actividades del proyecto de investigación		
Etapa diagnóstico	Etapa de diseño e intervención de la unidad	<u>Etapa de revisión y diseño final de la unidad</u>
Actividades: ● Lectura y análisis de los documentos institucionales, plan de estudios, manual de convivencia, página web de la institución, proyecto de aula y secuenciación de contenidos de las asignaturas de inglés (English, social studies, science and math). ● Registro de observaciones en clase. ● Cuestionario para conocer los intereses de los estudiantes sobre cómo les gustaría una clase de inglés o con qué tipo de actividades.	Actividades: ● Se diseña una unidad teórica acerca de los elementos del cuento, integrando la música, la pintura y el teatro; así como otros intereses de los estudiantes mencionados en el cuestionario de intereses. ● Se diseña una segunda unidad enfocada en la producción de un cuento colectivo con actividades impromptu y juegos. ● Se entrega un folder para llevar adjunto los trabajos/ actividades realizadas en clase. ● Se lleva un diario de campo, el cual contiene la descripción de la clase, reflexión acerca del desarrollo de la clase y aspectos a mejorar.	Actividades: ● Se realiza una entrevista grupal a los estudiantes de 1A y 1B para conocer su perspectiva de las actividades realizadas. ● Se realiza un análisis del diario de campo, las producciones de los estudiantes y la opinión dada en la entrevista grupal. ● Se tienen en cuenta los aspectos a mejorar y se añaden como notas de pie en la secuencia. ● Se comprueba la efectividad de la secuencia didáctica y se crea un formato estético para ofrecerse como un libro guía de maestro.

5.2 Observaciones de clase y talleres previos

Aprovechando la posición laboral de la autora de esta monografía como maestra asistente de primero de primaria, se realizaron observaciones del grupo primero en calidad de observadora no participante y luego como investigadora-participante, durante tres meses.

Después de haber leído los documentos institucionales mencionados, la autora hizo una observación en el salón de clase como observadora no participante con unas rejillas de observación por un tiempo total de 20 horas y 30 minutos. Adicionalmente, también realizaron 20 horas y 30 minutos de ayudantía. Durante ese periodo, se observó que las dinámicas en la clase de inglés funcionaban adecuadamente en cuanto a la organización del grupo, el trabajo entre pares, el trabajo en grupo y el trabajo individual. La profesora titular cambia constante y estratégicamente la organización del salón, dependiendo la actividad que vaya a realizar. En ocasiones, los organiza en grupos de cuatro para hacer juegos o competencias, otras veces en parejas, de manera que uno que esté un poco más avanzado, le ayude al otro que no lo está. Cuando es un examen, los ubica en filas, de manera individual. Los estudiantes se observan interesados en las actividades porque participan activamente respondiendo a las preguntas que hace la profesora.

Se tienen en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes al comenzar con un nuevo contenido. Por otro lado, también se observa que a veces, no se da el tiempo necesario para realizar las actividades, puesto que los estudiantes que generalmente terminan primero son los que finalizan las actividades y una minoría que trabaja un poco más despacio, no alcanza a terminar.

Se evidencia que los estudiantes de primero C, en varias ocasiones, no comprenden bien las instrucciones de las actividades o los exámenes escritos asignados. Por ejemplo: Los niños están organizados en parejas para hacer un juego de matemáticas, cada uno tiene su cuaderno y los materiales para el juego. La profesora les pide que escriban solamente la fecha y el título y que luego empiecen a jugar, les hace énfasis en que no deben copiar el resto de la información que está en el tablero, únicamente la fecha y el título pero varios de ellos escribieron toda la información del tablero.

En un examen de ciencias en inglés, se les pide en la consigna que unan la imagen con la respuesta, usando diferentes colores y algunos de ellos circularon solo una imagen con una respuesta, en lápiz, sin tener en cuenta que también debían unir las otras imágenes con sus

respectivas respuestas. Otros, vieron la palabra “containers” y circularon todas las imágenes de containers que habían. De nuevo, se observa que los estudiantes no están observando el formato que se les presenta, no leen bien las instrucciones y responden como creen que es.

Figura 1. Herrera, L (2023) [*Fotografía del examen de Science*]

Name: _____ Date: _____

LIQUIDS

1. Match with different colors (8 points)









flow	thin liquid	thick liquid	containers
------	-------------	--------------	------------

Name: _____ Date: _____

LIQUIDS

1. Match with different colors (8 points)









flow	thin liquid	thick liquid	containers
------	-------------	--------------	------------

Cuando la profesora hace preguntas, algunos estudiantes conocen la respuesta y quieren responder pero se les dificulta expresarse en inglés, debido a la falta de vocabulario en su discurso.

También, en los ensayos de la obra de la fábula “The little red hen”, se observa que los estudiantes tienen problemas para pronunciar una gran cantidad de palabras en sus guiones como: something, fine, found, brush, bury, bone, grew, helped, pulled, baked, all,

hungry, etc. En el guión de la gallina, los estudiantes no conocen muchas palabras y por eso, no saben cómo pronunciarlas, además una gran cantidad del guión está escrito en pasado y ese tiempo no lo han trabajado los estudiantes aún. Por esta razón, no hacen énfasis en la pronunciación de la “ed” final en los verbos.

Por esta razón, se pensó que la intervención de Práctica Docente con una propuesta pedagógica más inclusiva para aquellos niños con dificultades al enfrentarse a un texto, así como también al expresarse oralmente, por medio de estrategias de lectura, a través de la metodología de los siete niveles lingüísticos, aprendizaje de vocabulario y talleres de conciencia fonémica y sensibilidad fonémica. La propuesta para el cumplimiento de la Práctica Docente, en ese momento, se enmarca en los lineamientos curriculares de la institución desde el enfoque constructivista, los dos principios regentes del colegio: desarrollo del pensamiento y formación del carácter, “Los siete niveles lingüísticos” de Josette Jolibert para abordar cualquier tipo de texto, el método Task Based Instruction, así como también, el método de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE), en inglés *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) para abordar las asignaturas en inglés como *science* y *social studies* que se unen de manera transdisciplinar al proyecto de aula “*Heal the world*”.

CLIL (Marsh, 1994) es una metodología innovadora centrada en el aprendizaje de idiomas, simultáneo a la enseñanza de contenidos de un área temática como el área humanística o científica (Coyle et al., 2010). Por lo tanto, CLIL significa usar un idioma extranjero o un segundo idioma como medio de instrucción y aprendizaje para asignaturas de primaria, secundaria y/o profesional como Matemáticas, Ciencias, Arte o Economía.

Al tratarse de la enseñanza del inglés como segunda lengua, debido a la inmersión parcial temprana que ofrece el colegio, esta propuesta estuvo diseñada para desarrollarse completamente en inglés, trabajando las cinco habilidades (comprensión oral y escrita, producción oral y escrita, gramática) de manera integral pero enfatizando en la comprensión lectora y la pronunciación, las cuales eran necesarias y relevantes para el grupo primero C, según las observaciones hechas durante las clases.

Las actividades planteadas estuvieron enmarcadas dentro de un contexto “Recycling³”, el cuál se abordó desde un libro digital de la plataforma Raz Kids, llamado “Because you recycle”, de tipo expositivo y un poema llamado “Earth Day”, cuyos temas estaban relacionados con el proyecto de aula del tercer periodo “Heal the world”, donde se hablaba del cuidado de la tierra a partir del texto narrativo “Wangari’s trees of peace”. Sin embargo, en algunos momentos específicos, también las actividades se centraron en la microestructura del texto, como la palabra y el sonido, mediante ejercicios de repetición.

Mediante estos talleres los estudiantes aprendieron diferentes estrategias de lectura para mejorar su comprensión lectora desde la comprensión de una instrucción o consigna hasta la comprensión de diferentes tipos de texto, a través de la interrogación de estos, antes, durante y después de la lectura, utilizando los siete niveles lingüísticos. Además, también adquirieron un amplio vocabulario sobre el tema del “reciclaje”, lo cual permitió que se sintieran más cómodos para construir oraciones y hacer preguntas. De esta manera, se reforzó su producción oral.

5.3 Contexto

Esta información fue recogida por un lado, del Manual de convivencia 2019-2020 Colegio, la página del colegio, el PEI (Proyecto Educativo Institucional), plan de estudios de inglés y Language Development, mientras que a partir de la observación de la investigadora y su conocimiento de la institución, al ser parte de esta comunidad en el cargo de Asistente Bilingüe en primaria.

Localización

El Colegio está ubicado en el barrio Ciudad Jardín, Avenida Cascajal Calle Alférez Real, Comuna 17. Es la zona de mayor valorización de Cali, y actualmente en esta se encuentran exclusivos y lujosos edificios de apartamentos y condominios de casas que acogen a la gente con altos cargos en Cali y el Valle del Cauca, convirtiéndose en uno de los sectores más caros y exclusivos de la ciudad. Es también un sector de alta proyección académica ya que cerca de la institución se encuentran muchas universidades como la Universidad del Valle,

³ Recycling: Someter una materia a un determinado proceso para que pueda volver a ser utilizable. Ejemplo: reciclar papel, vidrio. (Tomado del diccionario Wordreference, 2005)

Universidad Autónoma de Occidente, Universidad Javeriana y colegios bilingües o privados de alto nivel y prestigio.

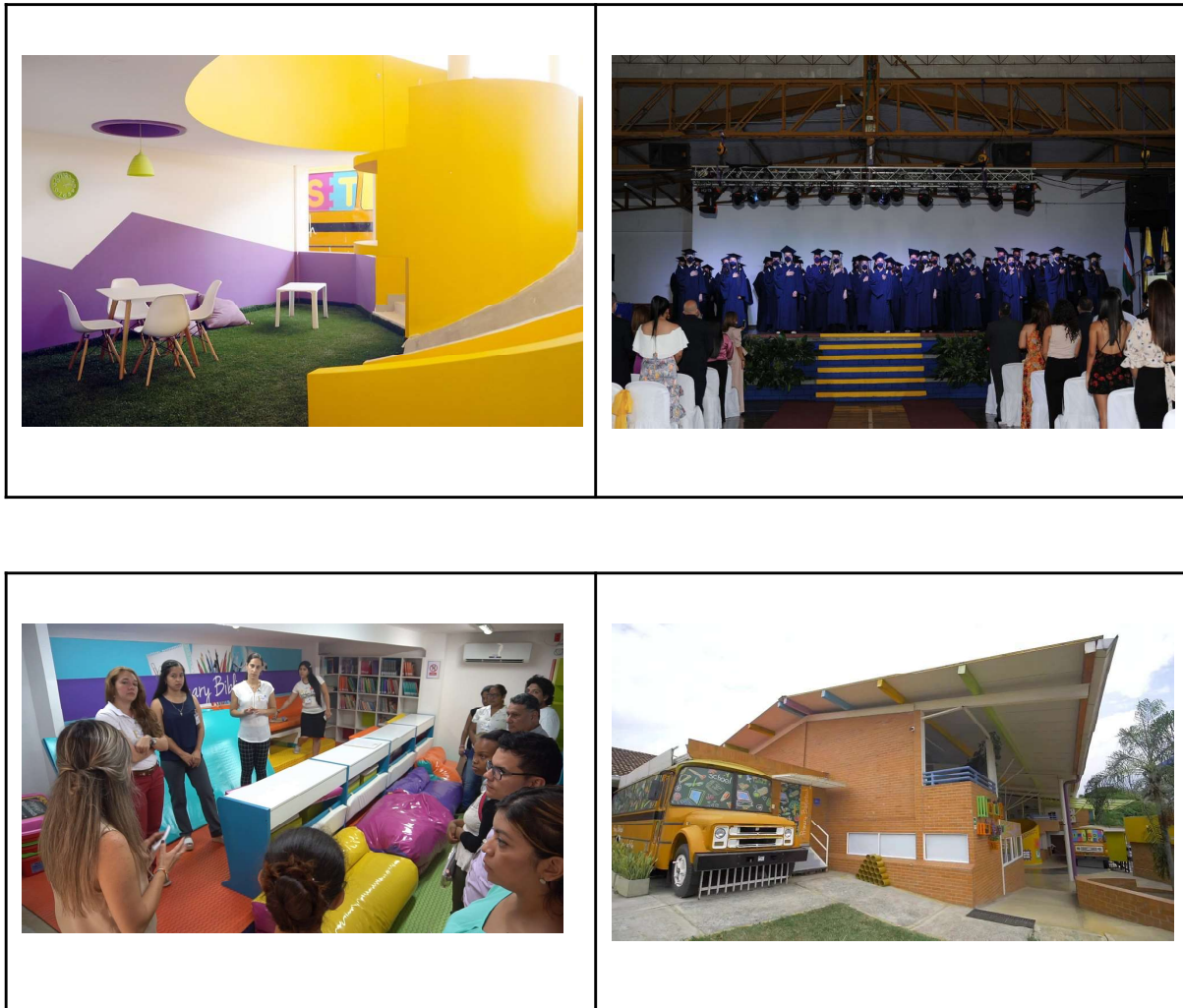
En cuanto al transporte, la estación de Mio más cercana es la de Universidades, que queda a 13 minutos del colegio (caminando). Sobre la calle 16 que es la calle más cercana al colegio pasa la Ermita 1 y la ruta del Mio A11. Estas rutas de transporte público las utilizan más que todo, los empleados del colegio, ya que las familias de los estudiantes tienen sus propios vehículos o contratan el transporte del colegio para recogerlos y llevarlos a casa. Se podría decir entonces que el acceso al colegio es bastante fácil debido a las dos rutas de transporte público que pasan cerca de allí, pero la congestión vehicular en esta parte de la ciudad es demasiado alta por la cantidad de vehículos públicos y particulares que transitan en esta zona, altamente comercial.

Población

En el colegio encontramos estudiantes pertenecientes a barrios de estrato alto o muy alto en su mayoría, aproximadamente el 90% de la población, lo que deja entender que esta comunidad educativa cuenta con grandes privilegios en comparación con las instituciones públicas.

Para ser parte de esta comunidad, los padres aportan aproximadamente un salario y medio mínimo legal vigente, por mes, mediante un contrato. A los padres se les hace un estudio financiero con el cual deducen si son aptos o no para ser parte del colegio. Además de esto, si el aspirante desea entrar a un grado superior a tercer grado, debe tener excelentes competencias en inglés, de manera que pueda cumplir con las exigencias del idioma en el grado a ingresar, por lo que claramente este es un aspecto excluyente en cuanto a estrato socioeconómico, habilidades en inglés y notas académicas del estudiante. Sin embargo, el colegio también brinda becas para los hijos de los profesores y para algunos empleados que se destacan en su oficio, a los cuales se les concede una beca del 100% o 50% del valor final de la matrícula y la mensualidad pero estos estudiantes también deben cumplir con las exigencias del idioma para ser aceptado, con excepción de los niños que entran a los primeros grados (Sección BB, Preescolar y Pre-uno).

Figura 2. Herrera, L.(2023) *[Imágenes tomadas de la página institucional del Colegio]*



Espacios y recursos para la práctica de la Lengua

El Colegio dispone de salones amplios, algunos tienen aire acondicionado, otros no. Todos los salones disponen de video proyector , computador, altoparlante, tablero de marcador, un closet, mesa y asiento para el maestro. Las mesas y los asientos de los estudiantes son de diferentes colores, en forma de triángulo, así que se pueden acomodar individualmente o de forma grupal.

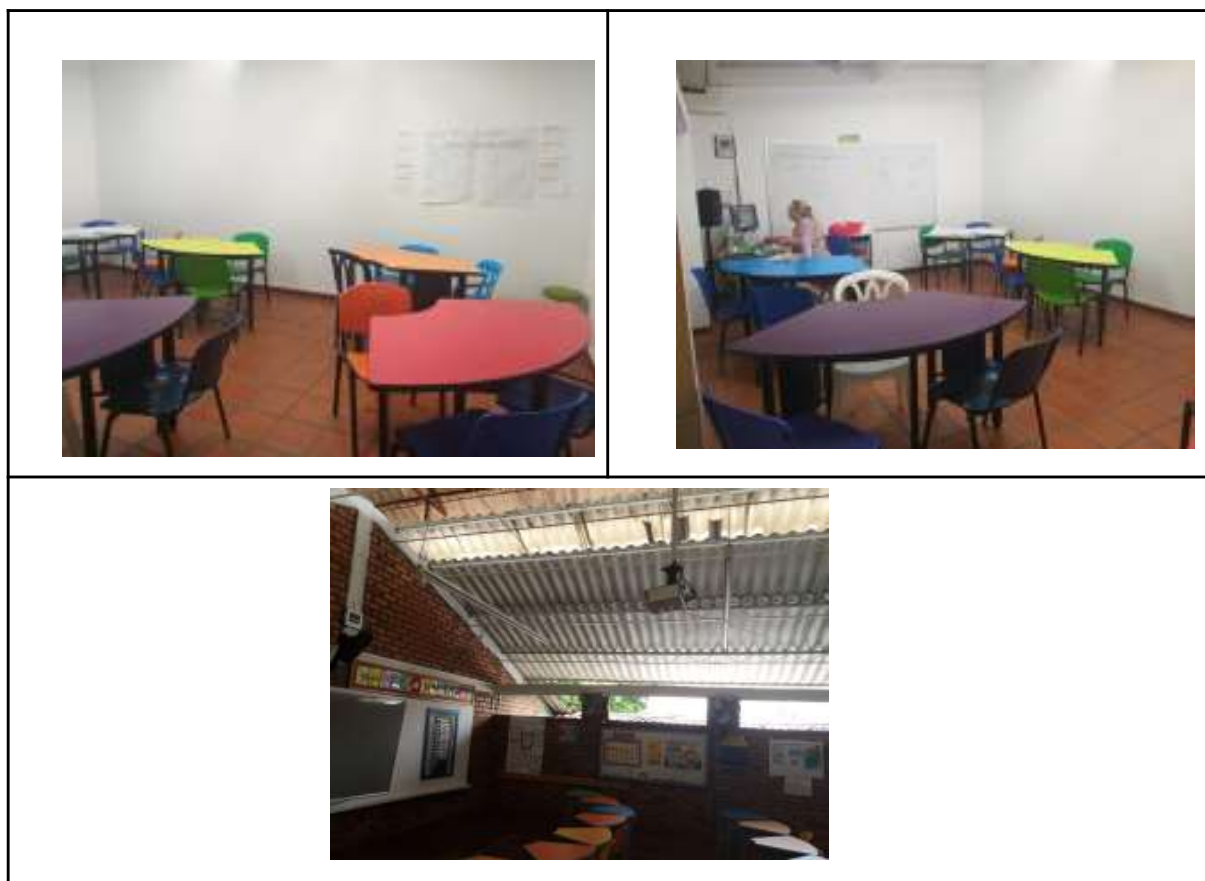
Hay unos bibliobuses que tienen colchonetas en el suelo, televisor, computador y proyector para ocasiones en las que el maestro quiera reservar y hacer una clase diferente. Hay una biblioteca en la sección de primaria y otra en la sección de bachillerato donde los niños pueden ir en compañía de una maestra o un maestro, durante las horas de clase. El

colegio también cuenta con dos salas de sistemas en la sección de primaria (una para Baby B, prep, 1° y 2° y otra para 3° hasta grado 5°) y en la sección de bachillerato, hay una sala de informática. Existe un laboratorio de ciencias, ubicado en la sección de bachillerato y dos auditorios grandes (uno en la sección de primaria y otro en la sección de bachillerato).

En cuanto al material de inglés, los estudiantes cuentan con plataformas que ofrecen libros digitales de acuerdo a su nivel de inglés; estos incluyen quizzes, material de trabajo para los profesores, sección de vocabulario y de escritura (RAZ-KIDS). También tienen libros físicos para desarrollar estrategias de comprensión lectora (STARS).¹

La institución cuenta con excelentes recursos tecnológicos para que los niños aprendan inglés de una manera más fácil e interactiva. Se observa una adecuada infraestructura, donde se puede medir una calidad muy buena del ambiente escolar. Entre los aspectos por mejorar, se podría decir que la biblioteca este año, no es muy frecuentada, puesto que antes tenían una persona que estaba específicamente a cargo de la biblioteca y ésta permanecía abierta durante los recreos para los niños que quisieran ir a leer un rato o incluso podían hacer origami, porque la persona encargada de la biblioteca les enseñaba.

Figura 3. Herrera, L.(2023) [*Imágenes de archivo personal*]



5.4 Análisis de documentos institucionales

Se realizó un análisis de los documentos institucionales previo a la observación de clases para examinar la correspondencia de lo establecido en los documentos y lo que se estaba llevando a cabo en el colegio y en el aula de clases, específicamente con las asignaturas de lengua extranjera. Para tal fin, se revisó el PEI (Proyecto Educativo Institucional), en donde se especifican los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, también se hizo revisión del plan de estudios de inglés para el grado de primero de primaria, el manual de convivencia, la página web del colegio y la secuenciación de contenidos de grado primero de primaria.

Estos documentos nos permitieron conocer que el colegio es una institución que se alinea con el enfoque socio-constructivista o sociocultural de Vigotsky, psicogenético de Piaget y cognitivista con base a lo que exponen Jerome Bruner y David Ausubel. Para cumplir con la Filosofía Institucional, Misión y con los Lineamientos del M.E.N., el colegio se inscribe en un enfoque pedagógico contemporáneo, el cual considera que el Aprendizaje escolar es un proceso de reconstrucción de los diferentes contenidos en todas las áreas del conocimiento. Además, la enseñanza de la lengua extranjera se da desde un contexto de educación Bilingüe (lengua castellana-inglés) por inmersión parcial temprana y está diseñada para que el educando que ingresa a edad temprana al colegio, culmine al final del proceso escolar con elementos suficientes para desenvolverse competentemente en su lengua materna y la lengua extranjera / segunda lengua (L2)”. Es decir que va muy de la mano con el enfoque comunicativo de la lengua.

En las secuenciaciones se puede observar que manejan metodologías como Aprendizaje Basado en Tareas (TBL) y Aprendizaje Integrado de contenidos y lengua extranjera AICLE, con las cuales se apoya el enfoque constructivista y comunicativo de la lengua, ya que las clases son 100% en inglés y aprenden sobre contenidos conceptuales de diferentes asignaturas usando el idioma inglés. En la asignatura de inglés trabajan con la comprensión y producción de textos en torno a un proyecto fijado al principio del periodo. En Primaria, la segunda lengua se aborda entonces desde una manera más estructurada en espacios netamente bilingües, poco a poco se empieza a introducir el uso de L2 en las áreas básicas. Apuntando a la construcción de competencias comunicativas que permiten a los

estudiantes interpretar, argumentar y proponer dentro de textos y contextos con cada vez más exigencia.

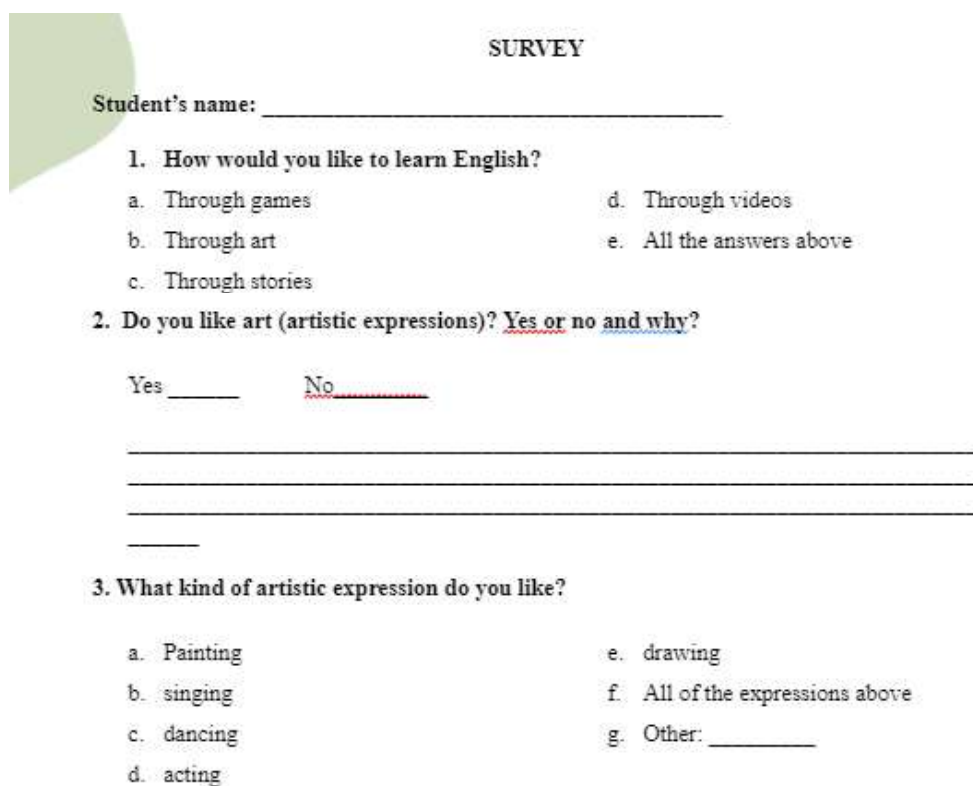
El plan de estudios del colegio va de forma espiral para favorecer el desarrollo del pensamiento. Cada área cuenta con ejes curriculares ascendentes que permiten organizar el plan de estudios alrededor de las necesidades de desarrollo del educando y de los niveles de conceptualización de cada objeto de estudio. Al formularse un plan de estudios que atienda el desarrollo del pensamiento y la formación del carácter y al crear una metodología globalizadora se logra el desarrollo de un ser humano competente. Entendiendo la competencia como la capacidad que tiene el hombre de enfrentarse a las diferentes situaciones de la vida real, comprenderlas y actuar en ellas para transformarlas.

5.5 Cuestionario sobre intereses de los niños

Se realizó un cuestionario para indagar sobre los intereses de los niños con respecto a cómo les gustaría que se les enseñara inglés, cuáles actividades son las que más disfrutaban y si les gustaba el arte y por qué.

Este cuestionario se realiza con el fin de evaluar la viabilidad de la propuesta pedagógica y para incluir los intereses de los estudiantes en la planeación de las actividades; ya que para la autora era muy importante generar la motivación por el aprendizaje del idioma inglés y la inclusión de los gustos y formas de aprender de los niños de primero quienes recibieron esta experiencia. Este cuestionario se diseñó con solo tres preguntas, dos de opción múltiple y una abierta. Fue un cuestionario sencillo, adaptado a la edad de los estudiantes de primero, quienes están entre los 7 y 8 años de edad.

Figura 4. Herrera, L. (2023) [*Diseño de encuesta creada por la autora del texto*]



SURVEY

Student's name: _____

1. How would you like to learn English?

a. Through games	d. Through videos
b. Through art	e. All the answers above
c. Through stories	

2. Do you like art (artistic expressions)? Yes or no and why?

Yes _____ No _____

3. What kind of artistic expression do you like?

a. Painting	e. drawing
b. singing	f. All of the expressions above
c. dancing	g. Other: _____
d. acting	

3.2 Papel del Investigador

El papel de la autora del texto en este trabajo, es el de investigador-participante, ya que la investigadora trabaja en dicha institución educativa como maestra asistente del grado primero B, objeto de estudio, con el cuál va a realizar las actividades planteadas en la secuencia didáctica.

La observación participante es, según Taylor y Bogdan (1984), la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu (escenario social, ambiente o contexto) de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. Implica la selección del escenario social, el acceso a ese escenario, normalmente una organización o institución (por ejemplo, un hospital), la interacción con los porteros (responsables de las organizaciones que favorecen o permiten el acceso del investigador al escenario), y con los informantes, y la recolección de los datos.

5.6 Garantía de la Objetividad

Dado el caso, de que la investigadora labora en la institución como maestra asistente del grado primero B y que es ella misma la que ejecutará la secuencia didáctica con estos estudiantes, se planteó que la directora de trabajo de grado fuera también observadora de las actividades que se realizaban con los estudiantes de grado primero, en aras de garantizar una objetividad en el análisis de los resultados. Así como también que hicieran parte del seguimiento del proceso, la coordinadora académica de la sección y las maestras titulares de los tres grados primero.

6. ANÁLISIS DE DATOS

Con el fin de abordar y responder a la pregunta general de investigación, ¿Cómo plantear una manera más atractiva e inclusiva para enseñar inglés como lengua extranjera mediante actividades artísticas para estudiantes de primer grado de primaria?, en este capítulo se analizan los datos recogidos a través de los distintos instrumentos utilizados en las etapas de diagnóstico de necesidades, diseño e implementación de la secuencia didáctica propuesta ([Ver Anexo 1.](#)).

El capítulo responde a las preguntas específicas de investigación, ¿Cómo diseñar una secuencia de actividades a través de manifestaciones artísticas que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje del idioma inglés? y ¿Cómo intervienen las actividades artísticas propuestas en la enseñanza del inglés con respecto al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes? y se propone una reflexión final sobre los resultados reportados.

6.1. ¿Cómo diseñar una secuencia de actividades a través de manifestaciones artísticas que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje del idioma inglés?

El diseño de una secuencia didáctica para lograr incluir y aprovechar actividades de corte artístico en el aprendizaje del inglés en la institución seleccionada, se dió con un proceso que inició desde mi participación en el seminario de Introducción a la práctica docente, y luego por el periodo como practicante docente. En ese año logré recopilar información que dió cuenta de la necesidad de integrar las artes a la enseñanza del inglés con los grados iniciales de primaria. Esto se evidenció en mis notas de observación de clases,

lectura y conocimiento sobre el PEI de la institución, y más adelante, al inicio de la intervención con el cuestionario de intereses que respondieron los niños objeto del estudio.

6.1.1 Observaciones de clase previas a la intervención

En las observaciones de clase se apreciaba un muy buen manejo de grupo por parte de la profesora titular del grupo, desde la disposición y ubicación de los estudiantes, pues generalmente sus puestos estaban ubicados en forma de U en el salón para tener una mejor visión de cada estudiante y del grupo, o los acomodaba en pares, en grupos, en filas, según la actividad lo requiriera.

Los materiales que tenían para cada actividad siempre estaban listos. Generalmente usaban hojas impresas que los estudiantes desarrollaban y posteriormente pegaban en sus cuadernos. Entonces no se gastaba mucho tiempo copiando o realizando el formato de la actividad, solo escribían en su cuaderno textos cortos puntuales que las profesoras consideran útiles para que los estudiantes escribieran. Con respecto al espacio, era un salón con bastante humedad y además de esto, tenía el aire acondicionado potente, lo cual generaba mucho frío y resfriados en los estudiantes, lo cual afectaba un poco la continuidad de algunas actividades propuestas a lo largo del año lectivo.

La profesora titular del grupo 1C, daba instrucciones claras y se aseguraba de que los estudiantes entendieran la consigna preguntándoles qué había dicho ella. Sin embargo, cuando alguien hablaba en español era muy directa y tajante con el uso de la lengua extranjera en clase, no permitía que los estudiantes hablaran en español. Por ejemplo, en la clase de *Math*, la profesora les entrega un quiz que los estudiantes hicieron en la clase pasada y dice: “You have ten minutes to check the quiz and make corrections if it 's necessary. After you correct the exam, paste it in your notebook and you raise your hand in your place, so I

will give you another activity ""Did you understand the prompt?" Los estudiantes dijeron: yes! y uno de los niños explica en inglés lo que la profesora dijo "We have ten minutes to correct the quiz and when finish, you give other paper" Otro estudiante tiene una pregunta y la dice en español "Pero si no hay nada que corregir, entonces qué hago?", a lo cual la profesora le reclama de forma directa y tajante: "Why do you speak in Spanish? ¡No Spanish! El niño intenta decirlo en inglés pero lo hace un poco temeroso.

Aquí se evidencia una falta de flexibilidad al aprender el idioma, pues si bien se pretende que los estudiantes hablen en inglés la mayoría del tiempo, también se podría considerar dejar que el niño exprese y desarrolle su idea en su lengua materna para no cortar su fluidez de pensamiento y después de esto, ayudarle al estudiante a reformular la pregunta o la oración declarativa en inglés.

En clase de Inglés, la profesora entrega algunos materiales para hacer los títeres de "the little red hand book" el cual es el libro que los estudiantes están leyendo en esta asignatura de este periodo. Los niños están motivados con esta actividad y mientras ellos cortan, empiezan a cantar: Oh no, no, no, no,no. La profesora pregunta: ¿De qué es esa canción? Did you finish? I don't think so...Too much noise! (¿Terminaron? No lo creo...¡Mucho ruido!) Los niños pararon de cantar esa canción y empezaron a cantar la de "Little red hand" Entonces, la profesora empezó a entregar cuadernos, diciendo: "The ones who finish making the puppets should start telling the story to the friend that is next to you." ("Los que terminaron las marionetas deberían empezar a contarle la historia al amigo que está al lado").

En este fragmento, podemos notar que los estudiantes se ven muy motivados, felices e interesados en hacer sus títeres porque como la autora de este proyecto ha podido notar durante sus observaciones, a los niños les encanta todo lo que tenga que ver con actividades artísticas. Por lo cual, se resalta esta actividad porque además de ser una tarea que los

estudiantes disfrutan tiene un propósito puntual en la asignatura de inglés y es el de volver a contar la historia del libro con sus propias palabras, utilizando estos títeres. Sin embargo, también se puede observar de nuevo una falta de flexibilidad por parte de la profesora en el disfrute de la actividad, ya que los niños empezaron a cantar y seguían haciendo su trabajo, el cual no necesitaba de un ambiente completamente silencioso para realizar la tarea (cortar y pegar las partes de los títeres). Por lo cual, se podría considerar que así como se estigmatiza el uso de la lengua materna en clase, también se observa una clase muy controlada, un ambiente escolar muy estricto que no deja espacio a la libertad de expresión en los estudiantes.

En la clase de *Science* se les presenta a los estudiantes de grado primero la “Apertura del proyecto”, la cual se hace sobre el tema que se debe ver en el primer periodo según el currículum “las plantas”. Sobre este macro contenido se escoge un plan lector en inglés que esté relacionado para trabajar el proyecto mediante cualquiera de las tres uniones que plantea el colegio para los proyectos de aula: multidisciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar.

La metadisciplinar es la unión del tema del proyecto con los hilos conductores de la institución (desarrollo del pensamiento crítico y formación del carácter), la transdisciplinar consiste en la unión del proyecto con una pregunta problematizadora y la tercera unión es la unión de una asignatura con otra. En grado primero, las profesoras de 1A, 1B Y 1C eligieron el libro “Chrysanthemum” que habla sobre la historia de una ratoncita que fue nombrada por sus padres con el nombre de una flor. A la ratoncita le encanta su nombre al principio de la historia pero cuando entra al colegio y sus compañeros se empiezan a burlar de ella porque tiene un nombre muy largo, ella empieza a sentirse mal consigo misma.

A partir de esta historia, los profesores deciden nombrar el proyecto de aula como “I am unique” (Soy único) y hacen una apertura con una corta obra de teatro introduciendo el

libro, sin nombrar los personajes reales de la historia. Es desde esta apertura que se aborda el “índice colectivo”, una herramienta pedagógica utilizada en el enfoque constructivista que permite tener en cuenta los intereses de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y se utiliza de tal manera que los estudiantes puedan indicar a sus profesores preguntas de su interés acerca del macro contenido, en este caso, “las plantas” y que los estudiantes también puedan participar en la escogencia de la meta. Sin embargo, las profesoras ya tienen una meta elegida y unos contenidos ya pensados para desarrollar. La meta está definida con un video en el que se muestra la utilización de una herramienta tecnológica que van a aprender a manejar en la asignatura de informática y con ella, harán una descripción de ellos mismos en la cual justificará por qué son únicos.

Por consiguiente, al estar previamente definida la meta y los contenidos que se deben abordar según el currículum, los docentes generan “la provocación” del proyecto “I am unique” y después de esto, empiezan a realizar el índice con cada grupo en sus respectivos salones. Es aquí donde los estudiantes hacen preguntas sobre lo que les interesa saber del tema y el profesor lo apunta.

No obstante, a partir de mi experiencia como maestra asistente he observado que las preguntas que se establecen en el índice del salón son orientadas por el profesor para que el estudiante responda específicamente a los contenidos del currículo y unas pocas preguntas salen realmente de los estudiantes.

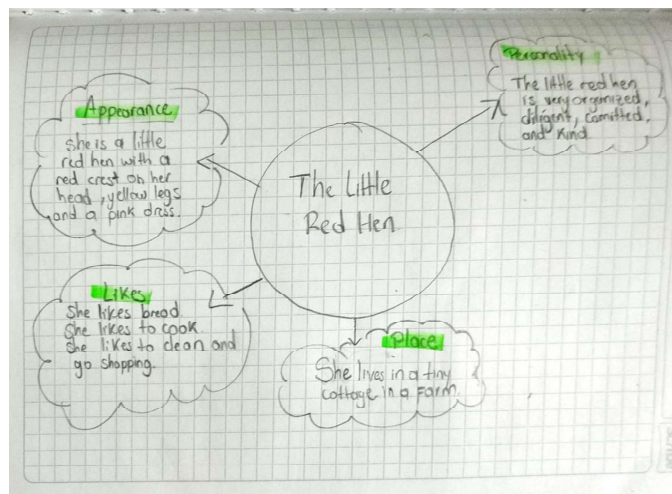
Por ejemplo: la profesora del salón de clase de 1B, les dice a sus estudiantes que en *Science* van a aprender sobre las plantas y les pregunta: “What would you like to learn about plants? You can ask questions about what you are interested to know related to plants. For example: Would you like to learn about the parts of the plant?” (“Qué les gustaría aprender sobre las plantas? Ustedes pueden hacer preguntas sobre lo que les interesa acerca de las

plantas. Por ejemplo: ¿Les gustaría aprender sobre las partes de una planta?") Un niño dice: yes! La profesora pregunta: Do you know what are the needs of a plant? (¿Saben cuales son las necesidades de la planta?) Los niños responden que no saben y así sucesivamente se van estableciendo las preguntas en el índice. Las cuales, en realidad no salen de los estudiantes sino de la formulación y orientación de los profesores.

De esta manera, todos los estudiantes de los tres grupos (1A, 1B y 1C) realizan las mismas actividades propuestas por el maestro, sin tener en cuenta sus intereses, talentos o capacidades para desarrollar determinadas tareas. Es por esto que se ve la necesidad de crear una secuencia didáctica que permita a los estudiantes tener un espacio más flexible de desarrollo personal y académico, enfocado en la competencia comunicativa de la lengua meta, en el que se incluyan sus intereses y se les dé la oportunidad de explorar sus talentos. Además, un espacio en el que se tenga en cuenta sus ritmos de aprendizaje y se considere su personalidad, haciendo referencia al caso particular de dejar expresar al estudiante sus ideas en su lengua materna para no entorpecer la fluidez de sus ideas y poco a poco cuando ya se sienta más cómodo, ir exigiendo más a su producción oral.

En una clase posterior de inglés acerca de la descripción del personaje del gato del libro "The little red hen" la profesora utilizó un organizador gráfico (mapa mental) para anotar la descripción física, personalidad, lugar donde vivía, las cosas que le gustaba hacer, tal como se muestra en la figura.

Figura 5. Herrera, L.(2023) [Imagen tomada de los apuntes del diario de campo.]



Este mapa mental ayudó a recordar a los niños qué debería incluirse en una descripción y cómo se podían identificar las características de cada personaje. Además de reconocer de dónde se puede obtener información sobre un personaje. Esto se evidencia a través de este fragmento:

Cuando la profesora hace el mapa mental en el tablero sobre la descripción del gato se inicia este intercambio:

- Diego: Teacher! It's what we do in the first period with Mr. Racoon.
("Teacher! Es lo que hicimos en el primer periodo con Mr. Racoon")
- Teacher: Exactly Diego! What do we do here? The place and the physical description is something we can see but how can I know the personality of the cat? ("¡Exactamente Diego! ¿Qué hacemos aquí? El lugar y la descripción física es algo que podemos ver pero cómo podemos conocer la personalidad del gato?") Y porqué puedo describir sin leer y otras tengo que leer?
- Juan Sergio: Hay cosas que ves en las imágenes y otras veces que tienes que leer para saber.
- Teacher: ¡Excelente Juan Sergio, así es!

En este fragmento de transcripción podemos notar que los estudiantes al hacer uso de un organizador gráfico, les ayudó a recordar información clave, organizar las ideas e identificar las características que le permitirán describir un personaje y por medio de qué recursos puede obtener dicha información. Una vez hecho este organizador gráfico por cada uno de los estudiantes con diferentes personajes, en la siguiente clase de inglés cuyo objetivo es la organización de la web (Figura 5) en un párrafo, la profesora les pide transformar la información anotada en la web o mapa mental en un párrafo, teniendo en cuenta que ellos ya saben qué es un párrafo.

La profesora utiliza el computador y proyecta word para empezar a escribir “This is a cat.” (Este es un gato) y utiliza el predicado de la información anotada en una de las burbujas de la web “has gray and white fur” (tiene pelaje gris y blanco) y “wears blue and yellow shirt” (lleva puesta una camisa azul y amarilla) para escribir: This is a cat. She has gray and white fur, wears a blue and yellow shirt...La profesora pregunta qué más podríamos poner? Los niños dicen: “big and green eyes” (Ojos grandes y verdes), entonces la profesora sigue construyendo el párrafo con ellos, indicándoles lo siguiente: “Miren que la teacher escribió algunas cosas que no estaban en la web porque es necesario para unir las palabras y formar un párrafo.” Después dice: What is the next step in the web, the next bubble? (¿Cuál es el siguiente paso en la web, la siguiente burbuja?) y los niños dicen: Personality! (Personalidad) La profesora dice: Very good! We are going to write this paragraph in your paper (¡Muy bien! Vamos a escribir este párrafo en su papel). Focus! Remember that we are reviewing what we are going to have in the IV term exam (Enfoquense! Recuerden que estamos revisando lo que vamos a ver en el examen del cuarto periodo. Los estudiantes empezaron a copiar el párrafo en sus cuadernos.

En este último fragmento, se puede analizar cómo los estudiantes construyen colectivamente un párrafo mostrando el enfoque socioconstructivista del colegio y cómo hacen la progresión de usar palabras, luego predicados de una oración y luego conectores para realizar un párrafo. También, nos muestra cómo desde una web, ellos pueden seguir unos pasos para saber que cada burbuja de la web expresa una idea diferente y que por lo tanto debe ir en un párrafo diferente, ya que los estudiantes hacen conciencia que se está hablando de otro asunto.

Por tal razón, en la [secuencia didáctica](#) realizada en este trabajo, se incluyó el uso de herramientas procedimentales como las web, mind maps, sketch, borradores, etc., con el fin de organizar las ideas, lograr una adherencia de la información a través de la memoria de trabajo y llegar al proceso de convertir palabras en oraciones, oraciones en párrafos y párrafos en un texto tan elaborado como lo es un cuento. El cual fue el producto que realizaron los estudiantes de primero durante la ejecución de la secuencia didáctica.

6.1.2 PEI de la institución

Durante la revisión del PEI de la institución, se encontró que el colegio sigue tres líneas de investigación: la sociocultural con su mayor exponente, Lev Vigotsky, la psicogenética con Jean Piaget y la cognitiva siguiendo los preceptos de David Ausubel. En la línea sociocultural, el aprendizaje induce el desarrollo cognitivo, el cual no puede ser posible al margen del contacto histórico cultural. Según Vigotsky, “El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje; es decir, por los lineamientos lingüísticos del pensamiento y la experiencia sociocultural del niño. El conocimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento esto es del lenguaje”.

El paradigma psicogenético, basa su concepción de estudiante en un sujeto activo constructor de su propio conocimiento y reconstructor de los distintos contenidos escolares,

quien posee una competencia cognitiva la cual determina en gran medida sus acciones y actitudes en el aula. Las actividades de aprendizaje están principalmente determinadas por las operaciones y los mecanismos endógenos del estudiante, y deben estar encaminados por parte del docente al favorecimiento del error constructivo. El aprendizaje se da por descubrimiento mediante los procesos de asimilación y acomodación; los cuales ayudan a que el estudiante construya estructuras cognitivas para la comprensión del mundo y también conocimiento.

El paradigma cognitivo, estudia y da a conocer los mecanismos de la mente humana basándose en el tratamiento de la información. Postula que el individuo es un sujeto activo procesador de información que posee competencias cognitivas para aprender y solucionar problemas. El maestro parte de la idea de un alumno activo que aprende significativamente, que puede aprender a aprender y a pensar.

Por otra parte, encontramos en el PEI que el colegio tiene un modelo pedagógico llamado Project ABC, el cual se basa en la realización de proyectos de autogestión de los estudiantes, acompañados de uno o dos expertos durante todo un año lectivo. Cada maestro, según su habilidad o talento o disciplina, lidera un grupo de estudiantes, un día a la semana en los diferentes centros de interés (CDI) que surjan. Por ejemplo: Música, danza, arte, literatura, programación, diseño, culinaria, huerta, robótica, fotografía, etc.

El año 2016-17 se consolidó la propuesta de Project ABC en la sección de bachillerato en donde 108 estudiantes de los grados sexto y séptimo participaron en diferentes centros de interés al igual que el departamento de inglés. A partir de esta experiencia, los maestros de la sección de bachillerato inician en el año lectivo 17-18 una experiencia de innovación con el modelo de Project ABC para toda la sección (310 estudiantes aproximadamente y 33 maestros) que de una manera integrada con el departamento de inglés y otros procesos del colegio como son: Procesos administrativos (contabilidad) Proceso de

mantenimiento (carpintería, Culinaria). Salud Ocupacional, Comunicación (fotografía) lideran un proyecto local que resuelva problemáticas de la sección relacionadas con PAZ y MEDIO AMBIENTE.

Como podemos apreciar según la información anterior, el colegio ofrece su metodología Project ABC para representar la manera en la que se enseña en esta institución, con la cual se percibe una manera de aprender más flexible y significativa para los estudiantes de secundaria que es mediante los centros de interés. Estos centros de interés están orientados hacia la consecución de un producto final mediante la dedicación específica a la materia elegida, con una carga horaria de dos horas semanales a lo largo de todo el año escolar. No obstante, este enfoque específico del Proyecto Abierto se lleva a cabo únicamente en la sección de bachillerato.

Mientras que en la sección de primaria trabajan mediante Proyectos de Aula, que se unen de manera interdisciplinar, transdisciplinar o meta disciplinar, con otras áreas, con los hilos conductores del colegio o con los objetos de estudio de la respectiva disciplina. Una manera muy diferente a como se hace en bachillerato. Desde el punto de vista de la autora, la sección de primaria también debería ser beneficiada con este modelo pedagógico tan atractivo para los estudiantes, ya que los alumnos trabajan en un proyecto y disciplina de su interés, donde se forjan las inclinaciones vocacionales de los estudiantes, la motivación y el fortalecimiento de la identidad a través del desarrollo de habilidades y talentos.

Es por esto que la autora plantea en su intervención pedagógica, intentando incluir diferentes expresiones artísticas en las que los estudiantes están mayormente interesados para llevar a cabo la realización de una secuencia didáctica en donde se enseñe el idioma extranjero “inglés” por medio del arte. De esta manera, se pretende generar un aprendizaje en

espacios más flexibles, teniendo en cuenta las habilidades de los estudiantes, su manera de aprender, sus talentos y ritmos de trabajo.

6.1.3. Cuestionario de intereses

El cuestionario sobre intereses se realizó con el fin de indagar la forma en que los estudiantes de primero A y B querían aprender inglés, si les gustaba el arte y qué expresiones artísticas disfrutaban más, de manera que la autora pudiera incluir los intereses de los estudiantes en la planeación de la secuencia didáctica. El cuestionario fue diseñado con tres preguntas: dos de opción múltiple y una de pregunta abierta. Aunque el cuestionario fue diseñado para contestarse en 10 minutos, con la ayuda de la profesora, autora del texto, quien leyó las preguntas en voz alta para que los estudiantes fueran respondiéndolas, los niños tomaron alrededor de 20 minutos para responder el cuestionario, ya que habían muchas interrupciones por falta de atención.

Según las respuestas de los estudiantes, mayormente a los niños les gusta aprender inglés a través de juegos, la cual obtuvo una votación de diez estudiantes. En segundo lugar, les gusta aprender inglés por medio de videos, con una votación de 7 estudiantes, pero también a través del arte y de historias, con una votación de 4 estudiantes, cada una. A todos los niños encuestados les gusta el arte porque para ellos son actividades chéveres y divertidas con las que aprenden mucho.

Figura 6. Herrera, L.(2023) [Fotografías tomadas de las encuestas creadas por la autora del texto.]

SURVEY
Student's name: Emma
Date: Friday, February 10th, 2023
 1. How would you like to learn English?
 a. Through games
 b. Through art
 c. Through stories
 d. Through videos
 e. All the answers above
 2. Do you like art (artistic expressions)? Yes or no and why?
 Yes ☒ No ☐
 Why? Por que es muy divertido
 bo y por que apren de mas
 mucho.
 3. What kind of artistic expressions do you like?
 a. Painting
 b. singing
 c. dancing
 d. acting
 e. drawing
 f. All of the expressions above
 g. Other: _____

SURVEY
Student's name: Jeronimo
Date: Friday, February 10th, 2023
 1. How would you like to learn English?
 a. ☒ Through games
 b. Through art
 c. Through stories
 d. Through videos
 e. All the answers above
 2. Do you like art (artistic expressions)? Yes or no and why?
 Yes ☒ No ☐
 Why? a mi me gusta por
 que aemos cosas de bres
 3. What kind of artistic expressions do you like?
 a. Painting
 b. singing
 c. dancing
 d. acting
 e. drawing
 f. All of the expressions above
 g. Other: _____

SURVEY
Student's name: Hellen Hoyos
Date: Friday, February 10th, 2023
 1. How would you like to learn English?
 a. ☒ Through games
 b. ☒ Through art
 c. ☒ Through stories
 d. ☒ Through videos
 e. All the answers above
 2. Do you like art (artistic expressions)? Yes or no and why?
 Yes ☒ No ☐
 Why? a mi me gusta
 pintar bailar y dibujar
 3. What kind of artistic expressions do you like?
 a. ☒ Painting
 b. ☒ singing
 c. ☒ dancing
 d. ☒ acting
 e. ☒ drawing
 f. All of the expressions above
 g. Other: _____

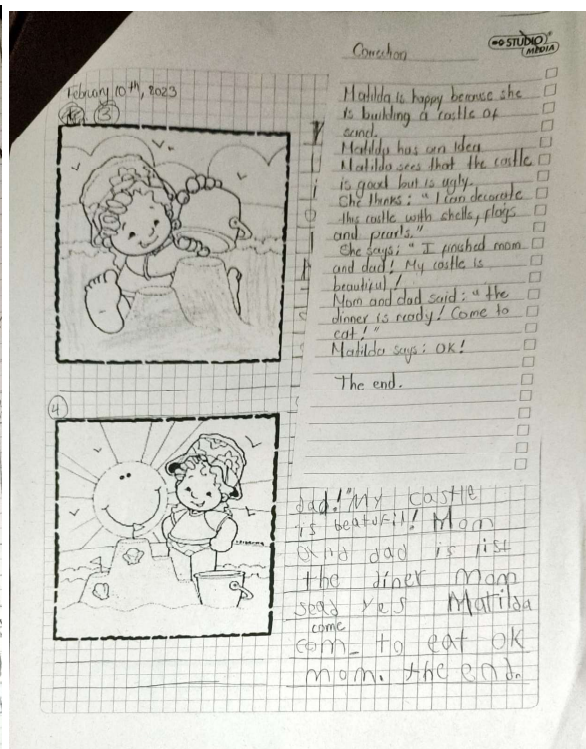
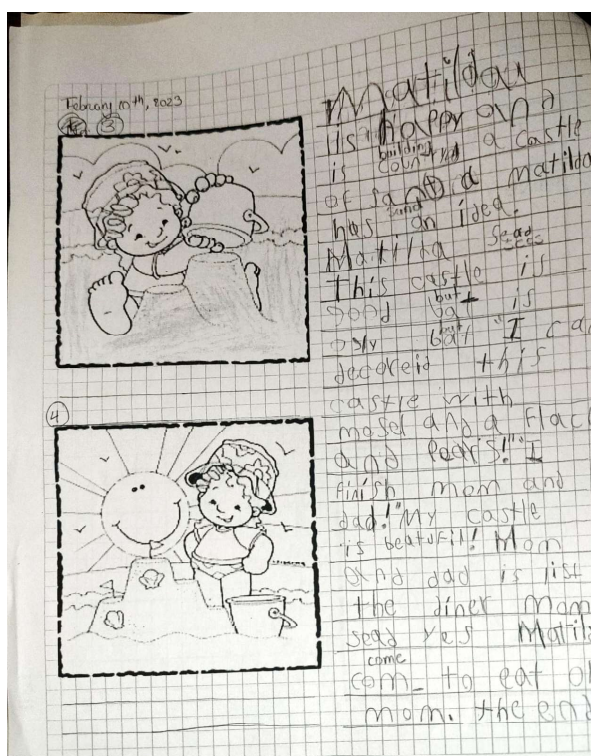
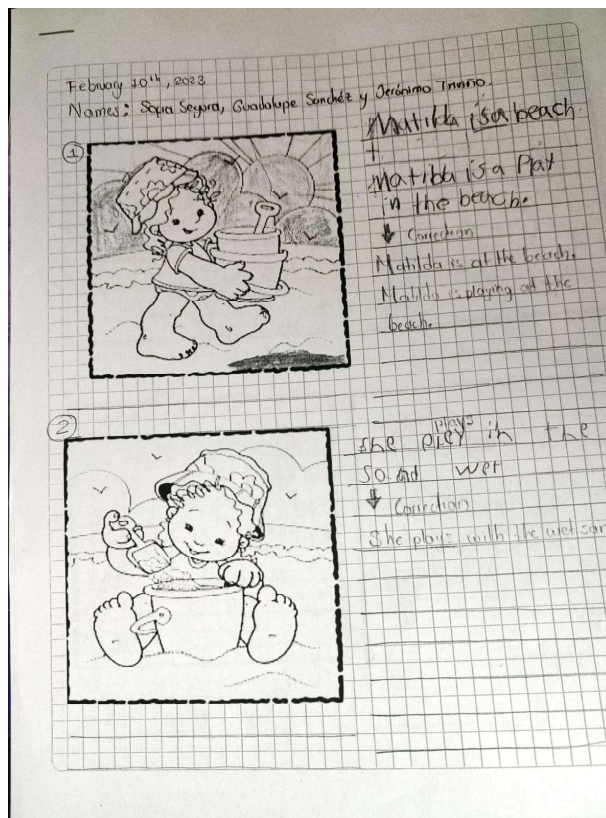
Según las respuestas al cuestionario, a los estudiantes de primero les gusta todas las expresiones artísticas mencionadas (pintar, cantar, bailar, actuar, dibujar) y otras como: cocinar. Es por esta razón que la autora recoge estos resultados, con el fin de integrar en su propuesta pedagógica la mayor cantidad de actividades e intereses mencionados por los estudiantes y que a la vez se alinee con el producto a presentar.

6.1.4 Diagnóstico

La actividad diagnóstica se realiza para hacer una valoración inicial del desempeño de los estudiantes de primero A y primero B con respecto a la escritura en inglés, el vocabulario y la capacidad de creación de historias mediante una secuencia de imágenes. La profesora autora del texto agrupó a los estudiantes en tres grupos de tres y una pareja para un total de once estudiantes. Los alumnos tomaron 40 minutos para realizar el diagnóstico, es decir 10 minutos más de lo establecido.

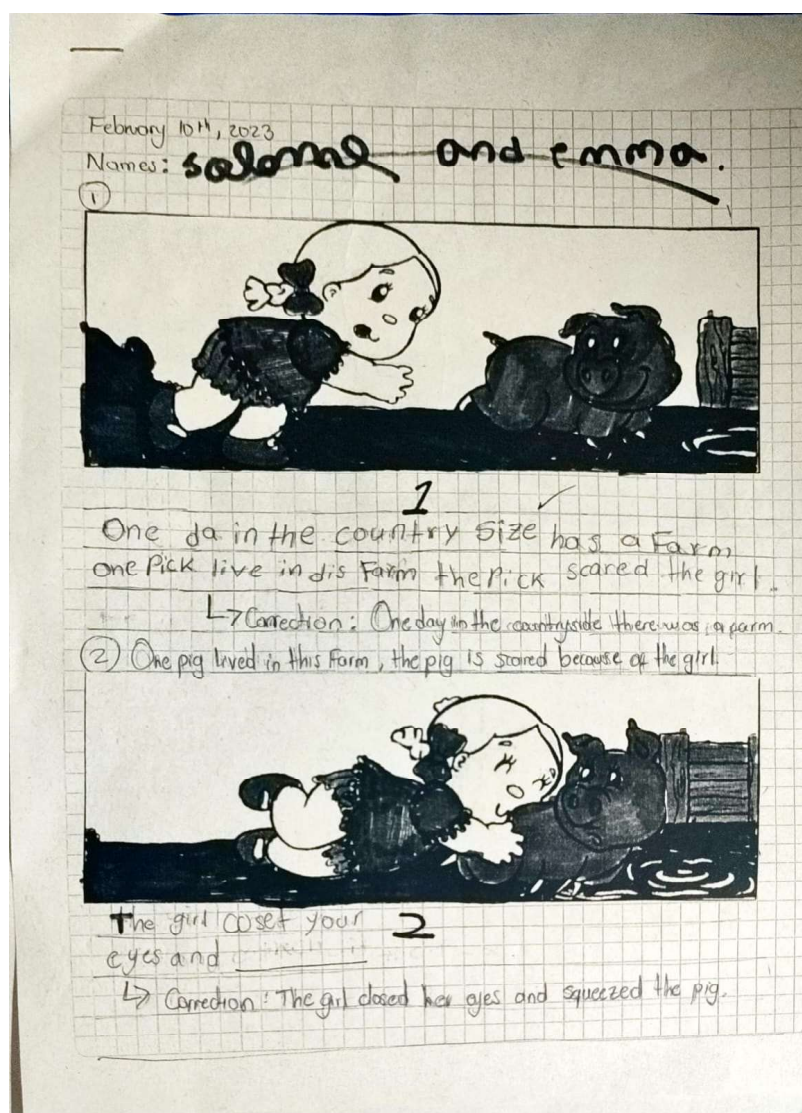
De los resultados de estos diagnósticos se puede observar que en el primer grupo poseen un vocabulario básico que les permite describir una imagen o una situación en una sola frase. Así lo hicieron en las primeras dos imágenes de la historia. A partir de la tercera imagen, trataron de narrar una historia, en vez de simplemente describir las imágenes; ya que incluyen pensamientos del personaje y decisiones, hay un lenguaje más detallado y también incluyen otros personajes que no aparecen en las imágenes.

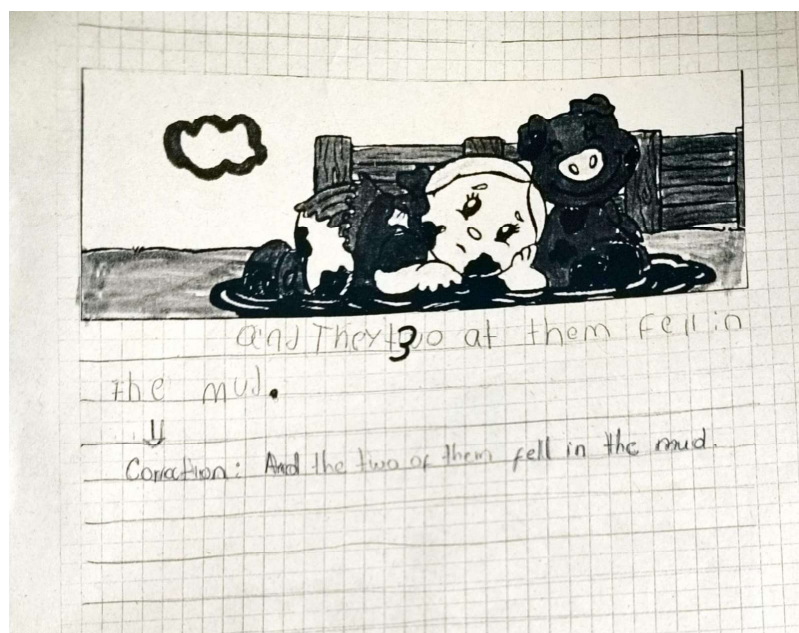
Figura 7. Herrera, L.(2023) [Fotografías tomadas por la autora del texto del diagnóstico realizado por los estudiantes del grupo 1.]



En el segundo grupo, se puede observar que empiezan la historia de manera narrativa, usando una palabra trampolín como “One day in the countryside” “Un día en el campo”. Después, describen a los personajes y el lugar donde se encuentran, tal como se debe hacer en la parte inicial de un cuento. Sin embargo, carece de problema y solución porque luego se limitan a describir en una frase lo que ven en la imagen.

Figura 8. Herrera, L.(2023) [Fotografías tomadas por la autora del texto del diagnóstico realizado por los estudiantes del grupo 2.]





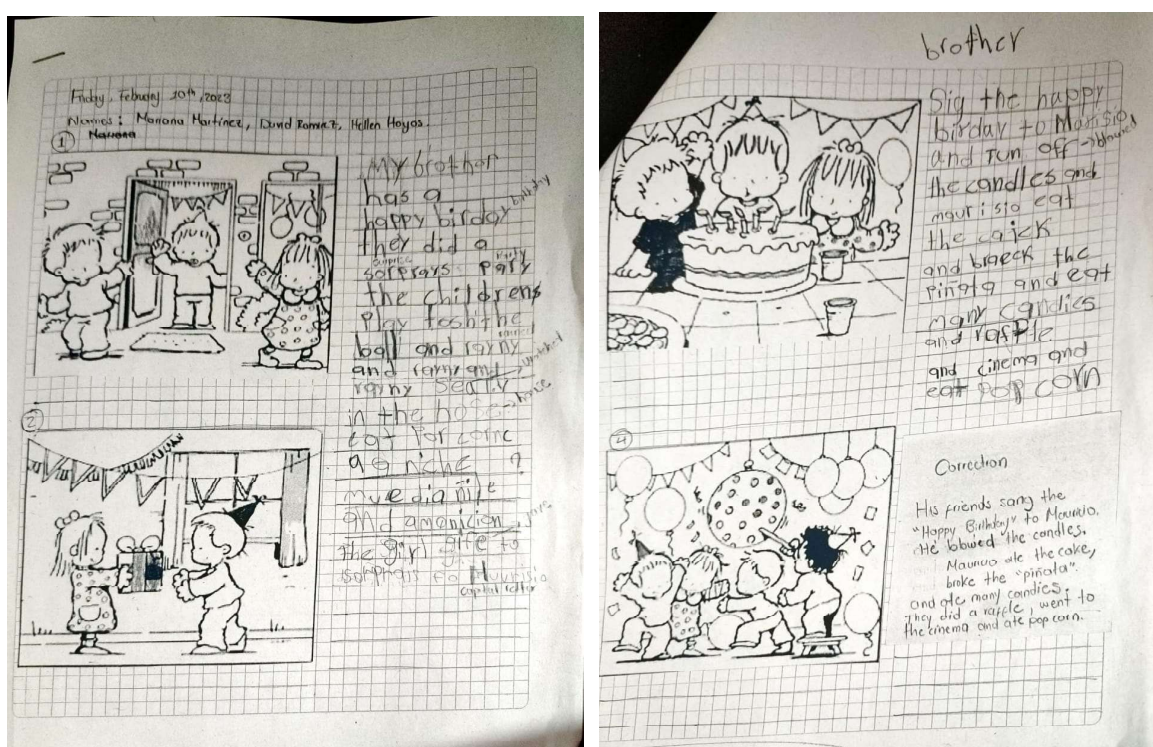
En el tercer grupo, se puede notar que hicieron una descripción de una frase sobre lo que veían en cada imagen con un vocabulario simple que está escrito en la forma en la que ellos pronuncian las palabras “fonéticamente”.

Figura 9. Herrera, L.(2023) [Fotografías tomadas por la autora del texto del diagnóstico realizado por los estudiantes del grupo 3.]



En el grupo cuatro, los estudiantes son más detallados, intentan narrar describiendo lo que ven en la imagen pero añadiendo más detalles, con oraciones más completas porque especifican qué tipo de juego están jugando, describen el entorno y las diversas actividades que hacen en el contexto de “la fiesta de cumpleaños”. Sin embargo, no se evidencia la existencia de un problema y una solución.

Figura 10. Herrera, L.(2023) [Fotografías tomadas por la autora del texto del diagnóstico realizado por los estudiantes del grupo 4.]



En general, se puede observar que los estudiantes de primero A y B pueden escribir frases cortas con vocabulario simple. En gran parte de su escrito tienen una escritura fonética, es decir; que escriben las palabras de acuerdo a como las escuchan o pronuncian. La mayoría de estudiantes tienen un concepto de “historia” como una descripción de imágenes y situaciones, en las cuales no tienen en cuenta las partes de una historia o cuento y que sus personajes deben ser presentados y caracterizados en la historia. Asimismo, no tienen en cuenta los elementos del cuento (personajes, entorno, problema, solución).

Aunque mencionaron el lugar y a los personajes como sujetos que realizaban una acción, cuando describen las imágenes, los estudiantes de primero no desarrollaron o caracterizaron el personaje en la historia sino que describieron las imágenes con una sola frase; a excepción de dos niñas quienes añadieron algunos diálogos sobre lo que el personaje pensaba en ese momento, lo cual se toma en cuenta como parte de la caracterización del personaje. Es importante recordar que los niños objeto de estudio se encuentran en edades entre los 6 y 7 años y están en el proceso de aprendizaje de la lectura inicial en su lengua materna desde el grado anterior (Pre-uno) y este proceso se lleva de forma paralela en la clase de inglés pero el énfasis primordial allí es en la producción oral antes que en la producción escrita.

6.1.2 Problematicación

A partir de las observaciones realizadas en el aula de clase y del análisis de la dinámica educativa, se han identificado diversas problemáticas que impactan negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto del Project ABC el cual, como lo indica el colegio, es un espacio donde niños y maestros explorar lo desconocido, buscando el conocimiento de manera autónoma y enriquecida por el trabajo en equipo y las dificultades, que se transforman en el camino hacia un desarrollo emocional y social genuino. Los estudiantes de hoy, ciudadanos del mundo, viven en un entorno multicultural, y es esencial que la escuela responda a esta necesidad, por lo que se observa un mayor interés por aprender, impulsado por una planificación cuidadosa de los proyectos, donde el saber pedagógico de los maestros es clave para el éxito. En este orden de ideas, dentro del aula de clase trabajada se reconocieron las siguientes dificultades:

1. **Incomprensión de las instrucciones y actividades:** La incomprensión de las instrucciones y actividades por parte de los estudiantes de primero de primaria es una problemática que se evidenció de manera consistente durante las observaciones en el aula. Este problema se manifiesta de manera más aguda en actividades escritas en inglés, donde los estudiantes muestran una evidente dificultad para interpretar y seguir las instrucciones proporcionadas por la docente. Es preocupante, teniendo en cuenta que las consignas en inglés no solo son una parte integral de las evaluaciones, sino que también son fundamentales para el desarrollo de las actividades diarias. Es por ello que se evidenció que este problema genera frustración en los niños, lo que puede disminuir su motivación y compromiso con el aprendizaje, en donde se sugiere que existe una brecha significativa entre el nivel de competencia lingüística que se espera que los estudiantes tengan y su nivel real de comprensión del idioma inglés, lo que podría estar relacionado con la necesidad de adaptar mejor las instrucciones a su nivel cognitivo y lingüístico.
2. **Falta de vocabulario y dificultades en la producción oral:** La limitación en el vocabulario en inglés es otra problemática identificada que impacta directamente en la capacidad de los estudiantes para participar activamente en las actividades de clase. Durante las observaciones, se notó que, aunque algunos estudiantes tienen el conocimiento necesario para responder a las preguntas de la profesora, a menudo se encuentran incapaces de expresar sus ideas debido a un vocabulario insuficiente. Esta limitación no solo restringe la capacidad de los estudiantes para comunicarse en inglés, sino que también afecta su confianza en el uso del idioma, es por ello que se destaca la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que enriquezcan el vocabulario de los estudiantes y que les proporcionen las herramientas necesarias para expresarse de manera más efectiva en inglés.
3. **Desajuste entre la metodología y las capacidades del estudiantado:** El análisis de las metodologías pedagógicas implementadas en la institución reveló un desajuste entre estas y las capacidades actuales de los estudiantes, aunque la institución ha adoptado enfoques pedagógicos avanzados como el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (CLIL) y la Enseñanza basada en Tareas (TBL), la aplicación de estas metodologías no siempre resulta efectiva, ya que no todos los estudiantes poseen las competencias necesarias para seguir el ritmo de las actividades propuestas. Por ejemplo, la falta de familiaridad con ciertos conceptos y vocabulario en inglés sugiere que la secuencia didáctica podría estar adelantada al nivel real de los

estudiantes, lo que impide que algunos de ellos comprendan y asimilen los contenidos de manera efectiva, es por ello que este desajuste no solo dificulta el aprendizaje, sino que también puede generar sentimientos de inseguridad y fracaso en los estudiantes.

4. **Problemas en la comprensión y pronunciación de Textos:** Durante los ensayos de la obra "The Little Red Hen," se identificaron problemas significativos en la pronunciación y comprensión de los textos por parte de los estudiantes. Estos problemas son particularmente evidentes cuando los textos incluyen tiempos verbales o vocabulario que aún no han sido trabajados en clase, en donde la pronunciación incorrecta de palabras clave no solo afecta la fluidez y comprensión del texto, sino que también puede llevar a errores en la interpretación del mismo. Además, se detectó que la falta de comprensión de ciertos textos impide que los estudiantes se involucren plenamente en la actividad, lo que puede disminuir su interés y participación, en donde este problema sugiere una necesidad urgente de reforzar la enseñanza del vocabulario y la fonética, así como de adaptar los materiales educativos para que se alineen con las competencias lingüísticas actuales de los estudiantes.
5. **Discrepancias entre la metodología propuesta y la práctica real:** A pesar de que la institución promueve un enfoque pedagógico constructivista y comunicativo, las observaciones en el aula revelan que en la práctica, no siempre se logra que las actividades y metodologías implementadas reflejen estos principios. Una de las principales discrepancias observadas es la falta de tiempo adecuado para completar las actividades, lo que a menudo lleva a que se omitan etapas importantes del proceso de aprendizaje, es importante resaltar que las actividades no siempre están adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes, lo que puede dejar a algunos niños rezagados en el proceso de aprendizaje. Es por ello que esta desconexión entre la teoría y la práctica sugiere que, aunque las intenciones pedagógicas de la institución son correctas, existe una necesidad de revisar cómo se implementan las metodologías en el aula para asegurar que todos los estudiantes puedan beneficiarse plenamente de ellas.

Las observaciones y el análisis realizado en el contexto del aula han revelado una serie de problemáticas que afectan significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que la dificultad de los estudiantes para comprender instrucciones, la falta de vocabulario y la limitada capacidad de expresión oral en inglés, junto con las discrepancias entre las metodologías pedagógicas propuestas y las capacidades reales del estudiantado,

evidencian que es crucial que el enfoque educativo se adapte más eficazmente a las realidades del alumnado, promoviendo una enseñanza inclusiva que no solo integre un enfoque bilingüe, sino que también considere las diversas necesidades individuales de los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede plantear que se requiere una mayor coherencia entre los principios establecidos en los proyectos educativos y su implementación práctica en el aula. Para lograr esto, es imprescindible que los proyectos educativos estén respaldados por una planificación pedagógica detallada y que los maestros cuenten con el apoyo y los recursos necesarios para adaptar sus prácticas a las demandas del contexto actual, asegurando así un desarrollo integral y efectivo del estudiantado.

6.2. ¿Cómo intervienen las actividades artísticas propuestas en la enseñanza del inglés con respecto al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes?

Para responder a la segunda pregunta específica de investigación y luego de haber explorado la documentación y las notas del diario de campo en mi práctica docente, procedí al diseño de la secuencia didáctica para la enseñanza del inglés a través del arte. Esta secuencia se dividió en dos secciones: una teórica y una práctica. La teórica se basó en el reconocimiento de dos cuentos cortos según la clasificación de los géneros literarios macro (ficción y no ficción). Estudiamos cada uno de los elementos del cuento sobre los cuales se hicieron actividades de música, teatro y pintura, incluyendo los intereses de los estudiantes mencionados en las encuestas.

Después de aprender la parte teórica de lo que contiene un cuento, se desarrolló una segunda parte de producción del cuento, de forma colaborativa y dinámica mediante juegos de palabras. El diseño de la unidad fue evaluado en conjunto con la directora del TDG para finalmente ser implementado durante tres meses equivalentes a un periodo académico del colegio. La secuencia se implementó en un total de 15 horas a lo largo de las 12 semanas del periodo. Para explorar los resultados de la intervención se tomaron notas en el diario de

campo, se analizaron las producciones de los niños en la ejecución de las actividades propuestas, y finalmente las respuestas de algunos de ellos a una entrevista grupal.

6.2.1 Observaciones de clase durante la intervención (diario de campo)

Para trabajar una secuencia didáctica sobre la enseñanza del inglés a través de actividades artísticas, es necesario evaluar los espacios que se designarán para cada clase, de acuerdo a lo que la actividad requiera y de acuerdo a la caracterización de los estudiantes. Debido a que se pretende promover motivación y flexibilidad a los alumnos por medio de diversos recursos y actividades llamativas, también se puede notar que el uso excesivo o inadecuado de estos puede entorpecer el objetivo de la lección al que se quiere llegar, a causa de una sobre estimulación.

Por ejemplo; el grupo de estudiantes con quienes se hizo la intervención, fueron estudiantes de “refuerzo”. Esto quiere decir que son los estudiantes de primero que tenían más dificultades en el desarrollo del idioma inglés y por tanto debían asistir a clases de refuerzo los viernes, al final de la jornada. En consecuencia, en este grupo se encuentran alumnos con características de hiperactividad, ansiedad y de atención dispersa.

Por lo tanto, llevarlos al salón de arte para la actividad de encuesta y diagnóstico tomó más tiempo del establecido porque en este salón había mucha estimulación visual: no había pupitres ni sillas, en vez de estos elementos, el salón tiene un tapete grande de colores en el cual ellos se pueden sentar (sin zapatos), lo cual generaba en estos niños una gran libertad de movimiento que les hacía dispersarse y querer jugar todo el tiempo.

Por tal motivo, se toma en consideración para las próximas clases, escoger en lo posible un salón con pupitres y sillas para las actividades de escritura.

“I think the students were very talkative and anxious due to the place. Since, art classroom is a very wide, fresh and beautiful classroom, full of colors and resources

for art. So, when it comes to do activities that requires concentration and writing, they lose the focus. Specially, it becomes difficult to control the most hyperactive kids.”

Creo que los estudiantes estaban muy conversadores y ansiosos debido al lugar. Gracias a que el aula de arte es un aula muy amplia, fresca y hermosa, también está llena de colores y materiales para el arte. Entonces, cuando se trata de realizar actividades que requieren concentración y escritura, pierden el foco. Resulta especialmente difícil controlar a los niños más hiperactivos”.

(tomado del diario de campo).

Durante varias lecciones, me di cuenta que aunque se tenga establecido 50 minutos de clase, según el horario, se debe tener en cuenta que generalmente no podemos utilizar los 50 minutos completos porque hay detalles en la organización que nos tomarán unos minutos del tiempo establecido. En el caso de esta intervención, los estudiantes de primero debían almorzar antes de empezar el horario de refuerzos. Esto dificultaba que la clase empezará puntualmente, ya que muchos niños se demoran hasta 15 minutos más de lo establecido.

“At the beginning, we had many setbacks, so we started the class late. Because they have lunch before the reinforcement and they are given a very short time to eat, so they took 15 minutes more to have lunch.”

“Al principio tuvimos muchos contratiempos, por eso empezamos tarde la clase porque almuerzan antes del refuerzo y les dan muy poco tiempo para comer, por lo que ellos tardaron 15 minutos más para almorzar”. (tomado del diario de campo).

Por otra parte, también habían contratiempos con el desplazamiento hacia el salón que nos prestaban para hacer la intervención. Algunos niños que llegaban tarde de la cafetería

también se perdían porque teníamos que cambiar constantemente de salón, de acuerdo a la disponibilidad.

A través de un organizador gráfico, la profesora registraba los comentarios que los estudiantes hacían sobre lo que ellos pensaban o sabían de los elementos de una historia. De esta manera se practicaba una clase constructivista que reconoce que el estudiante no es un agente pasivo al que se le transmite información sino que cada individuo tiene unos saberes previos debido a sus experiencias y puede ayudar a construir un concepto o nutrir el tema del que se esté hablando. Así mismo, se tuvo en cuenta las participaciones de todos los estudiantes quienes aportaron sus saberes previos sobre los elementos del cuento. A través de estos conocimientos previos, además de generar interacciones tipo profesor-estudiante, estudiante- estudiante, también le permite al profesor identificar en qué nivel de conocimiento o habilidad se encuentran los alumnos.

“When we finished watching the video, the teacher began asking the questions planned to know their previous knowledge about stories and story elements.” The teacher drew a graphic organizer on the board to write all the students' contributions about the story elements of the audiobook “Unicorn and horse”. The students made a lot of important and accurate answers to fill the graphic organizer.” (tomado del diario de campo: lección 1)

“Cuando terminamos de ver el video, la maestra comenzó a hacer las preguntas planteadas para conocer sus conocimientos previos sobre cuentos y elementos de la historia”. La maestra dibujó un organizador gráfico en la pizarra para escribir todas las contribuciones de los estudiantes sobre los elementos de la historia del audiolibro “Unicorn and horse”. Los estudiantes dieron muchas respuestas importantes y precisas para llenar el organizador gráfico”.

Durante varias clases los estudiantes se mostraron motivados en las actividades, querían participar más de manera oral. Sobre todo, en el momento en el que estaban creando sus retratos, les gustaba la idea de decir lo que soñaban ser, lo que temían, cuáles eran sus talentos, sus deseos, etc. También les encantó poder escoger diferentes materiales y colores para crear su retrato.

“They were very focused on the task and also very participated and open because they told me about what they feared, what were their talents and wishes, etc and they represented their characters. So, that’s what we need when we are going to create a round character.” (tomado del diario de campo)

“Estaban muy concentrados en la tarea y además muy participativos y abiertos porque me contaron qué tenían, cuáles eran sus talentos y deseos, etc y representaron sus personajes. Entonces, eso es lo que necesitamos cuando vamos a crear un personaje redondo”.

Esto nos muestra que los estudiantes disfrutaban aprender inglés mediante expresiones artísticas y que siendo una actividad de su disfrute también pueden cumplir con el objetivo de la lección. Pues a través de esta construcción de su propia identidad, estaban aprendiendo a construir un “round character” (personaje) con toda su complejidad: aspectos físicos, simbólicos, aspectos de su personalidad inter e intrapersonales, gustos, etc.

Por otra parte, darles una amplia opción de materiales para usar en su creación permite un reconocimiento de ellos mismos; de sus preferencias, su estilo, las texturas, las formas y los colores que más les atrae. Pues cada una de sus elecciones está cargada de significado e intención y aquellos que saben apreciar el arte, se pueden dar cuenta. Es por eso que este tipo de actividades también dan a los maestros una información importante para

conocer y reconocer a sus estudiantes y así poder brindarles lo que necesiten para avanzar en sus procesos de formación.

Particularmente, esta actividad está apoyada sobre la Psicología del color de Eva Heller (2004) quien argumenta que “los colores y los sentimientos no se mezclan casualmente y que sus asociaciones no tienen nada que ver con cuestiones de preferencias sino con experiencias universales arraigadas desde la infancia en nuestro lenguaje y pensamiento” (p17). Es decir que las preferencias de las personas para escoger colores tienen una razón de ser, un significado que subyace en las experiencias de su infancia y en su forma de pensar, pues los colores están asociados con sentimientos y emociones que permiten transmitir un mensaje.

También considero importante mencionar que realizar una secuencia didáctica para enseñar inglés a través del arte requiere del uso de diversas y múltiples herramientas y materiales que al momento de ejecutar la clase suele ser retador y dispendioso; ya que además del control de grupo que debes tener al manejar tanta estimulación visual, kinestésica entre otras, los estudiantes tienden a volverse más inquietos. Así que en los momentos que tuve ayuda de una de las maestras asistentes del colegio, su rol fue vital para el desarrollo apropiado y organizado que se tuvo en la clase. Por esta razón, si es posible, tener una ayuda de una persona extra para cuando se van a utilizar varios materiales y recursos, es importante planear muy bien la organización y distribución de estos. Además, es pertinente sugerir que podrían delegarse unas funciones de apoyo a algunos estudiantes, dependiendo de su edad.

“I can tell that working with arts it's complex because generally you need lots of materials, resources and an appropriate space to carry out the lesson. I consider that I would take a longer time to finish that lesson if I wouldn't had a hand with the delivering of the materials and voice recordings.” “For this time, I had the help of another assistant teacher which I consider was fundamental for this part because

there were many materials and many kids to which I had to deliver things. I mean, you have to be in charge of a lot of things at the same time and it is very difficult and stressful.” (tomado del diario de campo)

“Puedo decir que trabajar con artes es complejo porque generalmente necesitas muchos materiales, recursos y un espacio apropiado para llevar a cabo la lección. Considero que tomaría mucho tiempo terminar la lección si no hubiera tenido ayuda entregando los materiales y las grabaciones de voz.” “Para esta clase, tuve la ayuda de otra asistente la cual considero que fue fundamental porque habían muchos materiales y muchos niños a los cuales debía entregar cosas”

En cuanto al proceso de aprendizaje pude notar que los estudiantes aprendieron rápidamente el vocabulario de los materiales que necesitaban, ya que primero se realizó una actividad de input y luego se etiquetaron todos los materiales en la mesa puestos a su disposición. La profesora les enseñó algunas expresiones para pedir los materiales y previamente en el esquema de su dibujo planearon que materiales iban a utilizar para su retrato. De esta manera, los estudiantes utilizaron el idioma inglés de manera auténtica en un contexto de una experiencia significativa y divertida para ellos, interactuando directamente con los materiales, la maestra, sus compañeros y su dibujo, a través de las preguntas internas que debían hacerse al realizarlo. En consecuencia, se evidencia la aplicación del método TBL, la concepción de lengua como el vehículo de interacción y pensamiento: “

Effectively, they were learning the vocabulary very quickly, some of the vocabulary, like the colors they already knew it. When we finished this vocabulary input, I let them write the names of the materials they needed to put them in their drafts and the time was over.” (tomado del diario de campo)

“Efectivamente, ellos estaban aprendiendo vocabulario muy rápido, algunas palabras como los colores, ya las sabían. Cuando terminamos el input de vocabulario, les deje escribir los nombres de los materiales que necesitaban poner en sus borradores y el tiempo se acabó”

Por último y no menos importante, durante esta intervención pude comprobar que la enseñanza del inglés a través del arte, generaba en los estudiantes que tenían condiciones de hiperactividad y ansiedad una gran concentración y motivación para resolver las actividades. Pues, lograban autorregularse por una mayor cantidad de tiempo e incluso lograban terminar la actividad antes que los demás.

“One thing that surprised me a lot was that a kid who was very hyperactive and anxious was very concentrated and motivated in the task, enough to be still and quiet doing the activity, which is a situation that normally does not occur.” (tomado del diario de campo)

“Una cosa que me sorprendió mucho fue que un niño muy hiperactivo y ansioso estaba muy concentrado y motivado en la tarea, tanto para mantenerse callado y quieto haciendo la actividad, la cual es una situación que normalmente no ocurre”

Por lo cual, puedo apoyar mi tesis basada en esta experiencia en la que me demuestra que la enseñanza de un idioma a través del arte puede ofrecer una enseñanza más inclusiva, teniendo en cuenta los ritmos, talentos, habilidades y estilos de aprendizaje de cada niño.

4.2.2. Producciones de los niños

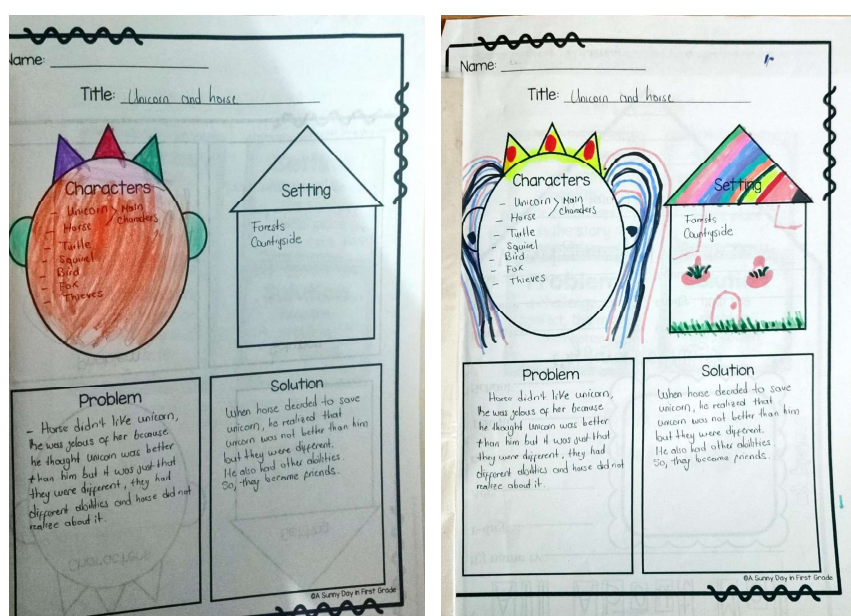
La primera actividad de la lección número 1 que se realizó fue el organizador gráfico que se hizo de manera colectiva para conocer los conocimientos previos de los estudiantes

sobre los elementos y características de un cuento, específicamente, trabajamos con un cuento de ficción infantil llamado “Unicorn and horse” en versión audiolibro para fomentar la multiliteracidad, es decir; textos en diferentes formas de presentación para captar la atención de los estudiantes.

Los dibujos animados cautivan mucho a la mirada del espectador sobre todo en niños. Así que esto provocó que los estudiantes estuvieran muy atentos y dieran aportes importantes sobre los elementos del cuento. En general, sabían que los cuentos tienen personajes, y que tienen un lugar donde ocurre la historia. Así que juntos fueron completando el organizador gráfico junto con la profesora, guiando la actividad, los estudiantes identificaron los personajes de la historia, el lugar principal donde ocurrían los eventos y lugares secundarios, el problema de la historia, el cual estuvo un poco difícil para ellos de identificar porque habían varios problemas secundarios y finalmente, la solución.

El organizador gráfico se completó en el tablero y según esta información, se sacaron copias para todos los estudiantes con el objetivo de anexarlas a su folder de trabajo.

Figura 11. Herrera, L.(2023) *[Fotografías tomadas por la autora del texto del diagnóstico realizado por los estudiantes del grupo 1.]*



La siguiente actividad de la lección fue mediante un juego teatral llamado “charades” que consiste en que un grupo de estudiantes que debía representar con mímicas y/o descripciones en inglés personajes de cuentos de ficción, ya que se había trabajado con un libro de este género, mientras que otro grupo podía hacer preguntas cerradas (sí/no) para adivinar el personaje. Este juego teatral tenía el objetivo de ayudar a identificar las características de los personajes de ficción y así poder reconocer un cuento de este tipo. En consecuencia, trabajar la descripción de personajes en inglés con vocabulario de: colores, ropa, accesorios, aspectos físicos, etc. Mediante esta expresión artística “el teatro” los estudiantes pueden fortalecer la confianza en sí mismos y la relación entre sus pares, debido a la dinámica de juego e interacción, pueden descubrir si poseen habilidades para actuar y representar.

Para la segunda lección, cuyo objetivo era retomar los conocimientos aprendidos sobre las características del cuento y sus elementos en un cuento de “no ficción”, en este caso, también se completó un organizador gráfico de manera colectiva en el tablero con los aportes que iban haciendo los estudiantes después de haber leído el libro “Biblioburro” en formato físico. Se pudo ver la comprensión de los elementos del cuento que habíamos trabajado en la anterior clase, pero esta vez tomando el género de “no ficción”. Los estudiantes lograron identificar los elementos del cuento y las características de los dos géneros literarios macro “ficción y no ficción”.

Figura 12. Herrera, L.(2023) *[Fotografía sobre el organizador gráfico de los elementos de una historia.]*

Name: _____

Title: Biblioburo

Characters

- Luis Soriano
- Diana (his wife).
- Alfa and Beta (the donkeys)
- The children.
- The thief.

Setting

Forest - Countryside
El Tormento.
La Gloria Town
Faraway villages in Magdalena.

Problem

- Luis Soriano has a lot of books in his house and he notices that there are a lot of children in faraway villages at countryside who do not have access to books. So, he decides to share his books with them.

Solution

Luis Soriano created a mobile library called "biblioburo" because he travels with two donkeys: Alfa and Beta and crates full of books to faraway villages to share books with children who have none.

©A Sunny Day in First Grade

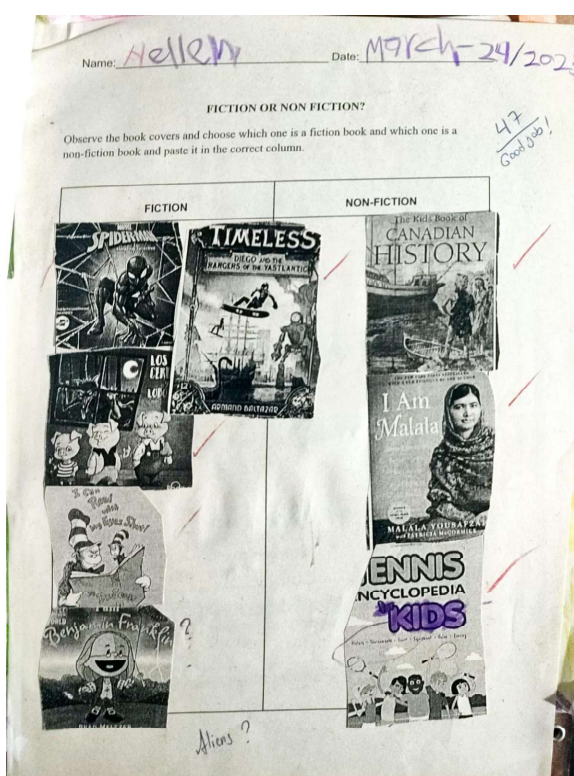
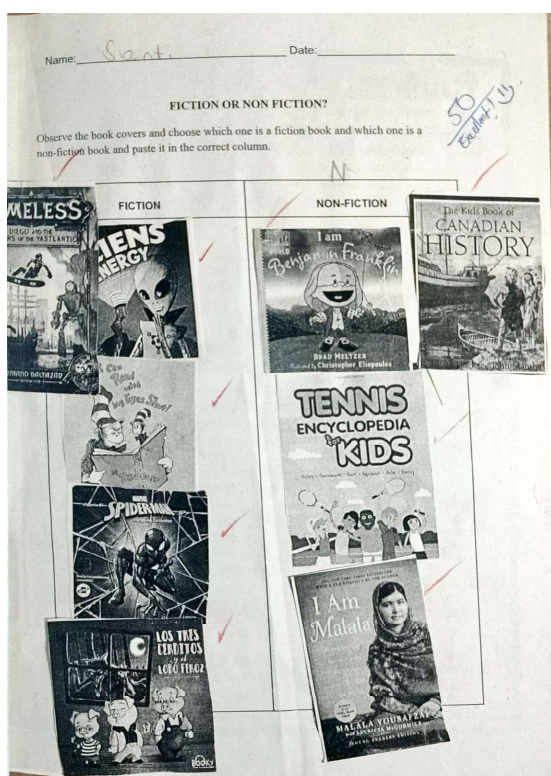
Se realizó al final de la lección una tarea individual que constaba de un catálogo de imágenes de portadas de libros de los dos géneros trabajados “ficción y no ficción”, los cuales debían recortar y pegar en la columna correspondiente al género que creían que era la portada con el fin de verificar si los estudiantes habían logrado comprender las características de los dos géneros.

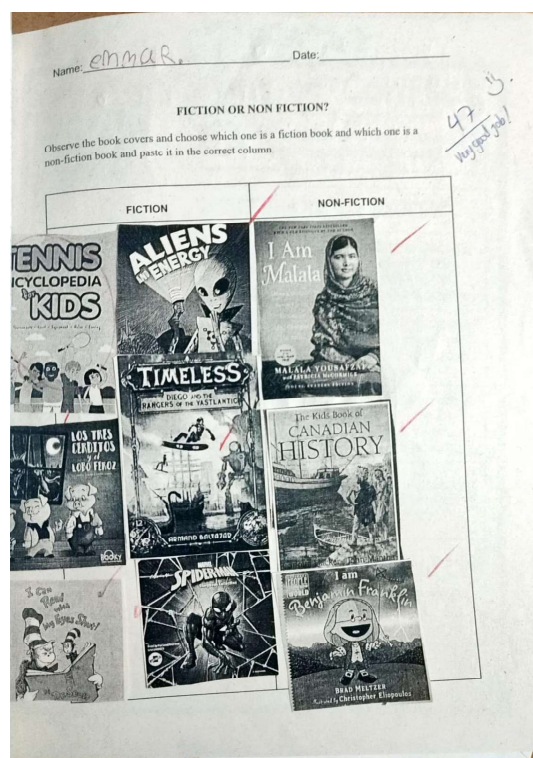
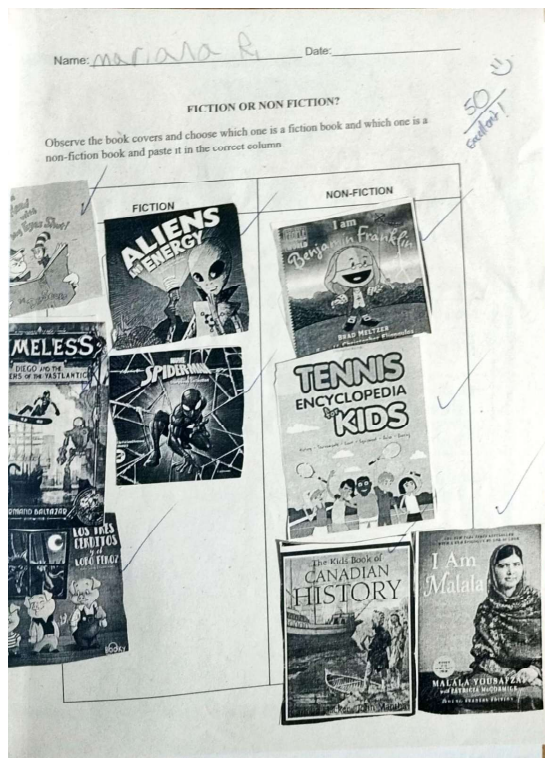
La actividad fue satisfactoria puesto que se observó que los niños rápidamente habían logrado identificar los géneros de cada portada. La mayoría de los estudiantes obtuvieron una calificación de 50 y solo 3 estudiantes tuvieron una calificación de 47 porque se equivocaron en la ubicación de una portada: dos estudiantes pusieron la portada de la biografía de “Benjamin Franklin” en la columna de cuentos de ficción y un estudiante puso la

enciclopedia de niños en la columna de ficción. Así que teniendo en cuenta estos errores, la profesora hizo una explicación sobre las características de estas dos portadas, en específico.

En conclusión, se puede ver que los estudiantes lograron comparar y entender las diferencias de los libros de ficción y los de no ficción.

Figura 13. Herrera, L.(2023) [Fotografías tomadas del archivo personal]





La tercera clase se tuvo que suprimir por cuestiones de tiempo. La profesora, autora de esta secuencia decidió suprimir esta lección porque era un refuerzo más completo e integrado de lo que ya se había trabajado, es decir que por esta condición de ser una actividad de refuerzo de conocimientos se eliminó de la intervención por falta de tiempo para completar las siguientes lecciones de la secuencia didáctica.

Para la cuarta lección, cuyo objetivo era crear el personaje principal de la historia que iban a crear, el cual iba a ser la representación de ellos mismos en su imaginativo, desarrollando las características de un “round character” como: el aspecto físico, características de su personalidad, miedos, deseos, poderes, pensamientos, etc.

Los estudiantes tuvieron diferentes opciones en cuanto a materiales de variedad de texturas, colores y formas para crear su personaje. Primero, aprendieron el vocabulario de los materiales que iban a tener disponibles y las expresiones que deberían usar para pedirlos por medio de unas diapositivas con imágenes de los materiales a usar. Segundo, la profesora les modeló un ejemplo de cómo podría ser su retrato con un dibujo que ella hizo de sí misma.

Los estudiantes realizaron un borrador de lo que iba a ser su personaje, teniendo en cuenta que la instrucción para crear este personaje es que debía ser un retrato de ellos mismos, que representen como ellos son, se ven y quisieran ser: con sus cualidades, debilidades, miedos, deseos, talentos, etc. El personaje debía ser lo más creativo posible sin seguir la imagen prototipo de un ser humano; es decir, una cabeza redonda, dos manos, dos piernas, una boca, etc.

Con la ayuda de un cuestionario que tenía preguntas sobre sus cualidades, miedos, talentos, necesidades, etc., los estudiantes realizaron su dibujo borrador de su retrato, planeando y escribiendo los materiales que iban a utilizar en cada parte del cuerpo y el color que iban a elegir para cada material solicitado.

Figura 14. Herrera, L.(2023) [*Fotografía del archivo personal sobre el cuestionario dado a los estudiantes.*]

Cuestionario

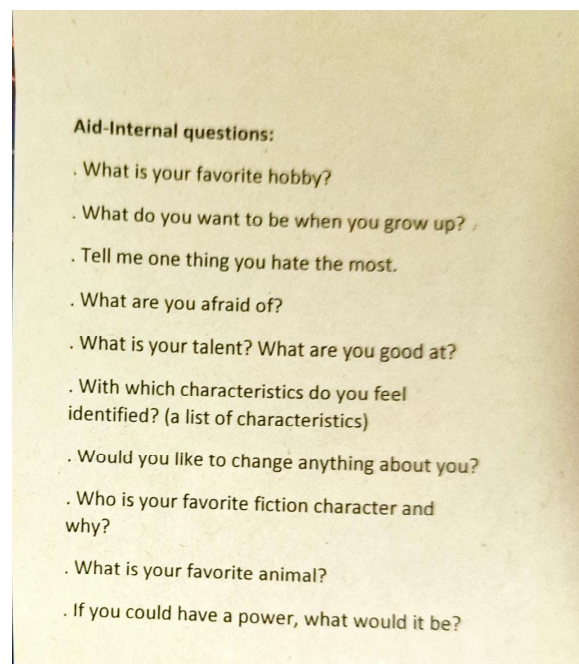
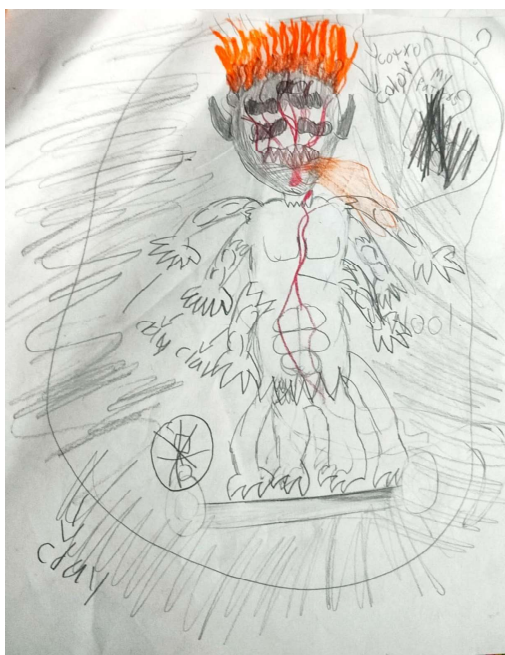
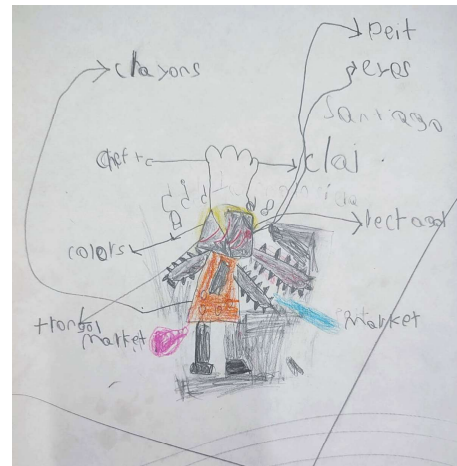
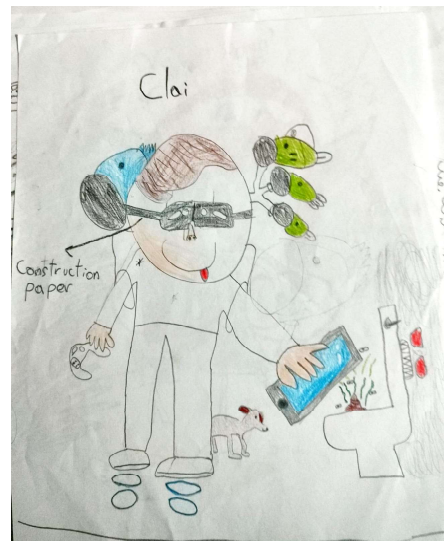


Figura 15. Herrera, L.(2023) *[Imágenes de los borradores realizados por los estudiantes]*



Después de esto, en la siguiente clase, los estudiantes empezaron a realizar su obra de arte, quien iba terminando su borrador, se acercaba a la maestra asistente a pedir los colores y materiales que necesitaba para su obra con las expresiones que se les había enseñado y el vocabulario que estaba igualmente etiquetado en cada objeto de la mesa.

Así los niños iban probando diferentes texturas y colores con los que se identificaban y le daban vida a su retrato.

Durante la realización de esta actividad, se notaba como los estudiantes disfrutaban al hacerla y se concentraban en ella, especialmente, se nota un cambio de comportamiento en los estudiantes más hiperactivos y en el estudiante que tenía condición de ansiedad, pues lograba permanecer concentrado y quieto por más tiempo y los resultados fueron bastante creativos y bien argumentados.

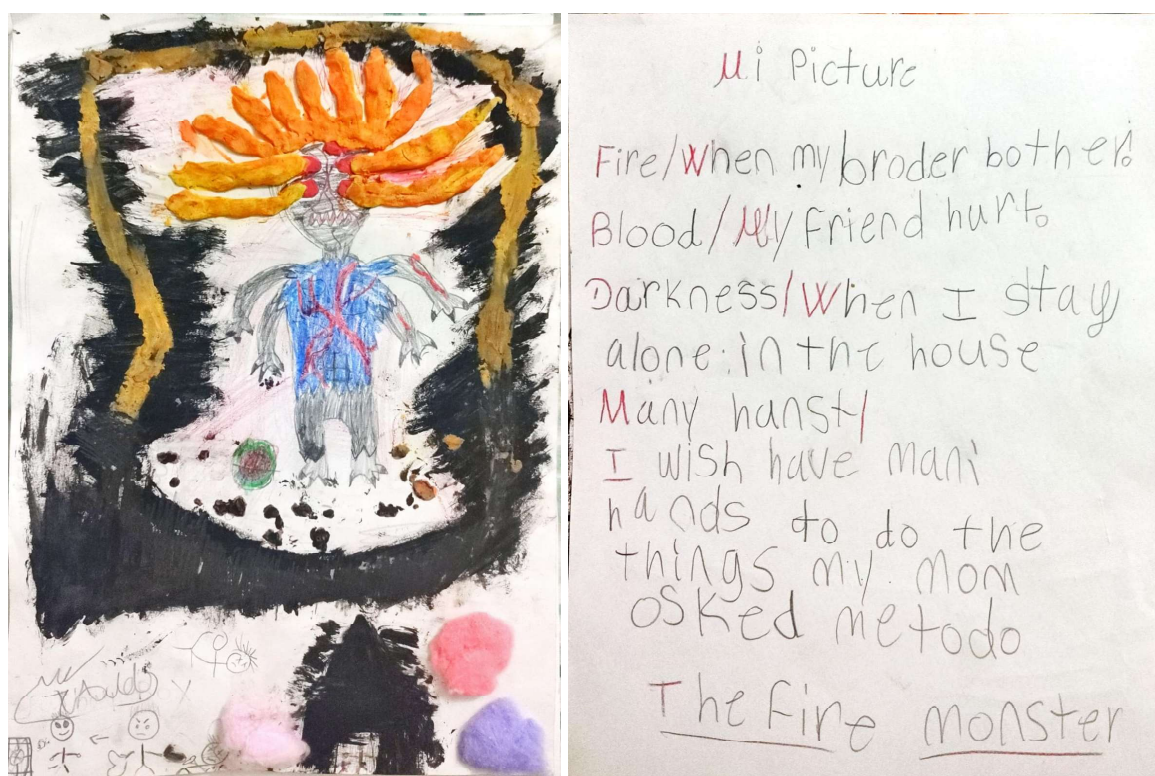
La siguiente actividad era exponer de forma oral su retrato, explicando por qué había dibujado cada parte del cuerpo en la manera en que lo hizo, qué colores, qué materiales utilizó y porqué. Primero, lo hicieron de manera escrita para organizar sus ideas y ponerlas en inglés y después lo presentaron oralmente. Se pudo notar la gran creatividad que tuvieron al realizar estos retratos y cómo estos niños expresan sus deseos, sus preocupaciones, sus miedos y las cualidades que perciben de sí mismos en estos dibujos.

Fue una actividad que los llevó a autoreconocerse. Por ejemplo: el estudiante que dibujó “The Fire Monster” protagonista de la historia, argumenta en su dibujo que tiene muchas manos para poder hacer todas las cosas que su mamá le pide al mismo tiempo, que tiene el cabello de fuego para alejar a su hermano cuando lo molesta tanto y para alumbrar porque le da miedo la oscuridad cuando se siente solo en la casa.

Podemos ver que el estudiante expresa claramente sus frustraciones y necesidades a través de este dibujo y mediante él va transformando estas necesidades en posibles soluciones desde su imaginación.

Así es como los niños, mediante una actividad como esta, aumentan su creatividad, reconocen su identidad y a los maestros les ofrece una amplia perspectiva para conocer más a sus alumnos, además de trabajar las habilidades lingüísticas de la lengua meta y potenciar sus habilidades artísticas. De esta manera los niños aprendieron cómo se crea un “round character” para una historia. Además de la cantidad de vocabulario y expresiones en inglés que adquirieron.

Figura 16. Herrera, L.(2023) *[Imágenes del archivo personal sobre la creación del personaje y su descripción]*



I has a heterogol feit
berose, badt kiplise a consolo.
I has a chers hat when I grow up
I want to be a chers.
I has 6 hands





I like horses
 that's why I draw
 des drawing
 that is half human and half horse



I would like to have many eyes.
because I would like to see many
at the same time.
I am afraid of spiders That's why
I painted spiders around.

Para la lección “Crea el conflicto de tu historia” los estudiantes conocieron los diferentes tipos de conflictos literarios que existen y sus características principales. Con base a esta información, la profesora los agrupó en grupos de 3 y 4 estudiantes y les asignó a cada grupo un problema tomado de un cuento infantil (personaje vs a sí mismo, personaje vs personaje, personaje vs naturaleza, personaje vs sociedad, personaje vs supernatural). La

profesora puso a su disposición algunos accesorios para que ellos pudieran representar sus personajes en el conflicto.

Los niños estuvieron muy entusiasmados planeando la dramatización de los fragmentos del cuento, se personifican con los accesorios disponibles y algunas hicieron otros en cartulina.

Al momento de personificarse y dramatizar el conflicto, los estudiantes desarrollan habilidades interpersonales para planificar y establecer una organización. Los alumnos necesitan bastante ayuda para poder pronunciar bien su parte del guión y aprenderse la, algunos se aprenden su parte del guión pero la mayoría la lee y esto se debe a que el lenguaje del fragmento del cuento que tenían las niñas que se aprendieron de memoria su parte del guión estaba mejor adaptado a su nivel, es decir, un lenguaje más simplificado. Por lo cual, se recomienda simplificar aún más el lenguaje de los fragmentos.

En la lección “¿Cómo crear el lugar y la atmósfera?” Los estudiantes se acostaron en los tapetes del salón de arte y disfrutaron de los diferentes sonidos y olores que les llevó a transportarse a varios lugares. A través de esta experiencia, los estudiantes pudieron crear frases y pequeños textos, imaginando un lugar y una situación.

Los estudiantes imaginaron lugares como la jungla, la montaña rusa y la playa. Algunos imaginaron una situación misteriosa o que les causaba miedo como la jungla o la montaña rusa, otro se imaginó en un lugar relajante tocando el piano, también una niña describió un lugar mágico representado en la jungla con mariposas volando alrededor de ella hasta que llegó un tigre que la perseguía y quería comerla y finalmente, otra estudiante escribió que estaba con sus padres en una mañana soleada y de pronto su papá se metió al mar y vio un tiburón que lo perseguía y casi lo atrapa. Después se fueron a Japón y abrazó un panda rojo que le dio tranquilidad.

Figura 17. Herrera, L.(2023) [Imágenes del archivo personal sobre la creación del conflicto]

Wednesday, May 10th 2023 Sofia
We go in a margine Dilly in the beach
did go for a way of the sea
but my dad realized a shark
my dad run the shark almost
catched but my dad comes.
I stay in China and Japan
I have a Panda Red and a Panda
and am calm. In a day morning

The jungle is a dangerous place
because there are lions and tigers
and there are trees, plants and more
animals and pass the persons

I didn't that a tiger
was chasing me and
killed because it
was dark and
I didn't see because
I was in the
Jungle

I listen that I go to the jungle and
 a tiger eat me and I was play with the
 the butterflys when I see

I was are afraid of roller
 coaster relax I learned to play
 piano in the afternoon find a cat
 is magic en trasoht a rubberhose
 I am also koma I see a
 majike bare figa is en shine

En conclusión, algunos niños describieron un solo lugar que les hizo sentir diferentes emociones y otros describieron varios lugares y en cada uno de ellos sintieron una emoción distinta según los sonidos que escuchaban y los aromas que olían, pudiendo así crear el “setting” de una historia y su atmósfera. Se observa que para estos textos que crearon, los alumnos tienen más conciencia de la estructura de las oraciones en presente simple y han incrementado más su vocabulario. Sin embargo, muchas palabras las continúan escribiendo de la manera como las escuchan.

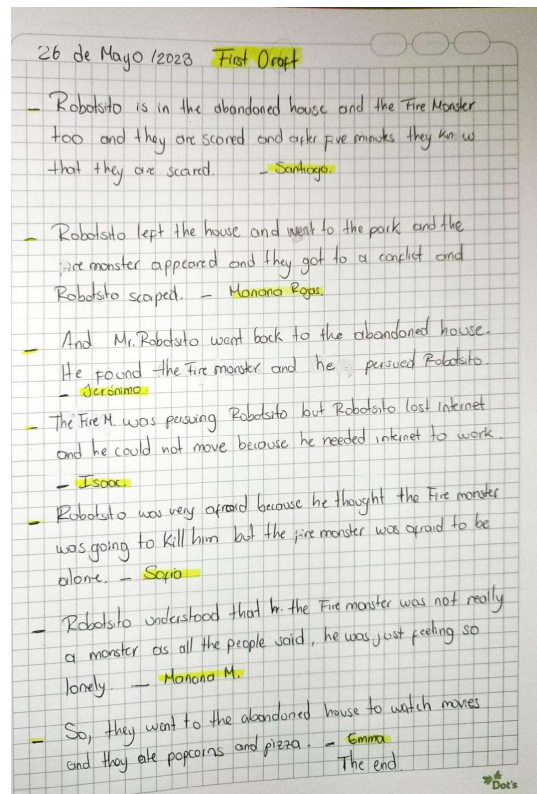
En la clase siguiente, empezamos con la clase número uno de la unidad dos, enfocada en la producción del cuento “Creación Impromptu de un cuento colectivo parte 1”, cuyo objetivo principal era empezar a construir una historia oralmente entre los estudiantes, de manera improvisada, mediante un juego en el que el primer estudiante que tiene la pelota

empieza el cuento con una frase, luego le pasa la pelota a otro estudiante quien debe tener en cuenta la palabra final de la frase que dijo el anterior niño para seguir el cuento.

Los estudiantes fueron creando la historia, teniendo en cuenta los elementos del cuento que habíamos escogido al azar de los trabajos de todos los estudiantes (personajes, lugares, conflictos) y así fue como se creó el primer borrador de la historia.

Este ejercicio fue muy divertido para los estudiantes porque solo tenían la última palabra que había dicho el anterior compañero para conectarla y continuar la historia de manera oral. Algunos podían hacer su participación completa o parcial en inglés y otros lo hicieron en español. Pues la idea era crear una historia improvisada y por esta razón para aquellos niños que no podían hacer su participación oral en inglés, se les permitía el uso de su lengua materna para que posteriormente la profesora les ayudará a reformularla en inglés.

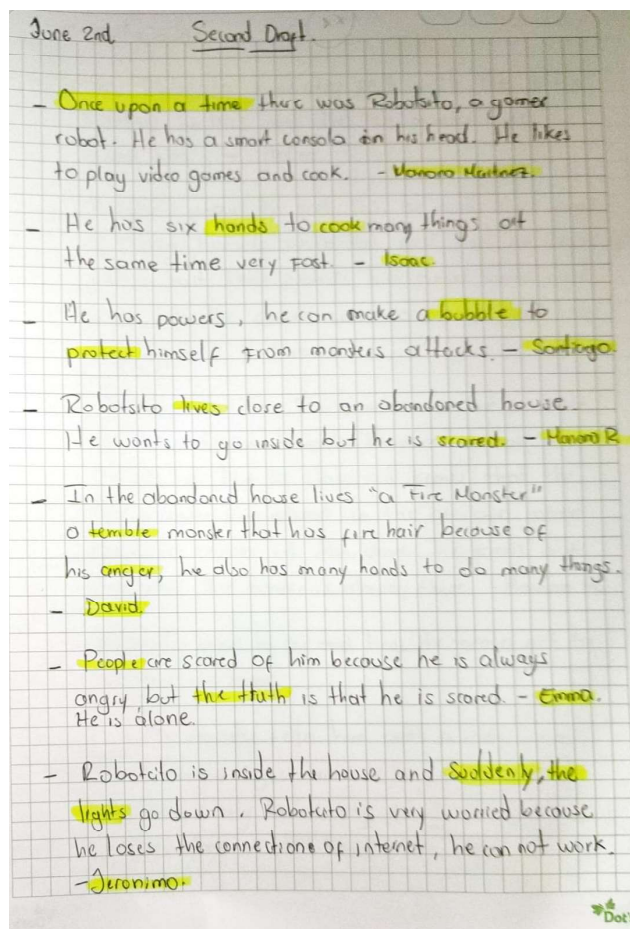
Figura 18. Herrera, L.(2023) *[Imágen del archivo personal sobre la creación impromptu del cuento colectivo, primer borrador]*



Imágen tomada del diario de apuntes de la profesora (autora del texto)

En la segunda clase, continuamos con la creación impromptu mediante otro juego de improvisación llamado “la escalera de historias locas”. En la tabla de la escalera, los estudiantes debían tirar los dados y el primero que sacara par empezaría la historia con una carta que contiene una palabra trampolín para comenzar como: “Erase una vez”, “Hace mucho tiempo”, “Hace algún tiempo”. Así empieza, teniendo en cuenta el borrador de la historia construida en la primera clase. Cuando un estudiante cayera en “la caja de la historia local” el estudiante tomaría dos o tres tarjetas, las cuales pueden ser una palabra de acción con un adjetivo, un sustantivo o adverbio, entonces el niño o la niña tendría que crear una idea para la historia con esas palabras.

Figura 19. Herrera, L.(2023) [Imágen del archivo personal sobre la creación impromptu del cuento colectivo, segundo borrador]



-> continuación.

- So, Robotito runs very fast with the little battery he has and the Fire monster runs behind him. - Heilen.
- Robotito prays to god. So, he finds some fuel to charge himself with this fuel and he dresses up with a suit that protects him from water and jumps into the ~~swim~~ sea to swim until the next shore. - Salomé.
- Thinking that the Fire monster can not be able to swim ~~(can not be able to swim)~~ because of his fire hair but he does not know that the Fire monster can float in the air and when Robotito arrives at the shore, he finds out that the Fire monster is already there. - Monina M.
- Robotito begins to cry and begs the monster not to kill him. - Isaac.
- The Fire monster tells him with a rude voice "Don't worry, I just want to be your friend! I feel very lonely because my friends are gone and I was left alone in that house. - Sopa.

- the Fire monster said "Would you like to watch movies in my house?" Robotito said yes, he understood that usually what people say is not the truth and that the Fire monster was just a lonely monster. - Santi

Imágenes tomadas del diario de apuntes de la profesora (autora del texto)

*Las palabras resaltadas son las tarjetas que se les daba de "la caja de la historia loca". En esta producción oral se puede notar que los estudiantes ya tienen una conciencia de los elementos del cuento, intentan seguir un hilo conductor, teniendo en cuenta lo que ya

habían construido en el anterior borrador. También, hay un incremento de vocabulario y más facilidad para expresarse en inglés. Sin embargo, la profesora tuvo que guiar en varias ocasiones a los niños para que pudieran crear a partir de las tarjetas dadas. Por ejemplo: con la palabra “people” (gente) y “the truth” (la verdad). La profesora le dice a la niña que no sabe qué decir: “¿Qué puede la gente decir o sentir de un monstruo?” Entonces, la niña dice que la gente puede sentir miedo porque el monstruo es feo y se ve enojado. La profesora le pregunta si uno puede afirmar que una persona o criatura es mala o buena solo fijándose en su apariencia y ella le responde que no, entonces la niña dice: “La gente está asustada de él porque siempre se ve enojado pero la verdad es que el monstruo está asustado” La profesora le pregunta porqué está asustado el monstruo y ella responde “porque está solo”. Así es como la profesora fue brindando guía a los estudiantes que no saben cómo participar y con estas pequeñas ayudas impulsó su participación para que pudiera fluir su capacidad de creación.

En la última clase de creación, la profesora dividió a los estudiantes en tres grupos de tres personas y un grupo de cuatro grupos quienes escucharon 3 tipos de canciones con un “*mood*” diferente: una alegre, una triste y una misteriosa. Con la ayuda de estas canciones los niños escribieron por cada grupo un final para la historia. Luego, los estudiantes y la profesora escogieron uno de estos finales, el que mejor encajaba en la historia.

Figura 20. Herrera, L.(2023) [Imágen del archivo personal sobre la creación del final del cuento]

Sofia Segura. for: Telissy
of: Sofia

Wednesday, May 31th 2023,

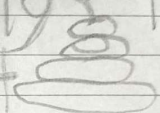
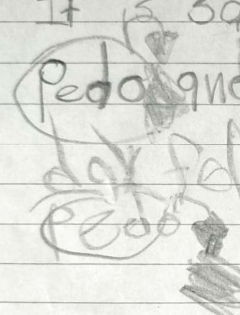
what happen to robotsito and the five monster.
The fire monster and robotsito fart and the
people die and robotsito and the five monster
make a party with Chucky laSano they are
happy forever the end.

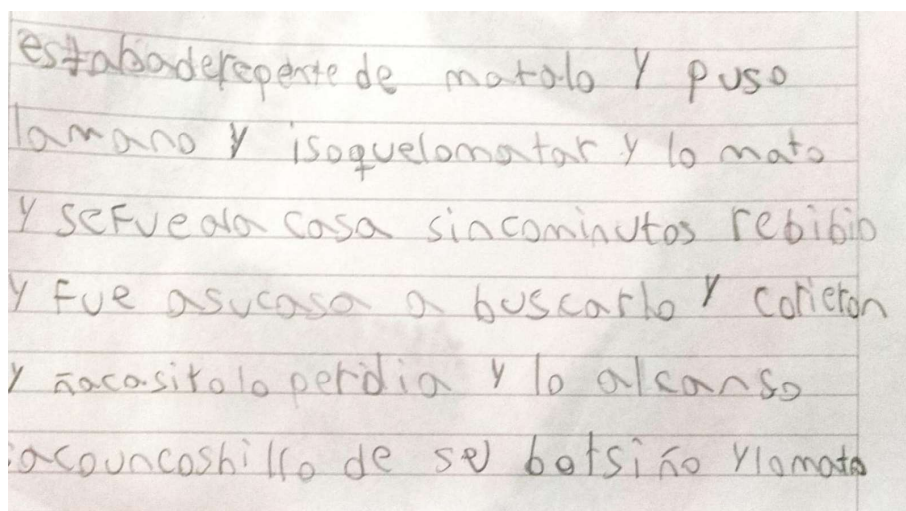


robotito and our Best Friend
and get pizza a after noon
He ~~de~~ts

Hellen Alejandra Hoyos Gomez

It is sad for Robosito &
Pedro and other people
that fall that





Como se puede observar en sus producciones, algunos estudiantes escribieron un final trágico, otros un final feliz, otros niños crearon un final un poco bizarro, según la melodía de la canción que escuchaban y uno de los grupos lo hizo en español. Se escogió entre todos, el grupo que escribió un final amigable y feliz para la historia, ya que este encajaba mejor con lo ya construido en el segundo borrador.

Finalmente, cuando se tiene el segundo borrador construido, se procede a hacer la versión final del cuento colectivo. Para la realización de esta tarea, la profesora les da a cada estudiante una parte de texto para que la escriban en unas hojas de rayas y a otros les asigna los dibujos del cuento. De esta manera, todos trabajan conjuntamente en la realización de la versión final que es el producto de la secuencia didáctica. Los estudiantes refieren sentirse orgullosos de tener su propio libro y ser los autores e ilustradores de este. [Ver Anexo 2.](#)
[Cuento Colectivo.](#)

4.2.3. Respuestas a la entrevista grupal.

En esta investigación, se analiza la experiencia de los estudiantes y la perspectiva de la maestra en relación con los refuerzos en inglés, con un enfoque particular en la integración de actividades artísticas. A través de una entrevista grupal, se exploran las percepciones, experiencias y sugerencias de mejora de los participantes, con el objetivo de identificar

estrategias efectivas para diseñar y llevar a cabo programas de refuerzo en inglés que sean estimulantes y enriquecedores para todos los estudiantes.

La variedad de experiencias destacada en la entrevista grupal revela la diversidad de percepciones y vivencias que los estudiantes tienen con respecto a los refuerzos en inglés. Por un lado, hay estudiantes que disfrutaron y encontraron beneficiosos estos refuerzos, lo que sugiere que el programa tiene un impacto positivo en su experiencia educativa y en su aprendizaje del idioma, estos estudiantes pueden haberse sentido motivados, comprometidos y estimulados durante las sesiones de refuerzo, lo que les permitió participar activamente y absorber el contenido de manera efectiva. Por otro lado, algunos estudiantes expresaron sentirse aburridos con los refuerzos, esta percepción negativa estuvo relacionada a la preocupación expresada por algunos estudiantes sobre la importancia de la continuidad en los refuerzos, lo cual resalta un aspecto fundamental para una experiencia educativa exitosa, la frustración causada por la pérdida de clases que les gustan o por la desviación de temas importantes subraya la necesidad de una planificación cuidadosa y una comunicación clara entre los maestros titulares y los encargados de los refuerzos.

Es importante tener en cuenta que la experiencia es subjetiva y puede variar significativamente de un estudiante a otro, como se evidenció en dicha entrevista, gracias a factores como los estilos de aprendizaje individuales, los intereses personales y las expectativas previas pueden influir en la percepción de los refuerzos en inglés, por lo tanto, es crucial para los educadores reconocer y abordar estas diferencias para garantizar que todos los estudiantes se sientan comprometidos, motivados y apoyados en su proceso de aprendizaje del idioma.

El hecho de que varios estudiantes mencionan que aprendieron inglés durante los refuerzos es un indicio clave del impacto positivo, para el desarrollo lingüístico de los estudiantes, es por ello que esta observación sugiere que los refuerzos están cumpliendo su objetivo principal de proporcionar apoyo adicional y efectivo para el aprendizaje del idioma, los refuerzos ofrecen a los estudiantes la oportunidad de dedicar tiempo adicional al estudio del inglés en un entorno controlado y centrado en el aprendizaje. Teniendo en cuenta que los estudiantes reconozcan y valoren el aprendizaje que han logrado durante los refuerzos indica que estas sesiones están siendo efectivas en su propósito de mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, es por ello que esto puede manifestarse en una mayor fluidez en

la expresión oral y escrita, una comprensión más sólida de la gramática y el vocabulario, y una mayor confianza al comunicarse en inglés.

La necesidad de actividades dinámicas, como juegos, durante los refuerzos es una preocupación destacada por algunos estudiantes, lo que señala un aspecto negativo de los programas actuales, por lo que esta observación resalta la importancia de considerar la variedad y el dinamismo en el diseño de las sesiones de refuerzo para optimizar la experiencia de aprendizaje y mantener el interés de los estudiantes. Es importante resaltar que al incorporar elementos lúdicos, como juegos de roles, juegos de palabras o actividades de trabajo en equipo, los estudiantes pueden sentirse más comprometidos y participativos en el proceso de aprendizaje, gracias a que la inclusión de actividades dinámicas puede contribuir a la diversificación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, lo que permite a los estudiantes abordar los conceptos de manera más holística y adaptada a sus estilos individuales de aprendizaje.

El análisis de la experiencia de los estudiantes y la perspectiva de la maestra en relación con los refuerzos en inglés revela la importancia de diseñar programas que sean estimulantes y enriquecedores para todos los estudiantes, ya que la variedad de experiencias destacadas en la entrevista grupal resalta la diversidad de percepciones y vivencias que los estudiantes tienen con respecto a los refuerzos en inglés.

A pesar de las diferencias en las experiencias, es alentador observar que varios estudiantes mencionaron haber aprendido inglés durante los refuerzos, lo que sugiere que estos programas están cumpliendo su objetivo principal de mejorar la competencia lingüística de los estudiantes.

7. Conclusiones

Este trabajo presentó el diseño e implementación de una unidad didáctica de enseñanza del inglés integrando las artes en grado primero de un colegio bilingüe de la ciudad de Cali respondiendo a la necesidad de ofrecer a los niños una forma más libre y flexible de aprender a comunicarse en inglés, a través de actividades relacionadas con sus intereses y que promuevan su desarrollo integral. Teniendo en cuenta lo anterior, el trabajo se basa en una metodología que busca integrar diferentes áreas del conocimiento a través de proyectos de aula, con el fin de establecer relaciones interdisciplinarias, transdisciplinarias y metadisciplinarias.

La propuesta se fundamentó en la idea de que la enseñanza de una lengua extranjera a través del arte incrementa la motivación en los niños, favoreciendo su producción oral y escrita en un entorno académico flexible donde pueden expresarse libremente con el propósito de explorar sus habilidades. Se utilizó el método de investigación-acción y el enfoque socioconstructivista, integrando el método TBL (Aprendizaje Basado en Tareas). El proyecto se desarrolló durante un periodo académico en clases de refuerzo, con una duración de una hora y quince minutos por semana, por lo que se diseñó una secuencia de actividades que articulan el arte con la enseñanza del inglés, centrándose en la creación de un cuento colectivo, en donde los resultados evidenciaron un incremento en el vocabulario, mejoría en la estructura de las oraciones en presente simple, disfrute en el proceso de aprendizaje y mayor comodidad al expresarse en inglés.

Resulta importante resaltar que se plantea la integración de actividades artísticas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera para estudiantes de primer grado de primaria, con el objetivo de favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje del idioma. Esto se justifica en la necesidad de proporcionar entornos flexibles y atractivos para desarrollar la libre expresión y el pensamiento crítico en una segunda lengua, así como en el interés y cercanía hacia las expresiones artísticas. Así, la integración de actividades artísticas en la enseñanza del inglés para estudiantes de primer grado de primaria contribuye al objetivo principal de favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje del idioma. A lo largo de las observaciones sobre el desarrollo de las actividades propuestas en la unidad se pudo evidenciar que introducir actividades artísticas como parte

del proceso de enseñanza, proporciona a los estudiantes una experiencia de aprendizaje más completa y enriquecedora, que va más allá de simplemente aprender gramática y vocabulario.

Esta integración radica en la necesidad de proporcionar entornos educativos que sean flexibles y atractivos para los estudiantes, en donde los métodos tradicionales de enseñanza a menudo pueden resultar aburridos o poco motivadores, especialmente para niños de tan corta edad, por lo que al llegar a introducir actividades artísticas como la pintura, la música y el teatro en el aula de inglés, se crea un ambiente de aprendizaje más dinámico y estimulante que puede captar el interés y la atención de los estudiantes de manera más efectiva. Las actividades artísticas brindan a los estudiantes la oportunidad de desarrollar la libre expresión y el pensamiento crítico en una segunda lengua, en donde a través del arte, los estudiantes pueden expresar sus ideas, emociones y experiencias de manera creativa. Esto les permite practicar y mejorar sus habilidades lingüísticas de una manera más auténtica y significativa; los estudiantes se sienten más cómodos y seguros al comunicarse en inglés, ya que están comprendiendo cómo expresar su propia voz y perspectiva a través del arte.

Los hallazgos sobre el uso de la pintura en la enseñanza del inglés destacan la profunda conexión que valora las artes visuales como herramientas educativas y la práctica real en el aula. La pintura, en su esencia, ofrece a los estudiantes una plataforma única para interactuar con el idioma de una manera creativa y significativa, es por ello que esta conexión se refleja claramente en cómo la pintura permite a los estudiantes explorar y expresar ideas en inglés, no solo a nivel verbal, sino también visual. Es aquí en donde se evoca nuevamente la perspectiva de Alba (2021) la cual es fundamental para entender esta dinámica. Alba sugiere que tanto la escritura como las artes visuales tienen el propósito de trascender el tiempo y el espacio mediante el mensaje que transmiten, en el contexto del aprendizaje del inglés, esto implica que el acto de pintar no es meramente una actividad estética, sino un proceso comunicativo que permite a los estudiantes conceptualizar y compartir sus ideas y emociones de manera más rica y compleja, es por ello que la pintura se convierte así en un medio para la creación de un "mensaje" que va más allá de las palabras, facilitando una forma de expresión que puede capturar matices y sutilezas que el lenguaje verbal por sí solo podría no transmitir.

Es por ello que esta investigación demuestra que la pintura facilita el aprendizaje del vocabulario relacionado con el arte, un aspecto que se alinea con la premisa de que las artes visuales proporcionan un contexto rico y dinámico para la adquisición del lenguaje, debido a que los estudiantes no solo aprenden palabras específicas relacionadas con colores, formas y

técnicas artísticas, sino que también las aplican en descripciones y narraciones detalladas sobre sus propias creaciones. Además, la pintura fomenta la narración de procesos y la comunicación de emociones, cuando los estudiantes describen cómo crean una obra de arte, están utilizando el inglés para explicar cada paso del proceso creativo, lo que les ayuda a practicar la estructura gramatical y el vocabulario de una manera contextualizada, es por ello que al comunicar las emociones que evoca una obra de arte, los estudiantes exploran y utilizan un lenguaje más matizado y personal, promoviendo así una mayor conexión entre el lenguaje y la experiencia subjetiva.

Sin embargo, la cercanía y el interés hacia las expresiones artísticas por parte de los estudiantes y los profesores también juegan un papel importante en esta integración, puesto que cuando los estudiantes están interesados y se sienten conectados con las actividades que están realizando en el aula, están más motivados para participar y comprometerse con el proceso de aprendizaje. Los beneficios del arte en la enseñanza de un idioma extranjero, especialmente en música y drama, incluyen además el desarrollo de distintas inteligencias, la mejora en la pronunciación y comprensión, la estimulación emocional y social, y el fortalecimiento de habilidades físicas y sociales.

Teniendo en cuenta lo anterior, este estudio pretende mostrar cómo se pueden potenciar las competencias investigativas de los profesores y evaluar el efecto de la unión interdisciplinar entre el arte y el inglés en la educación infantil. La propuesta busca contribuir a los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, ofreciendo un aprendizaje más amigable e incluyente que tenga en cuenta las habilidades y talentos individuales de los estudiantes. Implementar una secuencia de actividades que favorezcan el desarrollo del idioma a través del arte, así como evaluar las percepciones de los estudiantes al respecto permite obtener resultados más relevantes para la comunidad de práctica y la comunidad académica interesada en estos temas.

Es por ello que se recurre al Aprendizaje Basado en Tareas (TBL), los resultados de la investigación corroboran la eficacia de este enfoque pedagógico en la promoción de habilidades lingüísticas a través de la realización de tareas comunicativas auténticas. Este hallazgo está en plena consonancia con el marco conceptual del TBL, que prioriza la realización de tareas significativas en lugar de concentrarse únicamente en la memorización de estructuras gramaticales y vocabulario aislado.

El TBL se basa en la premisa de que el aprendizaje de un idioma debe estar anclado en situaciones reales y prácticas, donde los estudiantes aplican el idioma de manera funcional. Los resultados muestran que el enfoque de TBL permite a los estudiantes involucrarse en actividades que reflejan situaciones de la vida cotidiana, cómo hacer reservas en un restaurante, dar instrucciones o resolver problemas profesionales, debido a que estas tareas no solo facilitan la práctica del idioma en contextos auténticos, sino que también fomentan una comprensión más profunda y aplicada del mismo. Al enfrentar desafíos reales, los estudiantes tienen la oportunidad de utilizar el idioma de manera efectiva y significativa, lo cual contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas prácticas y transferibles.

Además, los resultados destacan la dificultad que puede surgir al implementar el TBL en contextos educativos tradicionales, donde los exámenes estandarizados a menudo se centran en la evaluación de la gramática y el vocabulario. Larsen-Freeman y Anderson (2011) señalan que en tales contextos, el éxito del TBL puede verse limitado por la falta de alineación entre el enfoque pedagógico y los métodos de evaluación predominantes. Es por ello que la flexibilidad es un componente clave del TBL, permitiendo a los educadores ajustar el enfoque y las actividades según las características específicas de los estudiantes y las demandas del entorno educativo, es por ello que la capacidad del TBL para adaptarse a diferentes contextos y expectativas subraya su valor como enfoque pedagógico dinámico y versátil.

Teniendo en cuenta lo anterior, los hallazgos del estudio ofrecen orientación práctica para los docentes de inglés en primaria, proporcionando estrategias efectivas para integrar actividades artísticas en sus clases, por lo que se espera que esto mejore la calidad del aprendizaje del idioma y aumente la motivación y participación de los estudiantes. La integración de actividades artísticas en la enseñanza del inglés para estudiantes de primer grado de primaria representa una oportunidad para transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo un enfoque más dinámico, significativo y centrado en el estudiante que puede tener un impacto positivo en el desarrollo del idioma y en la experiencia educativa en general.

La evaluación de la implementación de estas estrategias y el análisis de las percepciones de los estudiantes revelaron un impacto positivo en varios aspectos clave del aprendizaje del inglés, es por ello que la motivación de los estudiantes aumentó, lo que llevó a una mayor participación en las actividades de clase y, en última instancia, a un mejor

aprendizaje del idioma, en donde se plantea que este hallazgo es fundamental, ya que la motivación es un factor crucial en el proceso de aprendizaje y puede influir significativamente en los resultados obtenidos.

Es por ello que la Investigación-Acción (IA) se basa en un proceso sistemático donde los educadores no solo observan y reflexionan sobre su práctica, sino que también toman medidas informadas para provocar cambios y mejoras significativas en el entorno educativo. Los resultados de la investigación evidencian que la IA permite a los docentes recopilar y analizar datos de manera rigurosa, lo que facilita una comprensión más profunda de las dinámicas y desafíos en el aula. Esta recopilación de datos se convierte en la base para planificar y ejecutar intervenciones que buscan abordar problemas específicos y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera fundamentada.

La evidencia muestra que la IA ofrece una herramienta valiosa para el desarrollo profesional de los docentes, al proporcionar un enfoque estructurado para la reflexión y el cambio. Burns (2005, 2010) describe que, a diferencia de las prácticas de reflexión habituales que pueden ser más informales e intuitivas, la IA se distingue por su enfoque sistemático y basado en datos. Los resultados subrayan que los cambios y mejoras derivados de la IA están fundamentados en evidencia concreta, en lugar de en suposiciones o intuiciones. Esto garantiza que las intervenciones realizadas sean efectivas y alineadas con las necesidades reales de los estudiantes y del contexto educativo.

Además, la Investigación-Acción permite a los docentes intervenir de manera deliberada y estratégica, adaptando sus prácticas pedagógicas en función de la información recopilada y el análisis realizado. Es por ello que se plantea que este enfoque no solo mejora la práctica docente, sino que también contribuye a un entorno de aprendizaje más efectivo y satisfactorio para los estudiantes, debido que al fomentar una cultura de mejora continua y reflexión crítica, la IA apoya el desarrollo profesional de los educadores y fortalece el proceso educativo en general.

Finalmente, al involucrarse en actividades artísticas como la pintura, la música y el teatro, se les brinda la oportunidad de interactuar con el idioma de una manera más inmersiva y auténtica, ya que en lugar de simplemente memorizar palabras y reglas gramaticales, los estudiantes pueden experimentar el inglés en acción, utilizando el idioma para expresar sus

emociones, ideas y experiencias de una manera creativa y personalizada. Por último, pero no menos importante, la integración de actividades artísticas en la enseñanza del inglés despierta y alimenta la creatividad de los estudiantes, ya que al brindarles la oportunidad de explorar y experimentar con diferentes formas de expresión artística, se les anima a pensar de manera innovadora y a desarrollar su propio estilo único de comunicación en inglés.

8. Bibliografía

- Arteaga, G., Barcia, M., Calderón, C., Macias, C., Morales, E., y Pinargote, K. La Expresión Artística en el Desarrollo Integral de la Educación Inicial. *Polo del Conocimiento*. 7(5).321-334.
- Athiemoolam, L. (2004). Drama in education and its effectiveness in English second/foreign language classes. Retrieved on January 1, 2012 from http://www.zsn.unioldenburg.de/download/Logan_Malaysia_Conference.pdf
- Bachillerato de Artes Escénicas, Música y Danza. I.E.S. López-Neyra. *Lenguaje y práctica musical*.
- Barton G., B. M. (2013). Seeing the Bigger Picture: Investigating the State of the Arts in Teacher Education Programs in Australia. *Australian Journal of Teacher Education* , 38 (7).
- Burns, A. (2005) Action research: An evolving paradigm?. *Language Teaching*. https://www.researchgate.net/publication/231823715_Action_research_An_evolutionary_paradigm
- Burns, A. (2010) What is action research?. En: *Doing Action Research in English Language Teaching. ESL & Applied Linguistics Professional Series*. https://www.researchgate.net/publication/288081146_Doing_action_research_in_English_language_teaching_A_guide_for_practitioners
- Cárdenas, B. (2016) Orientaciones metodológicas para la investigación-acción en el aula. Universidad Nacional de Colombia. https://www.researchgate.net/publication/277050143_Orientaciones_metodologicas_para_la_investigacion-accion_en_el_aula
- Castro, S. (2004). La problemática definición del arte. *Estudios Filosóficos* LIII. 333-355.
- Castro, J. Castañeda, M. y Espejo, M. (2018). *El arte como mediación para la enseñanza del inglés*. [Tesis de pregrado, Universidad Pontificia Bolivariana].
- Castañeda, M. y Pereira, M. (2018). *Planning and implementation of activities for the improvement of oral comprehension and production intended for students of the Foreign Language Pilot Program at Universidad Del Valle: The Song's Club experience*. [Tesis de pregrado, Universidad del Valle] <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/11322/CB-0576250.pdf?sequence=1>

- Cohen, S. Wei, T. DeFraia, D y Drury, C. (2011). The Music of Speech: Layering Musical Elements to Deliver Powerful Messages. *Relevant Rhetoric*, 2, 1-9. <http://relevantrhetoric.com/The%20Music%20of%20Speech.pdf>
- De Alba, M. (2021). *El desarrollo de las habilidades de producción oral y escrita en la lengua extranjera inglés por medio de la vinculación con las artes*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Zacatecas].
- Delgado, S. (2001). Guía pedagógica para profesores de inglés en primaria. Universidad Nacional de Colombia.
- Dundar, S. (2013). Nine drama activities for foreign language classrooms: Benefits and challenges. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 70, 1424-1431.
- East, M. (2021). Foundational principles of task-based language teaching. Routledge.
- Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*(1), 47-55.
- Eisner, E. (2020). El arte y la creación de la mente. Paidós.
- Goering, C. y Strayhorn, N. (2016). Beyond Enhancement: Teaching English through Musical Arts Integration. *English Journal* 105 (5), 29-34.
- Guerrero, A. y Ruiz, M. (2019). *Manifestaciones artísticas como una propuesta de aula que contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés*. [Tesis de especialización, Universidad Cooperativa de Colombia].
- Gutiérrez, M. y Solís, L. (2019). *Impacto del proceso de promoción de la competencia comunicativa en lengua extranjera en los estudiantes del grado octavo-uno de la Institución Educativa Liceo Departamental por medio de un Club de la canción en inglés*. [Tesis de pregrado, Universidad del Valle].
- Israel, H. (2013). Language learning enhanced by music and song. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 2(1), 1360-1366.
- Juan, A y Garcia, I. (2013). El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria* 6(3), 169-185.
- Křivková, L. (2011). Design of the workshop: how to use drama in an English language class? (Tesis de diploma) Universidad de Masaryk, República Checa. Recuperado de: [http://is.muni.cz/th/151036/pedf_m/Krivko va-Drama-final.pdf](http://is.muni.cz/th/151036/pedf_m/Krivko%20va-Drama-final.pdf)
- Landesman, B. (2020). Language through music. *Leadership*, 8-11.

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011) Chapter 11. Task-based Language Teaching. En: techniques-in-language-teaching. Editorial Oxford. <https://acasearch.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/techniques-in-language-teaching.pdf>

Lastra, C. (2017). *The benefits of arts education in second language acquisition and in pedagogy*. [Tesis de maestría, Humboldt State University].

León Tolstoi (S.F). ¿Qué es el arte? Por León Tolstoi. Buenos Aires Argentina.

Levitin, Daniel. This is Your Brain on Music: The Science of a Human Obsession. New York: Penguin Books, 2006. Print.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El arte en la educación inicial*.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Mallas de aprendizaje de inglés. Para transición a 5o de primaria*.

Moreno, O. (2012). *Contexto y aporte de María Montessori a la pedagogía, a la ciencia y a la sociedad de su momento*. <https://www.calameo.com/read/005370926b42bd626808d>

Rodriguez, B. Técnicas metodológicas empleadas en la enseñanza del inglés en Educación Infantil. Estudio de caso. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 145-161.

Rodriguez, M. (2017). A basis for the design of a curriculum incorporating music and drama in children's English language instruction. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19 (2), 203-223.

Rubio, M. (2009). Aprendiendo inglés a través del arte. *EDUMECENTRO* 1(3).

Rueda, M y Wilburn, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el oriente de la práctica educativa. *Perfiles educativos* 36.

Salas, A. (2019). Las artes escénicas en el aprendizaje de una segunda lengua. La experiencia del proyecto ED 3091: fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje del inglés. *Revista Pensamiento actual*. 19. 99-114.

Sauvignon, S. (1976, 23 de abril). Communicative competence: Theory and classroom practice [Conferencia]. *Central States Conference on the Teaching of Foreign Language*, Detroit, Estados Unidos de América.

- Savignon, S. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA. Addison-Wesley.
- Shulsky D., K. D. (2015). Beyond Tempra Paint: Authentically Exploring Visual Art in Early Childhood. *Childhood Education* , 91 (5), 363-396.
- Stansell, J. (2005). The use of music for learning languages.
- Sweeney, R. (2019). Rhythm in motion: developing English skills through music and creative movement. *Creative Arts Educ Ther* 5 (2), 134-142.
- Toscano, C y Fonseca, M. (2012). LA MÚSICA COMO HERRAMIENTA FACILITADORA DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA. *Teor. educ.* 2.
- Unir la Universidad en Internet. (21 de septiembre de 2020). TBLT o task based language teaching, ¿en qué consiste esta metodología de enseñanza de idiomas? <https://www.unir.net/educacion/revista/task-based-language-teaching/>
- Universidad de Antioquia. Del “Programa Nacional de Bilingüismo” hasta “ Colombia Bilingüe”<https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/investigacion/grupos-investigacion/ciencias-sociales/giae/normas-reformas>
- Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning: An overview of a task-based framework for language teaching. Scientific Research. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2869041>
- Zubiria, J. (2010). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Magisterio Editorial.

9. Anexos

Anexo 1. [Unidad didáctica](#)

Anexo 2. Cuento Colectivo

ENGLISH LESSON PLAN

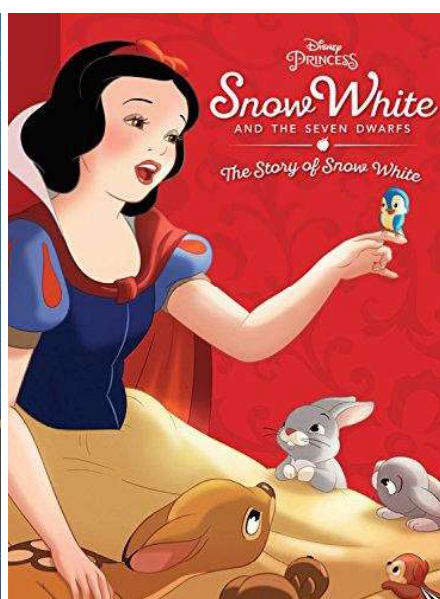
1ST GRADE

UNIT 1: STORY ELEMENTS

Topic: Identifying story elements in Story tales

Grade: First Grade

Total Unit Time: 11 hrs



Reference: Geda F.(2018). En el mar hay cocodrilos. La verdadera historia de Enaiatollah Akbari.

<https://www.penguinlibros.com/co/tematicas/24290-ebook-en-el-mar-hay-cocodrilos-9788416588671>

Disney Princess (2016). Snow White and the Seven Dwarfs: The Story of Snow White.<https://www.buscalibre.com.co/libro-snow-white-and-the-seven-dwarfs-the-story-of-snow-white-disney-princess-disney-press-unnumbered/9781484767269/p/47231337>

Unit's Main Task: Create a collective story in the second language using artistic expressions.

Abstract: This unit is designed for children in first grade from a bilingual school, which level is equivalent to A1 according to the CEFR. This unit is thought to identify the story elements of a common children's story through artistic activities, as well as to practice the five skills needed to learn English (Listening, reading, writing, speaking and grammar), following the content, indicators and goals suggested for each skill in the English curriculum of the school.

The whole didactic sequence is structured with the Task based learning method and its contents includes the concepts required to create a story.



DIAGNOSTIC AND SURVEY

Time: 40 minutes

Date: February 10th and 17th.

The teacher will ask three questions of multiple choice in a survey that the students and the teacher will do together. Each kid will have a piece of paper to choose the option they want. (10 min) These are the questions:

SURVEY

Student's name: _____

1. How would you like to learn English?

- | | |
|--------------------|--------------------------|
| a. Through games | d. Through videos |
| b. Through art | e. All the answers above |
| c. Through stories | |

2. Do you like art (artistic expressions)? Yes or no and why?

Yes _____ No _____

3. What kind of artistic expression do you like?

- | | |
|-------------|---------------------------------|
| a. Painting | e. drawing |
| b. singing | f. All of the expressions above |
| c. dancing | g. Other: _____ |
| d. acting | |

After doing the survey, the teacher will make a diagnostic which consists in giving the students 3 or 4 images in sequence for them to create a brief story with the help of the pictures. They are going to do this task in groups of 3. (3 groups of 4 and one group of 3) (30 min).



The sequence of images will help to the development of the Foreign language, showing a few images in sequence can be an aid to foster students to speak and write a short story.

Figure 1

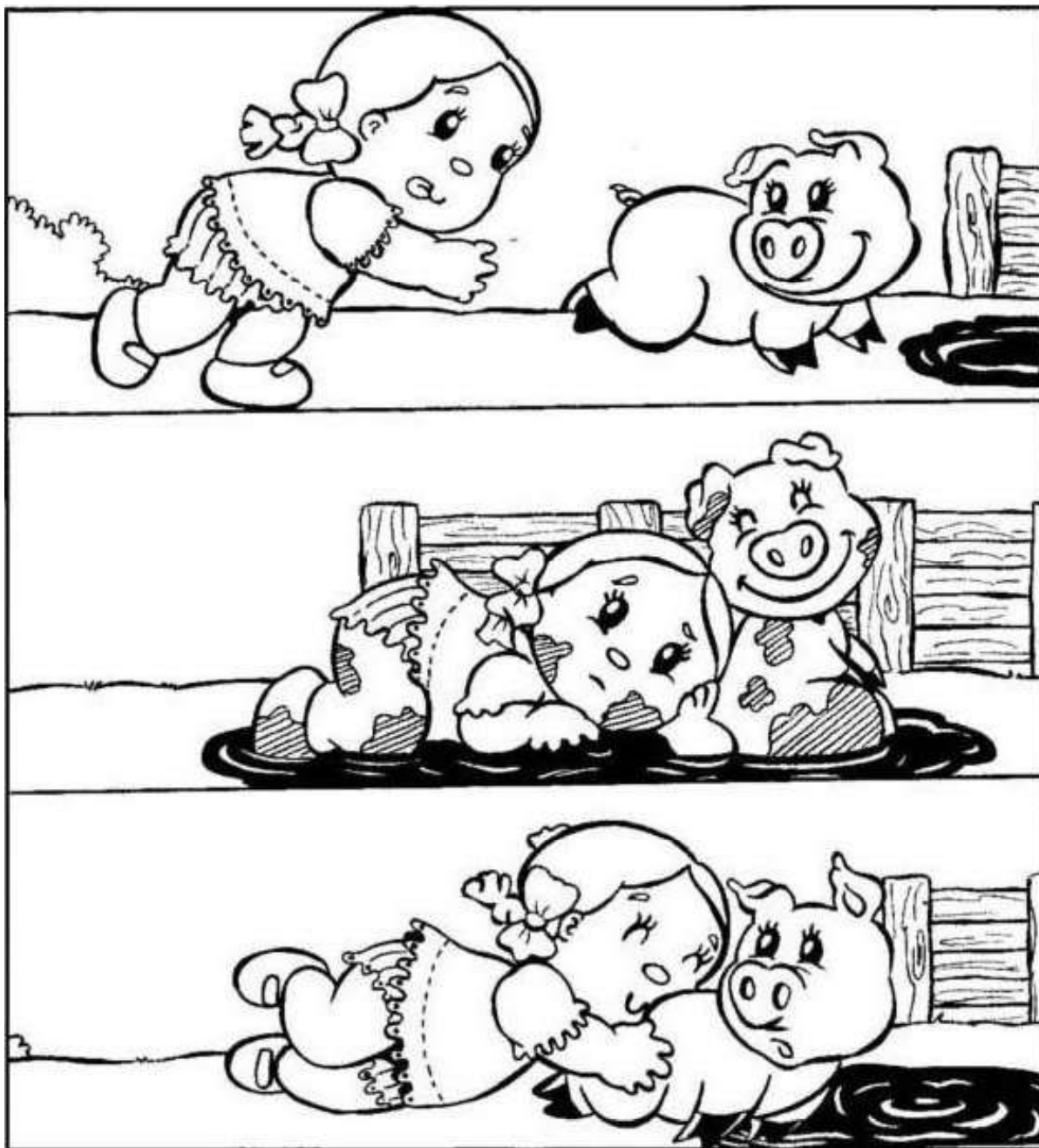
El mono



Reference: Rayito de colores. (2016). El mono[Dibujo].Rayito de colores.<https://rayitodecolores.blogspot.com/2014/09/secuencias-de-dibujos-para-crear-cuentos.html?m=1>

Figure 2

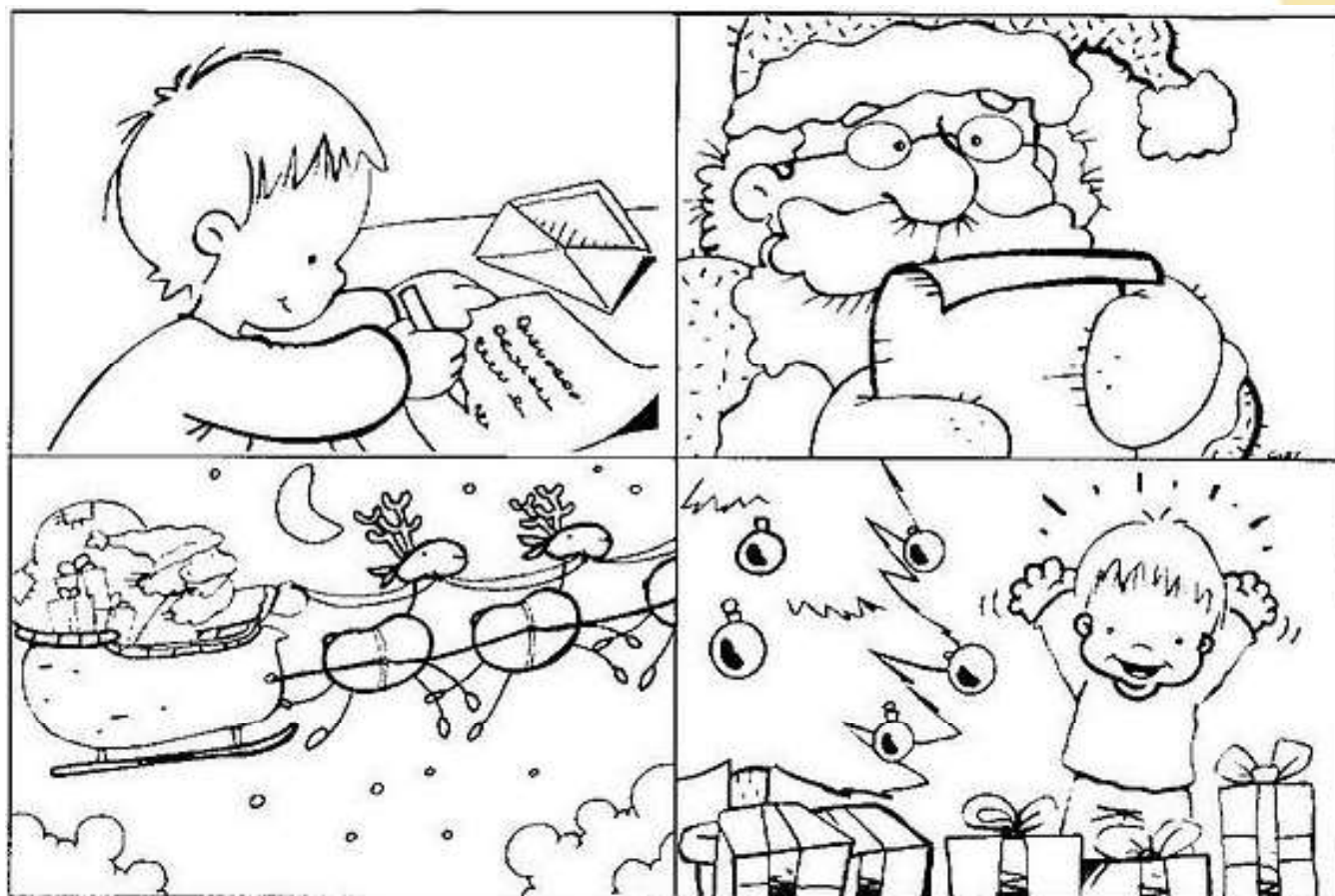
Atrapando al chanco



Reference: Rayito de colores. (2016). Atrapando al chanco [Dibujo] .Rayito de colores.
<https://rayitodecolores.blogspot.com/2014/09/secuencias-de-dibujos-para-crear-cuentos.html?m=1>

Figure 3

Secuencia temporal de la navidad para infantil



Reference: makubenítez.(2015).secuencias |Secuencia temporal de la navidad para infantil
[Dibujo].imagui. <https://www.imagui.com/a/secuencia-de-cuentos-imagenes-izEarboyz>

Figure 4

El baúl de los párvulos



Reference: makubenítez.(2015).secuencias | El baúl de los párvulos[Dibujo].imagui.
<https://www.imagui.com/a/secuencia-de-cuentos-imagenes-izEarboyz>

Figure 5

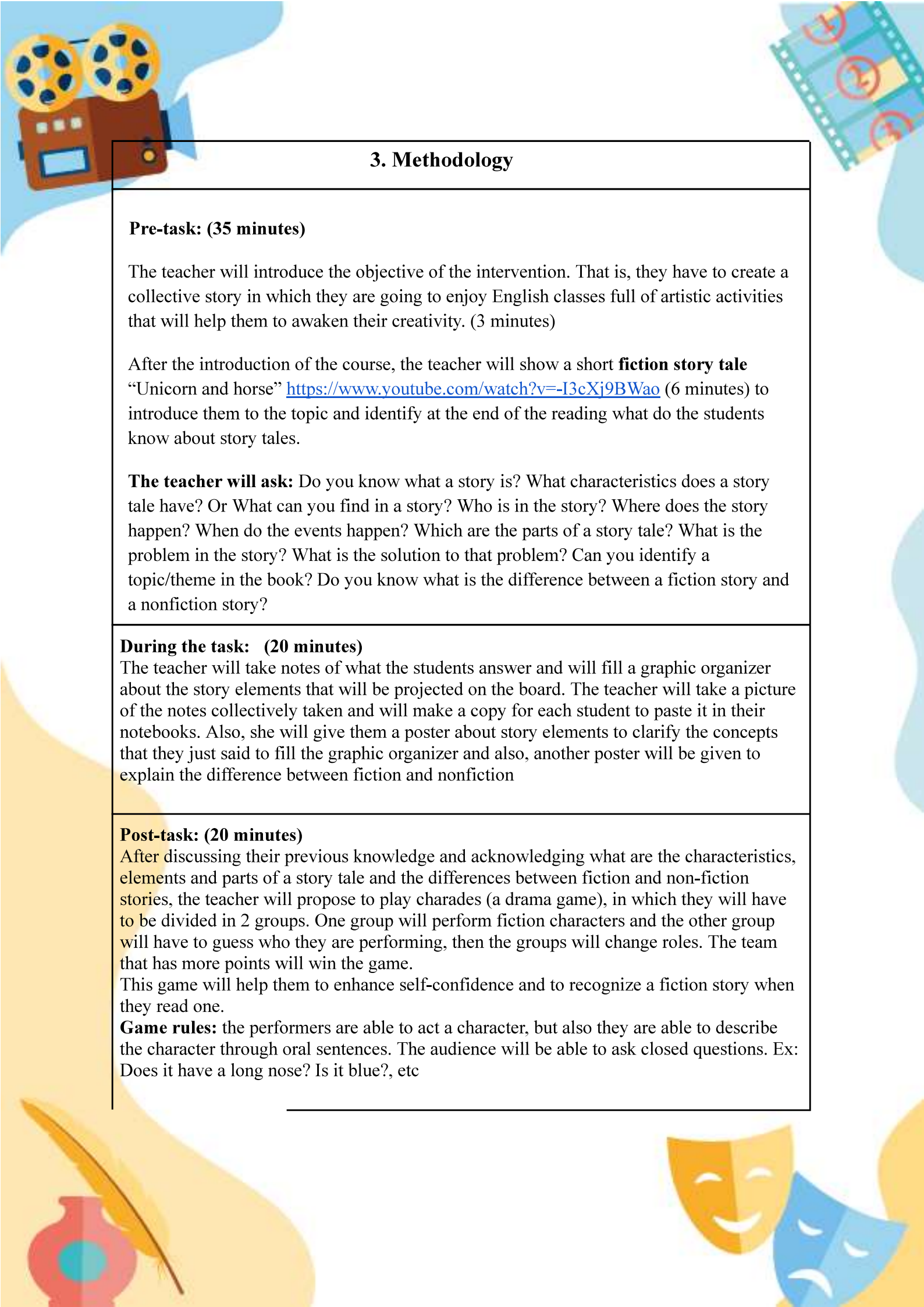
Secuencias temporales para imprimir



Reference: makubenítez.(2015). Secuencias temporales para imprimir[Dibujo].imagui.
<https://www.imagui.com/a/secuencia-de-cuentos-imagenes-izEarboyz>

ENGLISH LESSON PLAN #1

Date: February 24th and March 3rd.	Institution: Colegio Bilingüe de Cali Facilitator: Lissy Herrera	Topic: Story tale (Fiction story tale)	Lesson: #1 Time: 1 hour
1. Objectives			
General For students: To know the elements of a story tale and their characteristics. For the teacher: To identify what the students know about story tales (Previous knowledge).		Specific Objectives 1. Introduce story tales by the reading of a fiction book, identifying what the students know about story tales. 2. Organize the information collectively taken about the characteristics of story tales in a graphic organizer. 2. Earn self-confidence and recognize fiction characters through a charade game.	
2. Contents			
Communicative contents	Linguistic Contents	Cultural content	Skills
Oral production: discussion of their previous knowledge about story tales.	Sentence structure Question-answer with open questions Vocabulary about fiction characters.	Fiction-nonfiction stories. Envy, selfishness, inferiority.	Oral production Oral Comprehension.



3. Methodology

Pre-task: (35 minutes)

The teacher will introduce the objective of the intervention. That is, they have to create a collective story in which they are going to enjoy English classes full of artistic activities that will help them to awaken their creativity. (3 minutes)

After the introduction of the course, the teacher will show a short **fiction story tale** “Unicorn and horse” <https://www.youtube.com/watch?v=-I3cXj9BWao> (6 minutes) to introduce them to the topic and identify at the end of the reading what do the students know about story tales.

The teacher will ask: Do you know what a story is? What characteristics does a story tale have? Or What can you find in a story? Who is in the story? Where does the story happen? When do the events happen? Which are the parts of a story tale? What is the problem in the story? What is the solution to that problem? Can you identify a topic/theme in the book? Do you know what is the difference between a fiction story and a nonfiction story?

During the task: (20 minutes)

The teacher will take notes of what the students answer and will fill a graphic organizer about the story elements that will be projected on the board. The teacher will take a picture of the notes collectively taken and will make a copy for each student to paste it in their notebooks. Also, she will give them a poster about story elements to clarify the concepts that they just said to fill the graphic organizer and also, another poster will be given to explain the difference between fiction and nonfiction

Post-task: (20 minutes)

After discussing their previous knowledge and acknowledging what are the characteristics, elements and parts of a story tale and the differences between fiction and non-fiction stories, the teacher will propose to play charades (a drama game), in which they will have to be divided in 2 groups. One group will perform fiction characters and the other group will have to guess who they are performing, then the groups will change roles. The team that has more points will win the game.

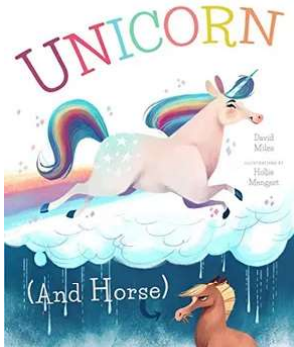
This game will help them to enhance self-confidence and to recognize a fiction story when they read one.

Game rules: the performers are able to act a character, but also they are able to describe the character through oral sentences. The audience will be able to ask closed questions. Ex: Does it have a long nose? Is it blue?, etc

Materials and resources:

https://docs.google.com/document/d/1533LvMbyUbKDB00-A_1wbQAQSx1cYHR5ralrPZnFHm8/edit

Short Fiction Story tale “Unicorn and horse” (Digital format- Audio-visual)



<https://www.youtube.com/watch?v=-I3cXj9BWao>

Graphic organizer “story elements”

Name: _____

Title: _____

Characters	Setting
Problem	Solution

©A Sunny Day in First Grade

Reference: A sunny day in first grade.(2013). Graphic organizer of story elements[worksheet]. A sunny day in first grade.

<http://asunnydayinfirstgrade.blogspot.com/2013/05/workshop-wednesday-response-to.html>

Poster: Fiction and nonfiction stories.

Fiction	Non-fiction
Refers to plot, settings and characters created from the imagination. We read or watch this material for fun.  Example: • A book about a cat that talks. • A cartoon on TV.	Refers to factual stories that are based on real people and true events. We read or watch this material for information.  Example: • A book about animal life cycle. • A documentary on TV.

Reference: ilearneasy(s.f).Fiction and nonfiction[Screenshot].Ilearneasy.

<https://ilearneasy.co.uk/fiction-vs-nonfiction/>

Poster about story elements.

Characters the people, animals, or creatures in the story 	Setting where and when the story takes place 
Problem a challenge, or conflict, the main character faces 	Solution how the problem gets solved 

Reference: Vibas.K.(s.f.)Story Elements - Retelling Cards and Activities[Dibujo].

Teachers pay teachers.Recuperado el 11 de Marzo,2023, de

<https://www.teacherspayteachers.com/Product/Story-Elements-Retelling-Cards-and-Activities-2653420>

. Fiction Characters Flashcards for Charade game.



. Computer, video beam, board and markers.

Place: English classroom.

Curricular Flexibility: the performers are able to act a character, but also they are able to describe the character through oral sentences. The audience will be able to ask closed questions.

Strategies: organizing the information- graphic organizer, poster in order to increase their ability to retell, summarize and comprehend the story.

According to Dickson, et al. (1998), teaching narrative text organization, using characters, a setting, problems, and solutions to the problems, and so on, gives students a frame of reference for processing and storing information. Irvin (1998) identifies "awareness of text structures" as an important metacognitive skill.

Indicators

Conceptual	Procedural	Attitudinal
1 Characteristics of a story tale. 2 Non-fiction and fiction stories. 3. Fiction characters.	1 How to organize the information in a graphic organizer.	1 Earn self-confidence.

ENGLISH LESSON PLAN #2

1ST GRADE

Date: March 24th.	Institution: Colegio Bilingüe de Cali Facilitator: Lissy Herrera	Topic: Story tale (Non-fiction story tale)	Lesson: #2 Time: 1 hour
1. Objectives			
General For students: To remember and reinforce the elements of a story tale and the characteristics of a nonfiction story. For the teacher: To identify what do the students know about non-fiction stories (Previous knowledge).		Specific Objectives 1. Introduce non-fiction story tales by the reading of a non-fiction book. 2. Organize the information collectively taken about the story elements to remind or reinforce what they already learned about story elements. 3. Identify the differences between fiction and non-fiction stories.	

2. Contents

Communicative contents	Linguistic Contents	Cultural content	Skills
- Oral production: discussion of their previous knowledge about story tales.	Sentence structure Question-answer with open questions	Fiction-nonfiction stories. The life of a man who lives in a remote town in Colombia and who liked to transport and share books with the children and adults in isolated villages in the distant hills, where books were scarce.	. Oral production . Oral Comprehension.

3. Methodology

Pre-task: (30 minutes)

The teacher will read a short **non-fiction story tale** “Biblioburro” to identify the differences between fiction and non-fiction stories and what do the students remember about the elements of a story. (15 minutes)

The teacher will ask the same questions of the previous class: What is a story tale?

What characteristics does a story tale have? Or What can you find in a story? Who is in the story? Where does the story happen? When do the events happen? Which are the parts of a story tale? What is the problem with the story? What is the solution to that problem?

Which are the parts of a story tale? Can you identify a topic/theme in the book? What is the difference between a fiction story and a nonfiction story?

During the task: (20 minutes) The teacher will take notes of what the students answer and will fill a worksheet with a graphic organizer about story elements that will be projected on the board. The teacher will take a picture of the notes collectively taken and will make a copy for each student to paste it in their notebooks.

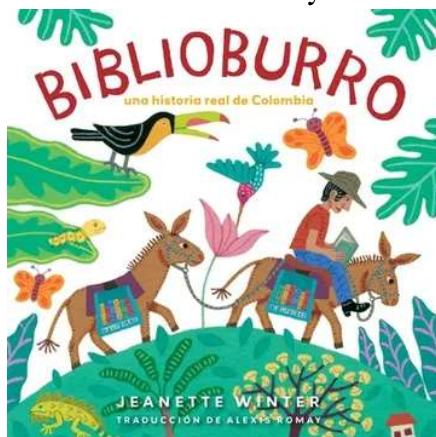
Post-task: (20 minutes) Then, the teacher will give the kids a worksheet with a catalog of fiction and non-fiction book covers, and they will have to cut and paste in the corresponding column in order to sort the fiction covers and the non-fiction ones

(10 minutes). When they finish this activity, the students should tell why the covers they chose are fiction or why they are non-fiction (10 minutes).

Materials and resources:

https://docs.google.com/document/d/1533LvMbyUbKDB00-A_1wbQAOSx1cYHR5ralrPZnFHm8/edit

. Short Non-fiction Story tale “Biblioburro” (Physical book).



Reference: Winter, J.(2010) Biblioburro: Una Historia Real de Colombia [Pintura].Buscalibre Colombia, Medellín, Colombia.

<https://www.buscalibre.com.co/libro-biblioburro-una-historia-real-de-colombia/9781665935463/p/54977851>

. **Poster:** Fiction and nonfiction stories.

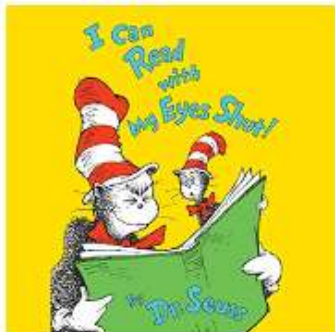
Fiction	Non-fiction
Refers to plot, settings and characters created from the imagination. We read or watch this material for fun.	Refers to factual stories that are based on real people and true events. We read or watch this material for information.
Example: • A book about a cat that talks. • A cartoon on TV.	Example: • A book about animal life cycle. • A documentary on TV.

Reference: ilearneasy(s.f).Fiction and nonfiction[Screenshot].Ilearneasy.

<https://ilearneasy.co.uk/fiction-vs-nonfiction/>

. Catalog of fiction and non-fiction stories.

I can read with my eyes shut!



Reference: Dr. Seuss (2006) Penguin Random House Audio. Google Play
https://play.google.com/store/audiobooks/details/I_Can_Read_With_My_Eyes_Shut?id=AQAAAAAGcyhzPM&hl=es_SV&gl=US

Spiderman



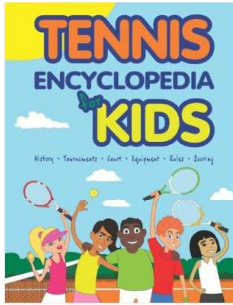
Reference: Marvel Press (s.f). Spiderman. Amazon
<https://www.amazon.com/Spider-Man-Storybook-Collection-Marvel-Press/dp/198252345X>

Los tres cerditos y el lobo feroz



Reference: Jacobs, J. (s.f). Audioteka. [pintura]
<https://audioteka.com/es/audiobook/los-tres-cerditos-y-el-lobo-feroz-ar>

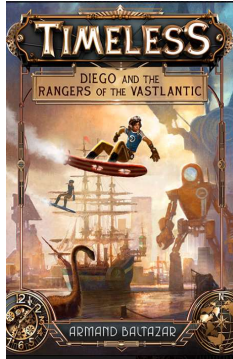
Tennis Encyclopedia for Kids



Reference: Spruza J. (2019). Buscalibre Colombia, Medellín, Colombia.

<https://www.readings.com.au/product/9789934871160/tennis-encyclopedia-for-kids--janina-spruza--2019--9789934871160>

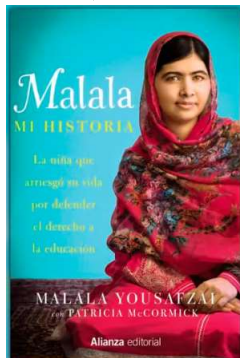
Diego and the rangers of the vaslantic



Reference: Los libros encantados del Sr. Ripley (2018) ARMAND BALTAZAR - TIMELESS BK 1: DIEGO Y LOS RANGERS DEL VASLANTIC - RESEÑA DEL LIBRO MR RIPLEY'S ENCHANTED BOOKS.

<https://www.mrripleysenchantedbooks.com/2018/11/armand-baltazar-timeless-bk-1-diego-and.html>

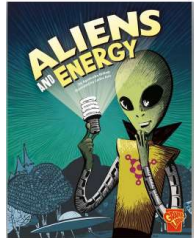
Malala, Mi Historia



Reference: Chacón, P. (2023) La vida en la guerra, luchas, pasiones y desafíos: 5 biografías inspiradoras que debes leer: “Malala, Mi Historia”, por Malala Yousafzai.

<https://www.infobae.com/leamos/2023/08/28/la-vida-en-la-guerra-luchas-pasiones-y-desafios-5-biografias-inspiradoras-que-debes-leer/>

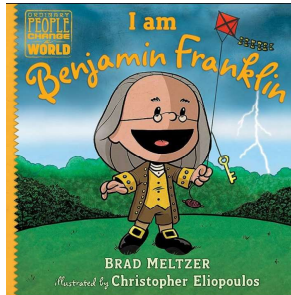
Aliens and Energy



Reference: Biskup A. (2020)

<https://www.storytel.com/co/books/aliens-and-energy-776546>

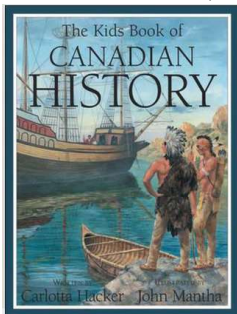
I am Benjamin Franklin



Reference: Meltzer B. (2020) I am Benjamin Franklin (Ordinary People Change the World) (Hardcover)

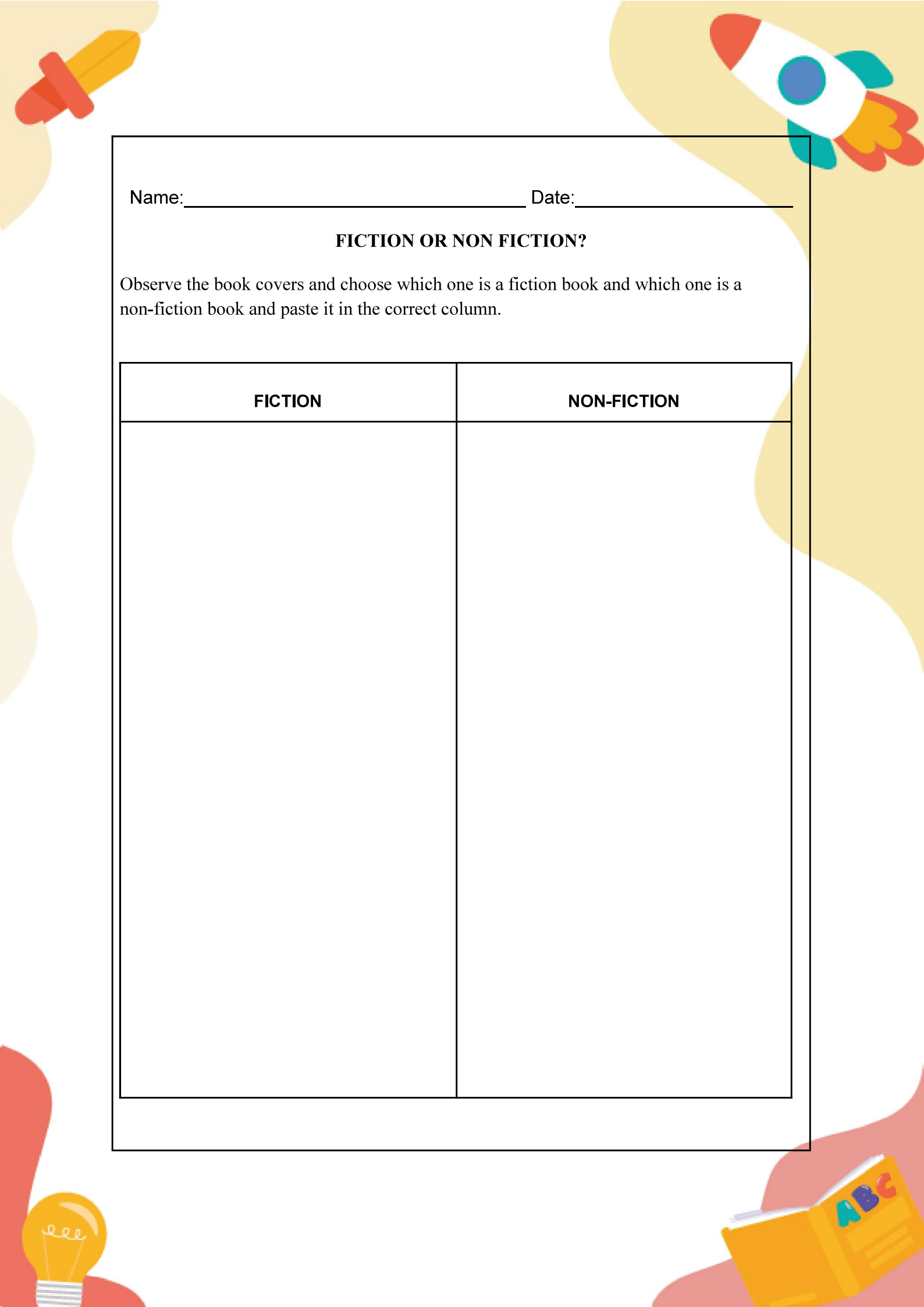
<https://www.left-bank.com/book/9780525555919>

Canadian History



Reference: Mackinnon J. Teaching Canadian History With My Canadian Time Capsule – Hands-On History

<https://practicalbydefault.com/teaching-canadian-history-with-my-canadian-time-capsule-hands-on-history/>

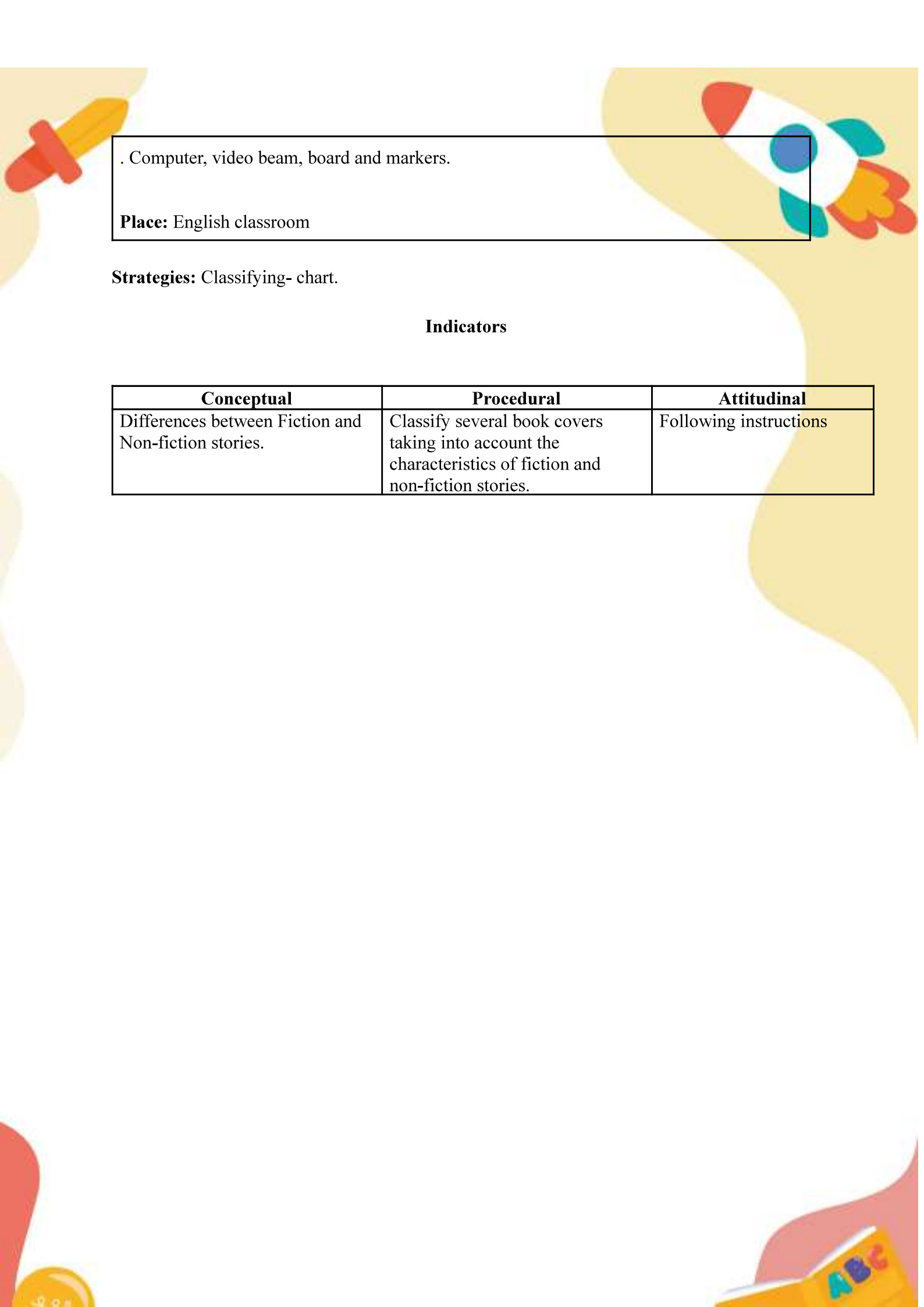


Name: _____ Date: _____

FICTION OR NON FICTION?

Observe the book covers and choose which one is a fiction book and which one is a non-fiction book and paste it in the correct column.

FICTION	NON-FICTION



. Computer, video beam, board and markers.

Place: English classroom

Strategies: Classifying- chart.

Indicators

Conceptual	Procedural	Attitudinal
Differences between Fiction and Non-fiction stories.	Classify several book covers taking into account the characteristics of fiction and non-fiction stories.	Following instructions

ENGLISH LESSON PLAN #3

1ST GRADE

Date: SUPPRESSED	Institution: Colegio Bilingüe de Cali Facilitator: Lissy Herrera	Topic: Story tale	Lesson: #3 Time: 1 hour and 10 minutes.
1. Objectives			
General Objective For students: To identify the elements of a story tale and their characteristics in their favorite stories. For the teacher: To know what the students are capable of identifying.		Specific Objectives 1. Identify the elements of the story tale (characters, setting, problem, solution) after reading their selected book. 2. Draw the sequence of events as in a storyboard (Beginning: characters and setting; Middle: problem; End: solution). 3. Share with their classmates the elements of the story chosen.	
2. Contents			
Communicative contents . Oral production Discussion with their partners about the elements of the story they found in the book.	Linguistic Contents: Sentence structure in present tense.	Cultural Content Books content	Skills Oral production: retelling. Oral comprehension: class discussion.

Oral presentation of the groups to explain their file/worksheet.			Writing: writes coherent, clear and complete sentences in context. Reading: reads aloud independently. Reads and comprehends both fiction and non-fiction texts. Increases vocabulary and concepts by reading given texts.
--	--	--	--

1. Methodology

Pre-task: (45 minutes)

The teacher will show them the storyboard of the story elements with the drawings of the non-fiction story read in the last class, as an example of what they should do. She will explain what a storyboard is and how this tool can help them to condense and visualize the story with the crucial events. She will ask the students to make 2 groups of 3 and one group of 2 students to choose a story that they like among the options given (The little riding hood, The Ugly duckling, Pinocchio, Alli baba and the forty thieves, The three little pigs, Snow white and the seven dwarfs, Van Gogh), the teacher will deliver them a worksheet (15 minutes) where they should identify, draw and color pictures of each element in the story (characters, setting, problem and solution).

One student would read the story to the rest of the members in the group, knowing in advance what they must do with the worksheet. The teacher will pass by each group, supporting them, while they do the activity (30 minutes).

During the task: (10 minutes) After drawing the story board, the students will have 10 minutes to prepare how they are going to retell the story to their classmates through the drawings about the four elements.

Post-task: (15 minutes)

Each group will socialize with their classmates, their pictures/drawings about the elements they found (5 minutes per group, 3 groups in total).

Materials and resources:

https://docs.google.com/document/d/1533LvMbyUbKDB00-A_1wbQAQsX1cYHR5ralrPZnFHm8/edit

- 10 physical books of short stories (fiction and nonfiction)
- Storyboard-graphic organizer about elements of the story.



Reference: www.imagineforest.com/blog/free-storyboard-template/

- Computer and Video beam
- Whiteboard and markers

Place: English classroom

Strategies: Graphic organizer: storyboard.

Note: We did not have the time to do this activity. So, the teacher had to take the decision to suppress it because this was an evaluative activity to corroborate if the students were learning the topics so far.

Indicators

Conceptual	Procedural	Attitudinal
1 Elements of a story tale. 2. Storyboard.	1 Draw a storyboard with the sequence of events.	1 . Participate in class using English. 2. Shares and cooperates with others in group activities.

ENGLISH LESSON PLAN #4

1ST GRADE

Date: March 31st, April 14th, April 21st.	Institution: Colegio Bilingüe de Cali Facilitator: Lissy Herrera	Topic: Portray yourself. “How do I see myself?”	Lesson: #4 Time: 3 hours and 30 minutes.
1. Objectives			
General Objective For students: to create a round character through the recreation of their portraits.		Specific Objectives 1. Create and develop a round character for their story. They are going to be the protagonists. 2. Use geometric figures and different materials to represent a creative portrait of yourself. 3. Share and explain their piece of art to their classmates.	

2. Contents

Communicative contents	Linguistic Contents	Cultural content	Skills
Oral production: Asking for materials, make simple requests. Internal answering of the questions guide. Oral presentation to explain their piece of art.	Sentence structure-Present tense, questions, affirmative and negative sentences. Vocabulary about geometric figures, body parts, materials and colors. Sentence structure using “because” to explain reasons.	Children’s perspective of themselves and the world.	. Oral production: Piece of art presentation. . Oral comprehension: Piece of art presentation.

3. Methodology

Description of the activity and benefits

This activity is inspired by the cubist style of Picasso, in the sense of using flat geometric figures to represent nature or the human being. Additionally, it refers to the psychologist theory of the color “How do the colors act upon the feelings and mind?” by Eva Heller (2004), who argues that “colors and feelings are not mixed casually and that their associations has nothing to do with preferences issues but with universal experiences rooted from childhood in our language and thinking.” (p17). That being said, in this activity the children will try to reproduce an image of themselves, that is, how they see themselves and how they wish to be, which are their qualities, their weaknesses, their difficulties, their talents and needs. The image should be conceived from their conception, imagination, wishes and preferences, not based on a real human prototype. In order to achieve this, the children should choose different materials to represent their bodies, since the choice of materials and colors represent feelings, emotions, thoughts, ideals and wishes, through which we can explore their preferences, fears, and way of thinking...

Pre-task: (15 minutes)

Introduction: The teacher will tell them that we are going to begin creating their story and that they will start by creating the character of the story, which is going to be “themselves” as protagonists **(5 minutes)**.

The teacher will show some slides to teach them the vocabulary of all the materials they can use for their piece of art (shapes, cotton, paintings, colors, crayons, clay, glitter...) and the expressions to ask for them, and also vocabulary about body parts **(20 minutes)**.

Anyway, the materials are going to be tagged with their names. So, when they ask for one, they can see the word in English.

Then, the teacher will explain the activity and will show her own piece of art (modeling).

Instruction: (10 minutes)

You are going to portray yourself using your imagination. It means you don't need to have legs, instead of legs you can have wheels if you wish, you are able to recreate your portrait and represent who you are the way you want.

For example, if you want to make your portrait with a square or a triangle face, you can do it, if you want to have more hands you can draw it like, or perhaps you want to look like a particular animal you can look like that. Your portrait must be creative, and the only condition is that you have to explain or justify every detail of your piece of art.

Example: I draw my portrait with many hands because I want to be able to do many things at the same time.

I draw myself with the face of a shark because I like this animal and I would like to be able to breathe under the sea.

During the task: The children will start doing their sketch of how they are going to create their portraits and will think about the materials that they need for every part of the body **(10 minutes)**.

***Note:** The proposal of doing the sketch before starting is just to give them the time to organize and plan their ideas and the possible materials they will need for their piece of art, but it is not to limit them when asking for materials, they can always ask for other supplies, even if they did not plan to use them.

When they have their sketch ready, they will be able to ask for the materials they need, using the vocabulary and the appropriate expressions to make demands.

Post-task: (2 hours and 30 minutes)

- ❖ They are going to begin creating their portraits thinking about their feelings, emotions at home, at school, their talents, qualities, difficulties, fears, needs, wishes etc. The following questions will help them to think about it and create their creative portraits. **(1 hour)**

Aid-Internal questions:

- . What is your favorite hobby?
- . What do you want to be when you grow up?
- . Tell me one thing you hate the most.
- . What are you afraid of?
- . What is your talent? What are you good at?
- . With which characteristics do you feel identified? (a list of characteristics)
- . Would you like to change anything about you?
- . Who is your favorite fiction character and why?
- . What is your favorite animal?
- . If you could have a power, what would it be?

- ❖ When they finish their portraits they are going to explain to their classmates their piece of art: every selection of a particular material, shape, or color; what it means, what they wanted to express...



The teacher will also show her portrait and explain her personality and appearance characteristics in order to suggest to them that when we are going to create a character it is necessary to think about those aspects, and that we can begin creating characters starting by making yourself the protagonist of your story.

(1 hour and a half)

Materials and resources:

. Slides (Play a game with TPR method, to learn the vocabulary. Ex: Simon says, touch your nose, take the glue, shake the glitter, point out the crayons, etc.)

https://docs.google.com/presentation/d/1H3QVyIGGdTJPbmfsKJGXa6mE_A3pNDwh/edit#slide=id.g1e0d5d2a99a_0_9

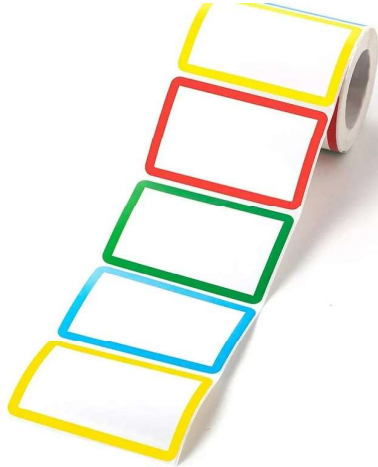
. Papers for the sketch.

. A copy for each kid with the “Aid-internal questions”

Aid-Internal questions:

- . What is your favorite hobby?
- . What do you want to be when you grow up?
- . Tell me one thing you hate the most.
- . What are you afraid of?
- . What is your talent? What are you good at?
- . With which characteristics do you feel identified? (a list of characteristics)
- . Would you like to change anything about you?
- . Who is your favorite fiction character and why?
- . What is your favorite animal?
- . If you could have a power, what would it be?

. Name tags of the materials provided.



<https://www.walmart.com/ip/300-Pcs-Adhesive-Name-Tag-Labels-Stickers-3-5-x2-3-Color-Blank-Category-Tags-Office-School-Meeting-Kindergarten-Teachers-Parties-Warehouses-Clothes/3073814474>

. A normal portrait vs a creative portrait (teacher's portrait example for modeling)

. Shapes: round, square, triangle, rectangle.

Cotton, Cardboard, White Paper, Iris paper, Balls, Glitter, Eyes, Clay, Crayons, Paintings, Colors.

Place: English classroom

Strategies: Sketch, name tags, slides, visual aids...

Indicators

Conceptual	Procedural	Attitudinal
1 Round character	1 Make a draft/sketch. 2. Create the painting.	1 Wait for turns to take the materials. 2 Follow instructions. 3 Stays on task. 4 Take care of the materials.

Note: The teacher took 30 minutes more to do this activity because the creation of the portrait took more time than the expected. Fortunately, the teacher had the help of an assistant teacher who took an important role in the class, helping with the delivering of the materials, guidance of students and recording of the presentations. So, if me (as the teacher) would not have the help of the assistant teacher, it could have been more difficult to carry out this class because of the manipulation of many resources and the guidance that needed each student. So, probably with no help of other person, this activity would have take longer.

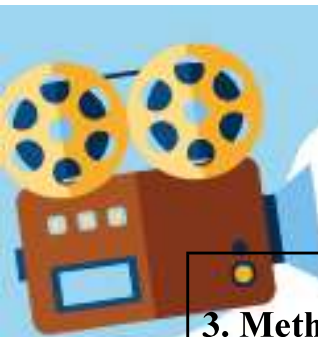


ENGLISH LESSON PLAN #5

1ST GRADE

Date: April 28th, May 5th.	Institution: Colegio Bilingüe de Cali Facilitator: Lissy Herrera	Topic: Create the conflict of your story	Lesson: #5 Time: 2 hours
1. Objectives			
General Objective For students: To create the problem/conflict of the story.		Specific Objectives 1. Know the types of problems they can create for their stories. 2. Dramatize a situation/conflict, characterizing their characters. 3. Find and create a problem for their character/story.	
Communicative contents Discussion among members of the group to do the dramatization. Dramatize the conflict.	Linguistic Contents Sentence structures in present and past.	Cultural content Types of conflict in literature. Identify conflicts in literature that can also be related and compared with real life.	Skills Oral production. Oral comprehension.





3. Methodology

Pre-task: (40 minutes)

. The teacher will make groups of 3 or 4 students and will give each group a situation or type of problem (character vs self, character vs character, character vs nature, character vs society, character vs supernatural).

The students should dramatize the situation.

The teacher will have some accessories available to represent the situations, and they can choose what to use to characterize their characters. For the preparation, the students will have **40 minutes**.

During task: (45 minutes)

When the groups have dramatized the situations (**30 minutes**), the teacher will explain what kind of possible problems they can find or create for their stories (**10 minutes**) and will give them a poster where they can find and remember this information. They will have to paste this poster in their notebooks (**5 minutes**).

Post-task: (30 minutes)

. Find or/and create a problem for your character. (30 minutes)

Materials and resources:

- Papers with situations/conflicts.
- https://docs.google.com/document/d/1533LvMbyUbKDB00-A_1wbQAQsX1cYHR5ralrPZnFHm8/edit

CONFLICT 1 (character vs self):

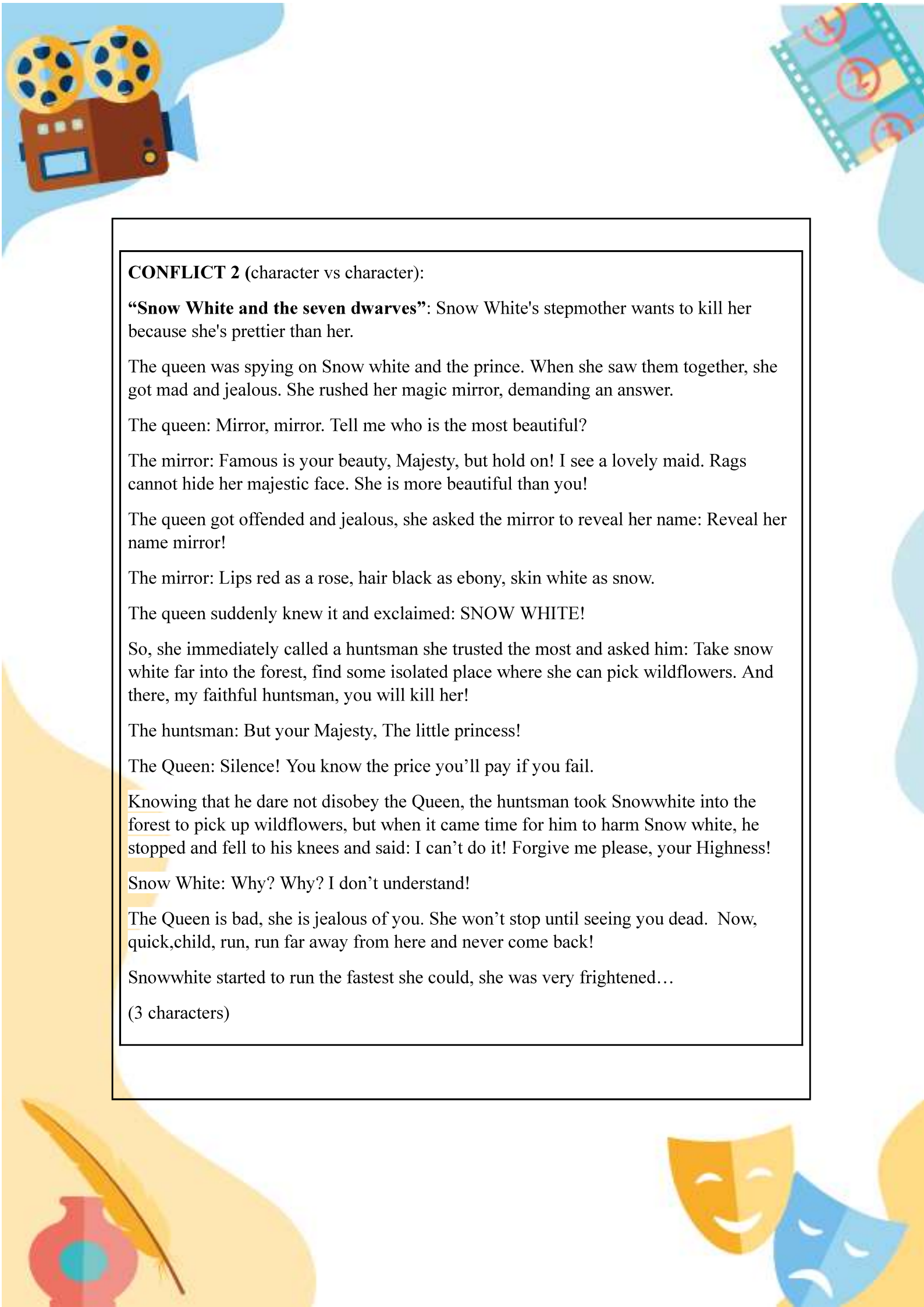
“The kissing hand” Chester raccoon is afraid of going to school for the first time because he doesn’t want to leave his mom. So, Chester is very sad, he cries and tells his mom he doesn’t want to go to school alone.

Chester Raccoon stood at the edge of the forest and cried-” I don’t want to go to school”, he told his mother, “I want to stay home with you. I want to play with my friends. And play with my toys. And read my books. And swing on my swing. Please, May I stay home with you?

Mr. Raccoon took Chester by the hand and nuzzled him on the ear: “Sometimes we all have to do things we don’t want to do” She told him gently. “ Even if they seem strange and scary at first. But you will love school once you start”.

(2 characters)





CONFLICT 2 (character vs character):

“Snow White and the seven dwarves”: Snow White's stepmother wants to kill her because she's prettier than her.

The queen was spying on Snow white and the prince. When she saw them together, she got mad and jealous. She rushed her magic mirror, demanding an answer.

The queen: Mirror, mirror. Tell me who is the most beautiful?

The mirror: Famous is your beauty, Majesty, but hold on! I see a lovely maid. Rags cannot hide her majestic face. She is more beautiful than you!

The queen got offended and jealous, she asked the mirror to reveal her name: Reveal her name mirror!

The mirror: Lips red as a rose, hair black as ebony, skin white as snow.

The queen suddenly knew it and exclaimed: SNOW WHITE!

So, she immediately called a huntsman she trusted the most and asked him: Take snow white far into the forest, find some isolated place where she can pick wildflowers. And there, my faithful huntsman, you will kill her!

The huntsman: But your Majesty, The little princess!

The Queen: Silence! You know the price you'll pay if you fail.

Knowing that he dare not disobey the Queen, the huntsman took Snowwhite into the forest to pick up wildflowers, but when it came time for him to harm Snow white, he stopped and fell to his knees and said: I can't do it! Forgive me please, your Highness!

Snow White: Why? Why? I don't understand!

The Queen is bad, she is jealous of you. She won't stop until seeing you dead. Now, quick, child, run, run far away from here and never come back!

Snowwhite started to run the fastest she could, she was very frightened...

(3 characters)

CONFLICT 3 (character vs nature):

Poseidon, the ruler of the seas, listens to his son's requests. He was angry at Odysseus for blinding his loved son. Poseidon punished Odysseus by sending him and his men multiple storms, forcing them to land on several islands that bring them harm.

Ulysses and his men were about to sail when Poseidon sent many huge storms to block their way. The men told Ulysses that it was really dangerous to sail in these conditions but Ulysses said "I don't care about a storm. I care about getting home to see my family. How about you men? Let's go home!" So, the men followed him: Let's leave now! Forget the storm!

Ulysses: Cast off

Eurylochus: Those clouds are building pretty fast, Ulysses.

Ulysses: let them build, Eurylochus. A little breeze and a few raindrops are not going to keep me away from my wife and son. Of course, it might throw us off course, a little.

(2 characters)

CONFLICT 4 (character vs society): "The Ugly Duckling"

Mummy Duck lived on a farm. In her nest, she had five little eggs and one big egg.

One day, the five little eggs started to crack. Tap, tap, tap! Five pretty, yellow baby ducklings came out. Then the big egg started to crack. Bang, bang, bang! One big, ugly duckling came out. 'That's strange,' thought Mummy Duck.

Nobody wanted to play with him. 'Go away,' said his brothers and sisters. 'You're ugly!'

The ugly duckling was sad. So he went to find some new friends. 'Go away!' said the pig. 'Go away!' said the sheep.

'Go away!' said the cow.

'Go away!' said the horse.

No one wanted to be his friend. It started to get cold. It started to snow! The ugly duckling found an empty barn and lived there. He was cold, sad and alone.

(2 characters, one of them will perform the ugly duckling and the other will perform: the brothers, the cow, the horse, and the pig)



CONFLICT 5 (character vs supernatural):

Noah's Ark: God has decided to destroy the earth and everybody in it, sending a flood because humans started doing evil things and stopped following his commands. They did not pray to him and only cared for their own comfort. Except for one man who loved God "Noah", he believed in God even though nobody else did. He also taught his family to love and fear God.

One day **God** spoke to Noah: "Noah! You are a good man. You are righteous and you live a good life with your family. But the world has become evil and all the people in the world deserve to die.

Noah was shocked about what he heard, but he remained calm.

Noah: But God! These are your people, have mercy on them.

God: No, Noah. The world has to be destroyed. I will send a great flood that will destroy the whole earth, it will rain without end for 40 days. Every living being on earth will be destroyed but you and your family will survive. You will have to build a big ark to protect you, your family and the animals from every species that I will send you.

Noah: But God, I have no knowledge about building arks. How will I do this?

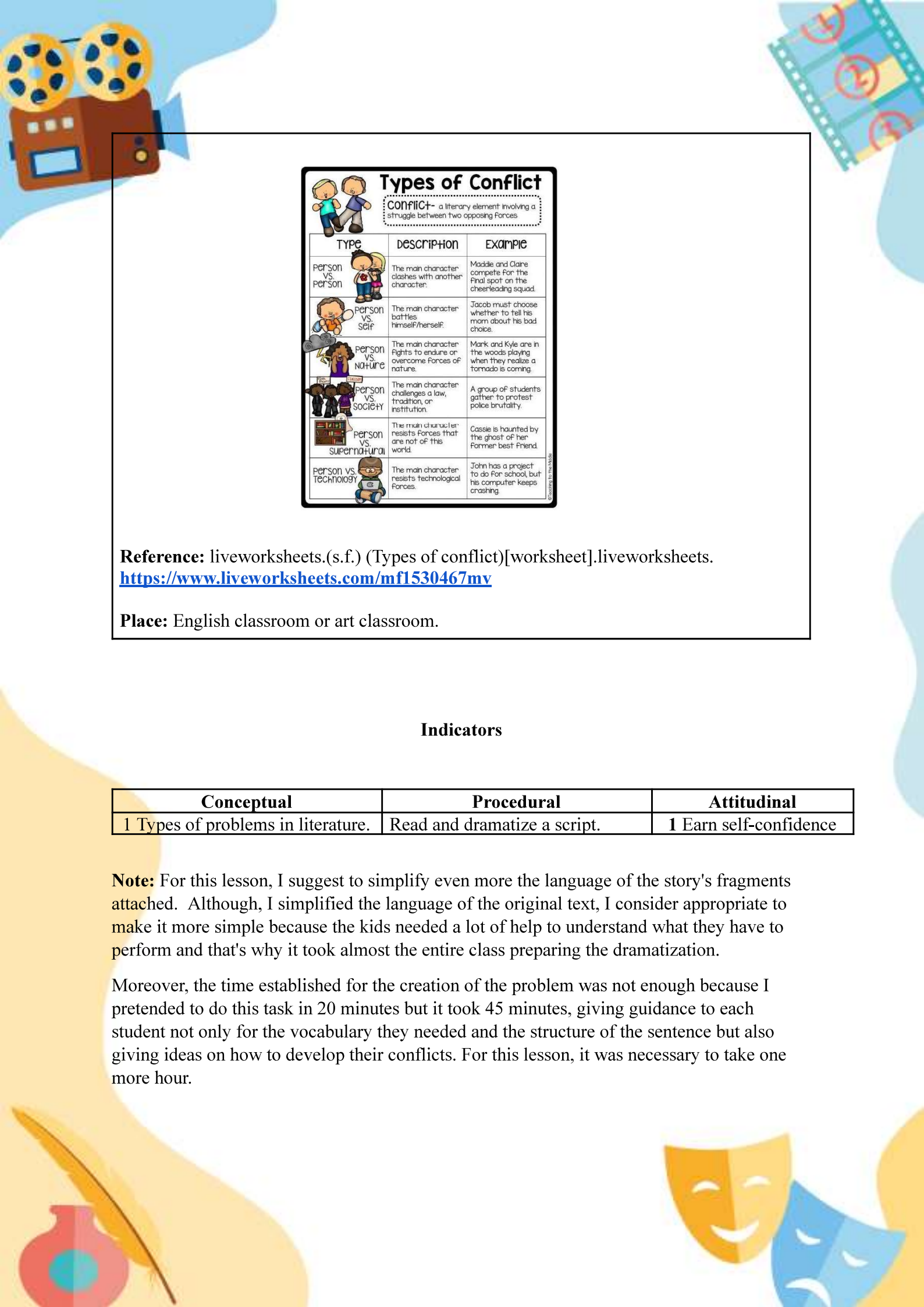
God: Don't worry, I will give you the instructions.

Noah: Ok, my lord.

God: You must talk to the people around you and try to convince them to mend their ways, So they can be saved, tell them to pray to me and tell them to be kind and do good things, tell them to stop being selfish and live a good life.

Noah: I will do as you say my lord.

- Accessories for characterization.
- File about types of conflict.



Types of Conflict		
Conflict- a literary element involving a struggle between two opposing forces		
TYPE	DESCRIPTION	EXAMPLE
Person vs. Person	The main character clashes with another character.	Maddie and Claire compete for the final spot on the cheerleading squad.
Person vs. Self	The main character battles himself/herself.	Jacob must choose whether to tell his mom about his bad choice.
Person vs. Nature	The main character fights to endure or overcome forces of nature.	Mark and Kyle are in the woods playing when they realize a tornado is coming.
Person vs. Society	The main character challenges a law, tradition, or institution.	A group of students gather to protest police brutality.
Person vs. Supernatural	The main character resists forces that are not of this world.	Cassie is haunted by the ghost of her former best friend.
Person vs. Technology	The main character resists technological forces.	John has a project to do for school, but his computer keeps crashing.

Reference: liveworksheets.(s.f.) (Types of conflict)[worksheet].liveworksheets.
<https://www.liveworksheets.com/mf1530467mv>

Place: English classroom or art classroom.

Indicators

Conceptual	Procedural	Attitudinal
1 Types of problems in literature.	Read and dramatize a script.	1 Earn self-confidence

Note: For this lesson, I suggest to simplify even more the language of the story's fragments attached. Although, I simplified the language of the original text, I consider appropriate to make it more simple because the kids needed a lot of help to understand what they have to perform and that's why it took almost the entire class preparing the dramatization.

Moreover, the time established for the creation of the problem was not enough because I pretended to do this task in 20 minutes but it took 45 minutes, giving guidance to each student not only for the vocabulary they needed and the structure of the sentence but also giving ideas on how to develop their conflicts. For this lesson, it was necessary to take one more hour.

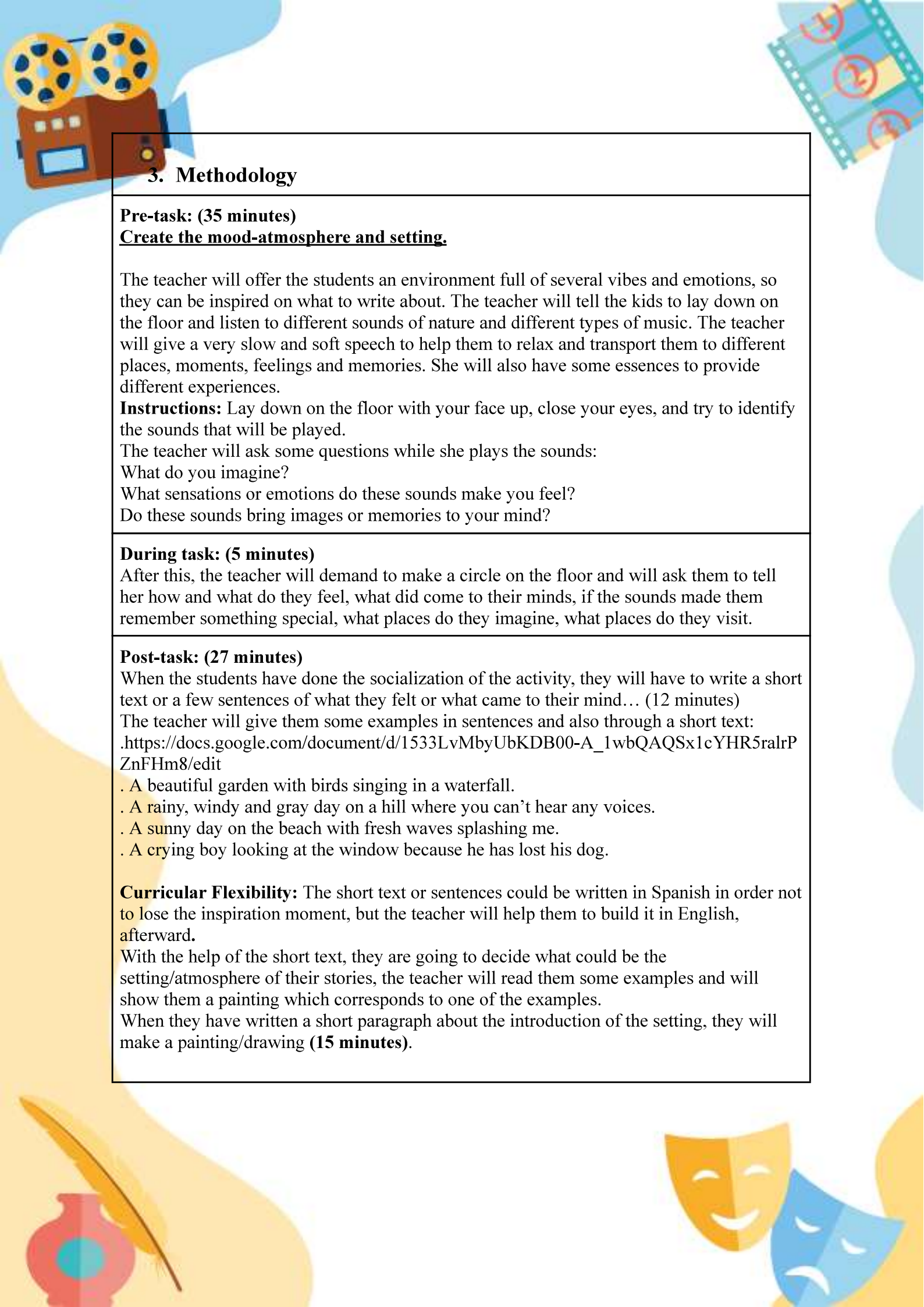


ENGLISH LESSON PLAN #6

1ST GRADE

Date: May 12th, May 19th.	Institution: Colegio Bilingüe de Cali Facilitator: Lissy Herrera	Topic: How to create the setting and atmosphere?	Lesson: #6 Time: 2 hours
1. Objectives			
General Objective For students: To imagine and create a setting with an atmosphere for their stories. For the teacher: Inspire the students to imagine and create settings through experiencing a sensorial environment.		Specific Objectives 1. Create the setting of their stories with the atmosphere through the creation of a sensorial environment offered by the teacher, which will awaken their senses to create a text in which they will introduce their settings. 2. Write a few sentences or short text of what they felt in the sensorial environment activity. 3. Make a painting/drawing of their setting with the characteristics they wrote in their texts.	
2. Contents			
Communicative contents . Oral production: Discussion of their previous knowledge about story tales. Give simple descriptions. Express Basic emotions, feelings and opinions.	Linguistic Contents Nouns Adjectives colors emotions	Cultural content Their own perspective of the atmosphere created.	Skills Writing production: sentences through descriptions, express basic emotions, feelings and opinions, short and simple text.





3. Methodology

Pre-task: (35 minutes)

Create the mood-atmosphere and setting.

The teacher will offer the students an environment full of several vibes and emotions, so they can be inspired on what to write about. The teacher will tell the kids to lay down on the floor and listen to different sounds of nature and different types of music. The teacher will give a very slow and soft speech to help them to relax and transport them to different places, moments, feelings and memories. She will also have some essences to provide different experiences.

Instructions: Lay down on the floor with your face up, close your eyes, and try to identify the sounds that will be played.

The teacher will ask some questions while she plays the sounds:

What do you imagine?

What sensations or emotions do these sounds make you feel?

Do these sounds bring images or memories to your mind?

During task: (5 minutes)

After this, the teacher will demand to make a circle on the floor and will ask them to tell her how and what do they feel, what did come to their minds, if the sounds made them remember something special, what places do they imagine, what places do they visit.

Post-task: (27 minutes)

When the students have done the socialization of the activity, they will have to write a short text or a few sentences of what they felt or what came to their mind... (12 minutes)

The teacher will give them some examples in sentences and also through a short text:

https://docs.google.com/document/d/1533LvMbyUbKDB00-A_1wbQAQsX1cYHR5ralrPZnFHm8/edit

. A beautiful garden with birds singing in a waterfall.

. A rainy, windy and gray day on a hill where you can't hear any voices.

. A sunny day on the beach with fresh waves splashing me.

. A crying boy looking at the window because he has lost his dog.

Curricular Flexibility: The short text or sentences could be written in Spanish in order not to lose the inspiration moment, but the teacher will help them to build it in English, afterward.

With the help of the short text, they are going to decide what could be the setting/atmosphere of their stories, the teacher will read them some examples and will show them a painting which corresponds to one of the examples.

When they have written a short paragraph about the introduction of the setting, they will make a painting/drawing **(15 minutes)**.

Materials and resources:

- . <https://www.youtube.com/watch?v=iZjLXtHscug>
- . https://www.youtube.com/watch?v=OI9_wYCifkk
- . A variety of essences.
- . Instrumental music: sad, melancholic, fun, joyful, etc.
<https://www.youtube.com/watch?v=l-dYNttdgl0> Spring, Vivaldi.
<https://www.youtube.com/watch?v=nGdFHJXciAQ> Winter, Vivaldi.
https://www.youtube.com/watch?v=VFeRTANr_sw&t=169s Moonlight, Beethoven.
<https://www.youtube.com/watch?v=0PRIMoQ3SB8> Don't worry, be happy, Bob Marley.
- . Examples
- . Painting: pencil case with colors.

Outcome: They are going to paint the place they imagined, the time and the atmosphere/
They are going to write a descriptive short text or sentences in order the reader can imagine a place throughout the reading of the text.

Place: English classroom

Aspects that are promoted:

Curricular Flexibility:

Indicators

Conceptual	Procedural	Attitudinal
1 Setting, atmosphere	1 Make a drawing to represent their texts.	Following rules in the classroom, waiting for turns to take the materials.



UNIT 2: CREATING A COLLECTIVE STORYTALE

Topic: Production of a collective storytale in English using artistic expressions.

Grade: First Grade

Total Unit Time: 3 hrs and a half.

Unit's Main Task: Create a collective story in the second language using artistic expressions.



Reference: Fernández (2019). Actividades y juegos infantiles. Disfraces y teatro infantil
<https://eresmama.com/disfraces-teatro-infantil/>



ENGLISH LESSON PLAN #1

Date: May 26th	Institution: Colegio Bilingüe de Cali Facilitator: Lissy Herrera	Topic: Impromptu creation of a collective story tale part 1.	Lesson: #1 Time: 1 hour
3. Objectives			
General For students: Create an impromptu story based on the story elements. For the teacher: To identify the student's abilities to create an impromptu story tale, taking into account their knowledge about story elements.		Specific Objectives 1. Build an impromptu story. 2. Develop improvisational skills.	
2. Contents			
Communicative contents	Linguistic Contents	Cultural content	Skills
Oral production: telling ideas to build the story.	Sentence structure Question-answer with open questions.	According to the ideas the students developed.	Oral production Oral Comprehension.
3. Methodology			
Developing the task (Productive phase): (min) The teacher will put a number in each of the portraits the kids created, she will do the same with the settings they drew and the conflicts they wrote. She will have 3 bags to put the numbers inside of it: one bag for the characters, the second bag for the settings			

and the third bag for the conflicts. Then, three children will take a number randomly from each bag, so they will have the characters: protagonist, antagonist and secondary characters, a setting and a conflict to create a story (Brainstorming).

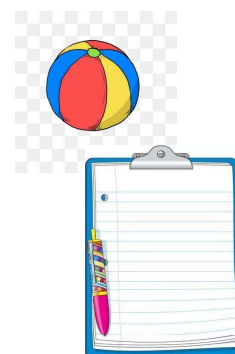
The teacher will tell the students to make a circle. She will explain to the students that they have to create a story with the story elements chosen. They will have a ball that will start the story with the first kid that has it in his/her hands and then, she or he will pass the ball to the next student, this student will take into account the last word said by the previous participant and so forth.

The idea is that they can continue the story spontaneously letting the imagination flow, taking into account the 3 story elements given and the last word that the previous classmate has told. For this reason, the teacher will allow the students to tell their ideas in Spanish if they do not know how to say it in English but the teacher will help them to build their ideas in English and she will take notes of what students tell her.



Materials and resources:

- . 3 bags with the numbers inside.
- . A ball
- . The paper for the teacher to take notes.



Place: English classroom.

ENGLISH LESSON PLAN #2

Date: June 2nd	Institution: Colegio Bilingüe de Cali Facilitator: Lissy Herrera	Topic: Impromptu creation of a collective story tale part 2.	Lesson: #1 Time: 1 hour
4. Objectives			
General For students: For the teacher: To identify the student's abilities to create an impromptu story tale.		Specific Objectives 1. Build an impromptu story. 2. Develop improvisational skills.	
2. Contents			
Communicative contents	Linguistic Contents	Cultural content	Skills
Oral production: telling ideas to build the story	Sentence structure Question-answer with open questions. Use different categories of words to create sentences: action words, nouns and adjectives.	According to the ideas the students developed.	Oral production Oral Comprehension.

3. Methodology

Developing the task (Productive phase)

“The ladder of crazy stories” The teacher will make the first draft of the story with the notes registered in the previous class. She will have the story segmented in three parts: beginning, middle and end and will read this version to the children.

It would be needed to have the table of the ladder game, dice and the flash cards which can contain action words, nouns and adjectives. At the beginning, the participants will have to throw the two dice to get a pair. The first student that has a pair will leave the entrance and start the game. The teacher will give him/her a card with an expression to begin the story like: once upon a time, there was once, once there was a time, etc., and he or she will have to continue the story taking into account what they already have in the first draft. When a child falls in “the crazy story box” the student will take two cards which can be an action word with an adjective or an action word with a noun and vice versa. So, he/she will have to relate these two words and create an idea for the story. This game is expected to take the students into a flow where they can build very crazy and interesting ideas for the story. For this reason, the students will be able to tell their ideas in Spanish and the teacher will help them to construct it in English. The teacher will take notes of what the students say.

Materials and resources:

- . The ladder game.
- . Flash cards with action words, nouns, adjectives and expressions to begin the story.
- . Paper for the teacher to take notes.
- . First draft of the story.

Place: English classroom.



ENGLISH LESSON PLAN #3

Date: June 9th	Institution: Colegio Bilingüe de Cali Facilitator: Lissy Herrera	Topic: Impromptu creation of a collective story tale part 3.	Lesson: #1 Time: 1 hour and a half.
5. Objectives			
General For students: Create an ending for the story. For the teacher: To identify the student's abilities to create an impromptu story tale.		Specific Objectives 1. Build different endings through music for the story. 2. Develop improvisational skills. 3. Edit the final draft of the story to publish it.	
2. Contents			
Communicative contents	Linguistic Contents	Cultural content	Skills
Oral production: telling ideas to build the story.	Sentence structure Question-answer with open questions.	According to the ideas the students developed.	Oral production Oral Comprehension.
3. Methodology			

Developing the task (Productive phase)

The teacher will divide the students in 3 groups of three members and one group of four members and will play three different instrumental songs: a happy song, a sad song and a mysterious one. With the help of these songs, they will write a different ending. The teacher will assign to each group a song to write the ending of the story and then. The students will share the endings and the teacher and them will decide what ending will fit best in the story.

The final draft will be written and the teacher will have ready the format of the book plus some papers with lines to give to each student to write one page of the story, others will be in charge of the drawings and other students will color the drawings.

Materials and resources:

. 3 Instrumental songs:

Don't worry instrumental: <https://www.youtube.com/watch?v=0PRIMoQ3SB8>

Beethoven "moonlight": https://www.youtube.com/watch?v=VFeRTANr_sw&t=1811s

Chaikovsky "The black swan": <https://www.youtube.com/watch?v=7Qk4CA3J6PU>

Rafael Krux "Emotional Waltz": https://www.youtube.com/watch?v=GjKLtAfXO_w

Vivaldi "Winter": <https://www.youtube.com/watch?v=Jow0ZJW4Lks>

. Final draft.

. Book format (as preferred) and papers to write the final draft.

The story of Robotcito and the Fire monster



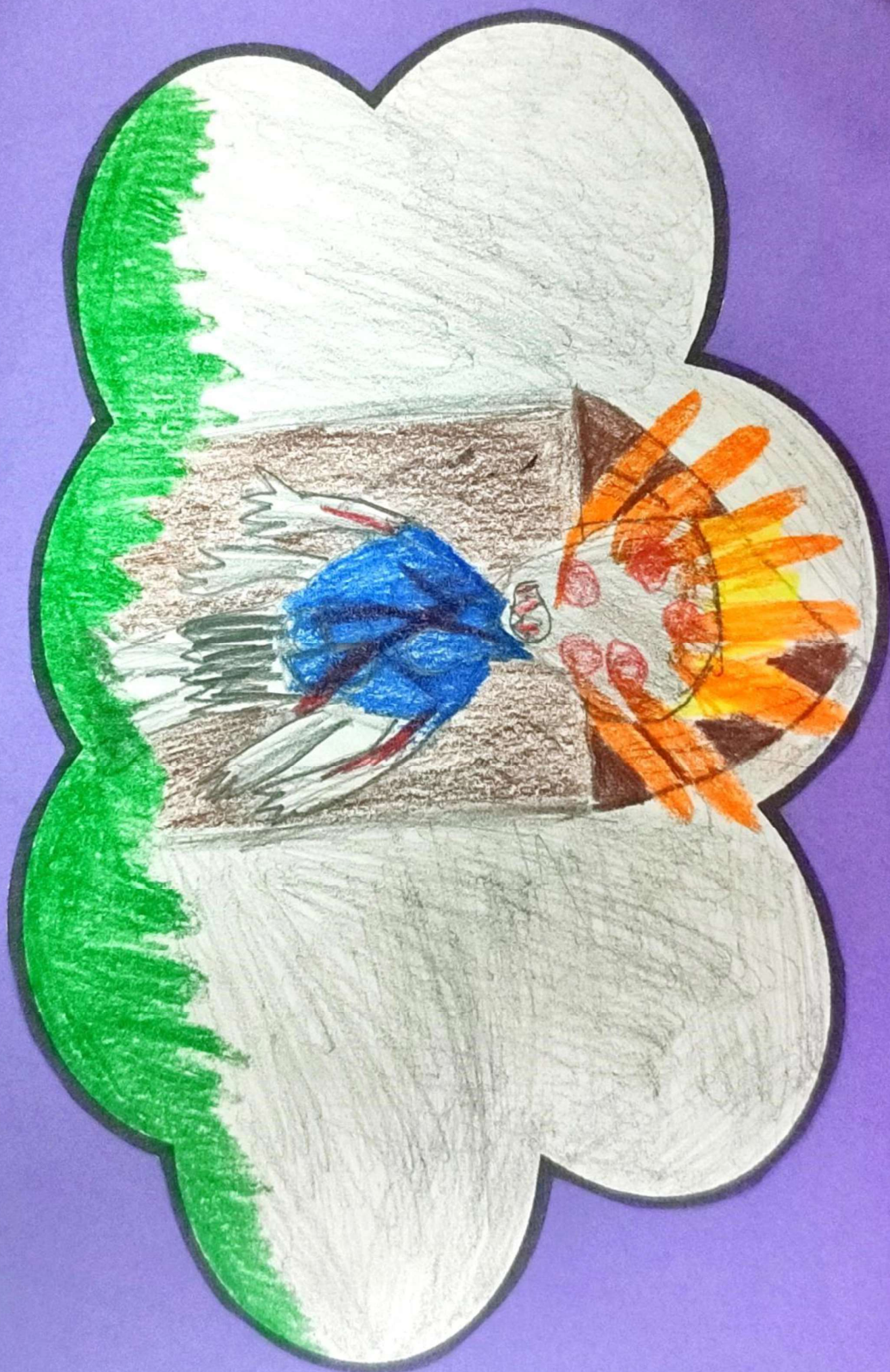
Robotcito is a gamer robot. He likes to play video games and cook his head is a smart console and he dresses up like a chef with a nice chef hat. He has six hands to cook many things in a real quick time and he has some powers like he can make a bubble to protect himself from monster's attacks and throw an electricity grid to grab monsters but these functions only work with the internet.



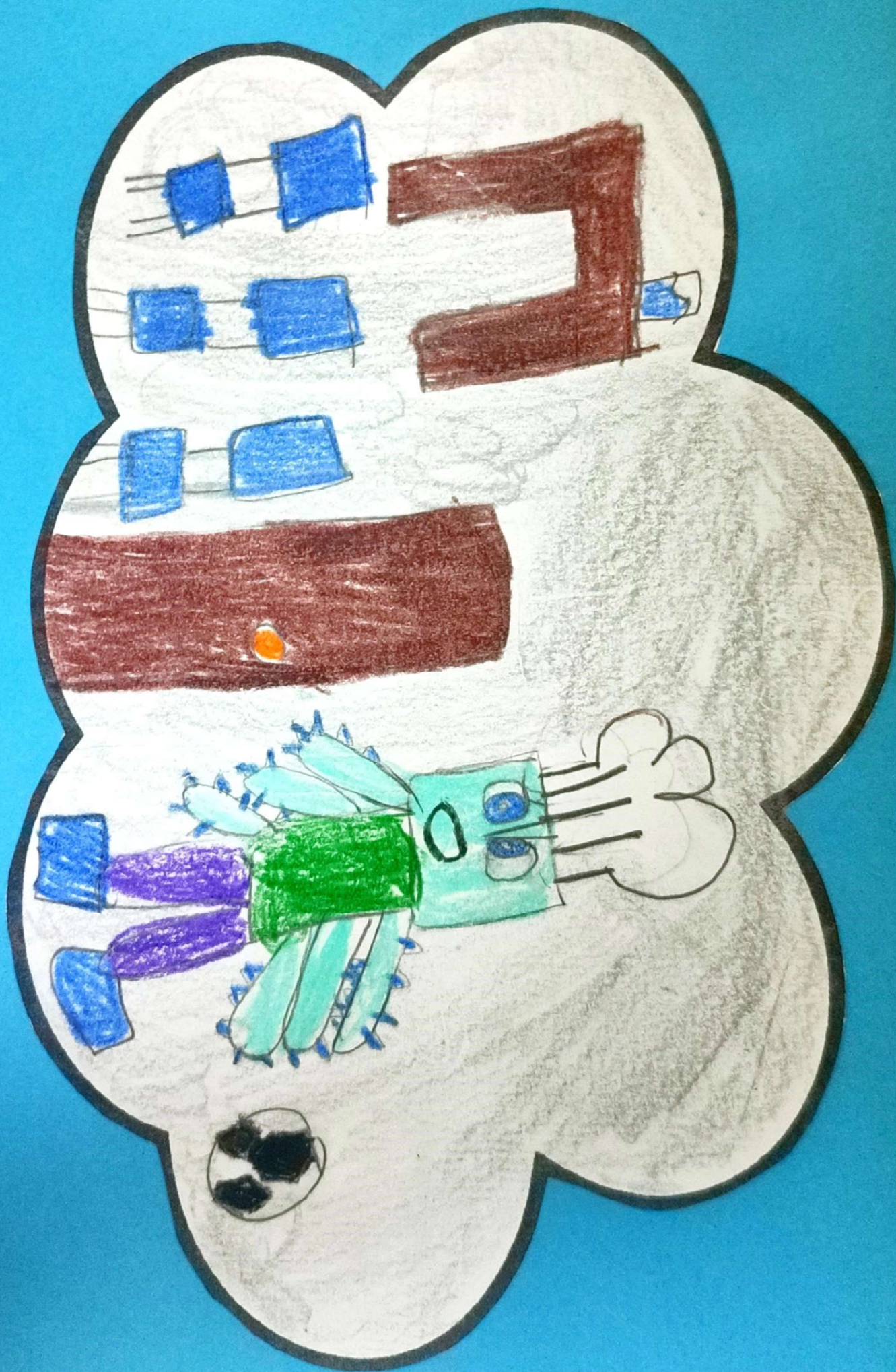
Robotcito lives near an abandoned house. When he walks by it, he feels curious to go to see what is inside. This house is scary but he is scared too. After five minutes of hesitation, he decides to go there.



③ He does not know that in the abandoned house lives a "five monster" a terrible monster that has five hair because of his anger, he also has many hands to do many things at the same time and eight eyes to see everything that surrounds him, he has some wounds that are still bleeding because he has been hurt by his friends who cheated him. People are scared of him, they say he is very dangerous and rude because he is always angry but the truth is that he is scared of the darkness and loneliness.



Robotcito gets inside the house the house has one table and chairs and a soccer ball but he cannot see anybody there. Suddenly, the lights go down. Robotcito is worried because he loses the connection to the internet and without the internet he can not use any of his functions. Then, he sees that a monster with fire in his hair is getting close to him. So Robotcito feels very fast with the little battery he has. While the fire monster runs behind him,



5) Robotcito prays to God. Then, he finds some fuel, so he charges himself with this fuel and he dresses up with a suit that protects him from water and jumps into the sea to swim until the next shore, thinking that the fire monster can not be able to swim because of his fire hair but he does not know that the fire monster can float in the air and when Robotcito arrives at the shore, he finds out that the fire monster is already there. Robotcito begins to cry and begs the monster not to kill him.



6. The fire monster tells him with a rude voice "Don't worry, I just want to be your friend. I feel very lonely because my friends are gone and I was left alone in that house." Would you like to watch movies and play video games in my house? Roberto says yes, he understood and usually what people say is not necessary. He is with me and that's the fire monster who is just sad and misunderstood creature. Roberto is happy to find a new friend and he loves the idea of playing video games so they return to the abandoned house. Which now is full of joy.

