



Propuesta de taller extracurricular en lengua extranjera desde la estrategia (TPR) total physical response para un grupo de estudiantes de la universidad del valle

LEIDY JHOANA HINCAPIÉ PACHECO

Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en lenguas extranjeras con énfasis en Inglés y Francés
Lic. Luis Alfredo Velasco Guerrero

Santiago de Cali, Colombia
2024

Propuesta de taller extracurricular en lengua extranjera desde la
estrategia (TPR) Total Physical Response para un grupo de estudiantes
de la Universidad del Valle

Leidy Jhoana Hincapié Pacheco
1870042

UNIVERSIDAD DEL VALLE
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
DEPARTAMENTO DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS

RESUMEN

Este trabajo responde al paradigma cualitativo y hace uso de la investigación-acción como diseño de investigación; asimismo, aborda la enseñanza de lenguas extranjeras con énfasis en las habilidades orales (habla y escucha), en un grupo de estudiantes universitarios, desde la metodología de enseñanza Respuesta Física Total o, por sus siglas en inglés, *TPR (Total Physical Response)*; la cual es una metodología alternativa que plantea el aprendizaje de las lenguas extranjeras desde el movimiento y la corporalidad. Esto se logró a través de la planeación e implementación de una secuencia didáctica. Para este propósito, el trabajo se dividió en tres etapas: evaluación inicial o diagnóstica, diseño e implementación de la secuencia didáctica y evaluación final. La primera etapa permitió reconocer el entorno educativo donde se llevó a cabo el proyecto a través de herramientas como observaciones de clase, análisis de documentos institucionales (malla curricular, plan de aula, etc), entrevista a un docente de inglés y breve encuesta demográfica de los estudiantes. En la segunda parte, se llevó a cabo el diseño de la secuencia didáctica en la cual se realizó una búsqueda de materiales auténticos y actividades que se ajustaran al contexto y metodología. Y, su implementación, la cual permitió ajustar el plan de clases de acuerdo a las observaciones de campo. Por último, a partir de los datos obtenidos en la etapa de implementación, se realizó un análisis entre las producciones orales iniciales y al finalizar la intervención; así como, sus percepciones frente a la metodología implementada. Los resultados de esta investigación ponen en evidencia que la metodología utilizada tiene un impacto positivo en el aprendizaje de lenguas extranjeras, del mismo modo, se corroboró que la estrategia *TPR* puede ser útil en la práctica y desarrollo de las habilidades orales (escucha y habla) y, que a su vez, aporta a las habilidades escritas (lectura y escritura).

Palabras clave: *Competencia comunicativa, Aprendizaje Basado en Tareas, Enseñanza de lenguas extranjeras, Respuesta Física Total, Investigación-Acción.*

ABSTRACT

This research is framed within the qualitative paradigm and uses of action research as a research methodology; likewise, It addresses the teaching of foreign languages with emphasis on oral skills (speaking and listening), in a group of college students, from the teaching methodology Total Physical Response or TPR; which is an alternative methodology that proposes the learning of foreign languages from movement and corporeality. This was achieved through the planning and implementation of a didactic sequence. For this purpose, the fieldwork was divided into three stages: initial or diagnostic evaluation, design and implementation of the didactic sequence and final evaluation. The first stage concerns the recognition of the educational environment where the project was carried out through tools such as classroom observations, analysis of institutional documents (curriculum, classroom plan, etc.), an interview with an English teacher and a brief demographic survey of the students. The second stage concerns the design of the didactic sequence in which a research for authentic materials and activities that fit the context and methodology was carried out. And, the implementation of the didactic sequence, which allowed adjusting the class planification according to the investigator's observations. Finally, based on the data obtained in the implementation stage, an analysis was made between the initial oral productions and those at the end of the intervention, as well as their perceptions of the implemented methodology. The results of this research demonstrated that the methodology used has a positive impact on foreign language learning. It was corroborated that the TPR strategy can be useful in the practice and development of oral skills (listening and speaking) and, in addition, contributes to written skills (reading and writing)..

Key words: Communicative competence, Task-based learning, Foreign language teaching, Total Physical Response, Action Research.

TABLA DE CONTENIDO**PÁGINA**

INTRODUCCIÓN.....	6
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8
2. JUSTIFICACIÓN.....	11
3. OBJETIVOS.....	12
4. ANTECEDENTES.....	13
5. MARCO TEÓRICO.....	23
6. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	38
7. PROPUESTA DE SECUENCIA DIDÁCTICA	45
8. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	49
9. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	71
10. CONCLUSIONES.....	74.
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
12. ANEXOS	79

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas extranjeras se ha estudiado desde diferentes ángulos; se han identificado estrategias aplicables de acuerdo con las situaciones y poblaciones; sin embargo, la población adulta ha sido poco evaluada o estudiada. El *Total Physical Response* o Respuesta Física Total (*TPR*) es una estrategia enmarcada en el enfoque comunicativo, esta estrategia propone que la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera se da a través del uso del cuerpo, el lenguaje corporal y no verbal. La Universidad del Valle, en relación con el fortalecimiento de las habilidades orales propone los Clubes de Conversación, espacios mediados y dirigidos por la RedCAAL (Red de centros de apoyo al aprendizaje de lenguas) para el desarrollo de habilidades lingüísticas en lengua extranjera.

En este proyecto se aborda el impacto de una estrategia como el *TPR* en población adulta joven. Para ello, se construye una secuencia didáctica, en la cual se propone como estrategia principal el *TPR* y actividades que involucren la oralidad y el movimiento, para después, ser implementada un club de conversación para los niveles I y II en la lengua inglesa. Esta estrategia, ha mostrado resultados positivos en población infantil (Whankhom et al., 2016; Nuraeni, 2019), por lo tanto, el proyecto pretende recoger una población adulta joven y no infantil como se ha propuesto en otros trabajos. El objetivo principal es evaluar el impacto en la competencia comunicativa a través un club de conversación, que utiliza la estrategia *TPR* en el desarrollo de las habilidades orales como la comprensión y producción oral.

Posteriormente, se reseñan investigaciones en el apartado de antecedentes, en los que se puede ver que aunque el tema ha sido estudiado no se cuenta con

información de la implementación de esta estrategia en poblaciones de adultos jóvenes.

Para la selección de estos antecedentes se tuvieron en cuenta estudios de investigación aplicada, particularmente de investigación-acción en el aula de lengua extranjera relacionados con la implementación del *TPR* y propuestas pedagógicas en las cuales primaba el enfoque comunicativo.

Posteriormente, se presenta el marco teórico en el cual se define el *TPR* que es la estrategia que siguió el proyecto; la competencia comunicativa, la cual recoge el habla como un conjunto en el cual se interceptan la gramática, la pragmática y la sociolingüística (Hymes, 1971); el enfoque comunicativo que como propuesta didáctica promueve y enfatiza en el desarrollo y perfeccionamiento de la competencia comunicativa; las inteligencias múltiples, dado que por la naturaleza de la propuesta se considera relevante la prevalencia de ciertas inteligencias en el proceso de aprendizaje. Y la secuencia didáctica, la cual recoge y materializa la estrategia, aunque no es el propósito del proyecto, es requisito para la intervención. El aprendizaje basado en tareas, en concordancia con el enfoque de la institución, como resultado de la investigación y consenso entre docentes; que adicionalmente, ha permitido alcanzar los resultados de aprendizaje propuestos en sus cursos de lenguas extranjeras.

Después, se encuentra el apartado de la metodología y los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron en la investigación, entre estos podemos encontrar la entrevista, la encuesta y la observación.

Finalmente, se incluyen los resultados de investigación: la secuencia didáctica elaborada y aplicada, los datos observados y las conclusiones que resultaron del

diseño, implementación y resultados del proyecto investigativo. Entre las cuales se destaca el hecho de que los participantes reportaron una mayor comprensión de temas que, en otras ocasiones, les había causado dificultades, lo que según ellos aumentó su confianza y vocabulario que se evidenció en un incremento en la participación oral durante los clubes.

Es por esto que se presenta este trabajo investigativo, en el que se recoge el proceso y resultados del diseño e implementación de la secuencia didáctica llevada a cabo entre abril y junio del 2023, con un grupo de estudiantes de la Universidad del Valle. El objetivo de esta investigación fue determinar el impacto de la estrategia Respuesta Física Total, en la práctica de la habilidad de comprensión y producción oral de la lengua inglesa en jóvenes adultos. Para esto, se diseñó una secuencia didáctica desde la estrategia de Respuesta Física Total.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el campo de la pedagogía y la didáctica se ha avanzado arduamente para desarrollar e implementar metodologías que recojan a todos los tipos de aprendices, lo que ha dado lugar a una gran variedad de estas. Entre los muchos métodos a lo largo de la historia han destacado algunas por su popularidad y efectividad, o carencia de la misma. En 1920 se hablaba de la traducción gramatical, que enfatizaba el desarrollo de la lectura y la escritura; el objetivo era aprender las reglas de gramática y vocabulario de esta lengua (Larsen-Freeman, 2000, p.17). En esta estrategia, las instrucciones se dan en la lengua materna de los estudiantes y existe poco uso oral de la lengua meta, las actividades constan de realizar traducciones de lecturas de la lengua meta a su lengua materna.

Dado que el Método de Traducción Gramatical no fue tan efectivo como se esperaba en la preparación de los estudiantes para comunicarse en la lengua meta, el método directo se hizo popular. Celce-Murcia dijo: “Este [Método Directo] es una reacción a la estrategia de la gramática y la traducción y su falla en crear alumnos que pudieran utilizar la lengua extranjera que habían estado estudiando” (1991, p.6). Desde esta estrategia se prohíbe el uso de la lengua materna por parte del estudiantado. Cada vez que una nueva palabra se introduce al grupo, el maestro demuestra su significado con objetos reales, imágenes o el lenguaje corporal.

Similar al Método directo aparece el método audiolingüístico. En este método el docente actúa como director y solicita a los alumnos la repetición de palabras, frases y diálogos, siendo así como se adquiere el vocabulario y la gramática (Richards y Rodgers, 1986). Bajo esta estrategia, se cree que los estudiantes deben conocer sobre la lengua meta, para así automatizar y que la producción se dé de manera espontánea y sin detenerse a pensar. A finales de 1960, se empieza a hablar de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua. En ese momento, se identifica la necesidad de un enfoque situacional que involucre la práctica de las estructuras básicas en actividades significativas. Otro aspecto relevante, fue igualar la importancia de las funciones comunicativas y la estructura de la lengua.

Con todo esto, se observa que la enseñanza de lenguas extranjeras se enfrenta a una situación más compleja que otras áreas del conocimiento, ya que una lengua extranjera no es simplemente incorporar nuevos conocimientos, sino que se extiende y amplía el repertorio y vocabulario de la persona, para interactuar con otros respondiendo adecuadamente a las exigencias del contexto, y a las normativas de cortesía relacionadas con la cultura y tradiciones de los hablantes.

La enseñanza de una lengua extranjera debe considerar otros aspectos más allá de la memorización de reglas y patrones, dotando a los aprendices de herramientas sociales e interpersonales que hagan posible el uso de lo aprendido en contextos reales. Esta idea ha permitido que se desarrollen nuevas metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Una de estas responde a la perspectiva de que si la lengua materna se aprende de manera espontánea y en ambientes naturales, entonces, la lengua extranjera debe ser enseñada en entornos similares. Una de las estrategias enmarcadas en esta concepción y que ha demostrado ser útil en los primeros niveles de adquisición de enseñanza de lengua extranjera es el ya mencionado *TPR (Total Physical Response)*.

Metodologías como la pedagogía crítica permiten que los estudiantes aprendan la lengua en contextos de uso prácticos y reales, en los que se exige una comprensión del mundo que nos rodea y sus problemáticas. Del mismo modo, encontramos otras metodologías que se basan en el uso natural de la lengua, cuyo objetivo es asimilar el proceso de aprendizaje espontáneo de la lengua materna, este es el caso del *TPR* que ha demostrado ser muy útil en población infantil y adolescente, ya que se responde a situaciones reales y espontáneas que se suelen dar en las interacciones habituales en las que el estudiantado interactúa directamente con el otro y su entorno.

A pesar de los resultados mostrados de esta estrategia por investigadores como Asher & Kunihiro (1965) y Nuraeni (2019), ha sido poco utilizado con aprendices adultos. Si pensamos en programas académicos que forman profesionales, esta estrategia podría resultar muy útil en los primeros niveles de formación profesional y del inglés. Según los objetivos y el perfil del egresado de cualquier programa profesional de la Universidad del Valle, en concordancia con las exigencias del

Ministerio de Educación Nacional (MEN) sus estudiantes deben alcanzar el nivel B1 en inglés al final de su formación de acuerdo con los parámetros del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

Además, los estudiantes universitarios se enfrentan continuamente a una barrera lingüística, dado que el material bibliográfico y parte del léxico usado en los entornos profesionales y académicos, hoy en día, se encuentran en lengua inglesa. El *TPR* puede contribuir a la adquisición de un repertorio lexical relacionado con distintas disciplinas y al desarrollo de las habilidades de comprensión y producción oral. De allí, el interés por diseñar una propuesta que responda a las necesidades de los estudiantes universitarios. Por esto, este proyecto de investigación se propuso evaluar el impacto del *TPR* en el aprendizaje de inglés en nivel universitario, para lo cual se plantea resolver la siguiente pregunta:

¿Cuál es el impacto de la metodología *TPR* en el aprendizaje de inglés en un grupo de estudiantes de los niveles I y II de inglés con Fines Académicos y Generales de la Universidad del Valle y qué percepciones tienen estos estudiantes sobre la metodología en el marco de un club de conversación?

2. JUSTIFICACIÓN

El presente proyecto pretende indagar sobre el impacto de la metodología *TPR* en la enseñanza de lenguas extranjeras en adultos, específicamente en un grupo de estudiantes de la Universidad del Valle que cursan los niveles I y II de inglés con fines generales y académicos. El club de conversación se desarrolla en aulas tradicionales; sin embargo, el uso de estrategias pedagógicas y didácticas son flexibles. En los estudios que se abordan esta metodología, se ha observado un enfoque en la población de infantes y adolescentes, por lo que con este proyecto se

busca abordar un grupo de adultos y ampliar el rango etario de aplicación de esta estrategia.

La asignatura “inglés con fines generales y académicos” ofrecida por la Universidad del Valle es una asignatura obligatoria para todos los programas universitarios, excluyendo la licenciatura en lenguas extranjeras. Este inglés se trabaja desde la perspectiva académica, es decir, se relaciona directamente con el programa que el estudiante cursa actualmente. Estos cursos de inglés se dictan desde los primeros semestres de la carrera, ya que gran parte del material bibliográfico en esta etapa formativa está escrito en inglés. Entonces, es posible decir que esta propuesta favorecerá el proceso de formación profesional y un mejor desempeño en áreas académicas y laborales. Lo que se traduce en una formación integral que les dará la oportunidad de hacerse partícipes de espacios en los que la lengua de difusión sea el inglés.

Este estudio respalda su validez y pertinencia en la aplicación de una metodología alternativa, con el fin de identificar propuestas pedagógicas que permitan abordar la diversidad de aprendices que llegan a la universidad del Valle.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

- Evaluar el impacto del método *TPR* en el aprendizaje de inglés de un grupo de estudiantes de inglés con fines académico y generales I y II de la Universidad del Valle y qué percepciones tienen estos estudiantes sobre la metodología en el marco de un club de conversación.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar el nivel de proficiencia en inglés inicial.
- Diseñar una secuencia didáctica desde enfoque “aprendizaje basado en tareas” que responda a la estrategia del *TPR*.
- Identificar los logros y dificultades de la implementación de la propuesta didáctica y las percepciones de los participantes frente a la secuencia didáctica.
- Evaluar el impacto de la propuesta didáctica en la competencia comunicativa de los estudiantes en las habilidades orales.

4. ANTECEDENTES

En este apartado se describen algunos estudios en los que se ha puesto en práctica la estrategia *TPR* en diferentes contextos educativos alrededor del mundo.

Los antecedentes presentados a continuación responden a las investigaciones realizadas desde la aparición de la estrategia propuesta por el psicólogo James Asher (1964) en Estados Unidos. Igualmente, se tendrán en cuenta estudios llevados a cabo en Bosnia y Herzegovina, Indonesia y Colombia. Así mismo, se tuvo en cuenta el trabajo de Subina y Balbuca (2016) del que se recogen la importancia de los clubes de conversación y su aporte a la actitud y el rendimiento de las habilidades orales en lengua extranjera.

4.1. Reseña de los antecedentes

En primer lugar, **Asher & Kunihiro** (1965) realizaron una investigación con el fin de promover el aprendizaje del japonés como lengua extranjera haciendo uso de la estrategia *TPR* propuesta por el psicólogo Asher (1964). Esta propuesta fue

implementada en un grupo de 88 estudiantes de bachillerato monolingües y angloparlantes, sin conocimiento previo de la lengua, de los cuales 67 culminaron el proyecto. Los estudiantes fueron divididos en 4 grupos: el primer grupo fue denominado grupo experimental y los restantes como grupos de control I, II y III.

La investigación se desarrolló en forma de clases cortas que culminaron con una prueba de retención. En dicha prueba, se evaluaba la cantidad de vocabulario aprendido por los estudiantes. Para los grupos control se desarrollaban principalmente pruebas escritas, en estas el estudiante debía del modo tradicional responder a un cuestionario escrito, mientras el grupo experimental debía responder activamente con acciones; es decir, reaccionar adecuadamente a las órdenes o frases dadas por el docente, adicionalmente una parte de la prueba era escrita, del mismo modo que el grupo control. Durante las intervenciones al grupo experimental se le exigió imitar las reacciones del docente al oír una cinta con expresiones en japonés, de este modo si la cinta mencionaba por ejemplo “Comer” en japonés el docente realizaría la pantomima de comer y así los estudiantes la replicarían; el grupo control I observaba las reacciones a la cinta, pero no la imitaban, el grupo control II escuchaba la expresión y la traducción y el grupo control III leía de una cartilla la traducción de la expresión. A las 24 horas, se realizó otra prueba de retención y finalmente a las 2 semanas se realizó la última prueba de retención. Los estudiantes del grupo experimental realizaron las 2 primeras pruebas físicamente y la tercera fue escrita para evaluar esta competencia, y los grupos control realizaron todas las pruebas de manera escrita.

Las pruebas en las que participaba su corporalidad contaban con un sistema de puntos de acuerdo con las especificaciones de la expresión como se muestra en la siguiente figura (Asher & Kunihiro, 1965, p.6) :

Table 1
Maximum Possible Score For Each Retention Test

Time After Training	Type of Utterances	Total Possible Score
Immediate	Single-word	16
24-hour	Single-word	16
Two weeks	Single-word I	8
Two weeks	Single-word II	8
Immediate	Short utterance	12
24-hour	Short utterance	12
Two weeks	Short utterance I	10
Two weeks	Short utterance II	7
Immediate	Long utterance	12
24-hour	Long utterance	12
Two weeks	Long utterance I	12
Two weeks	Long utterance II	15
Immediate	Novel utterance	13
Two weeks	Novel utterance	25

Key: For the experimental group only, I refers to retention tests in which action or physical responses were required and II refers to written responses.

Este proyecto de corte cuantitativo deja como conclusiones que el grupo experimental obtuvo mejores resultados y retención de las expresiones. Un sujeto del grupo experimental evaluado un año después presentó una retención de más del 90 % de las expresiones trabajadas. Finalmente, presenta una lista de preguntas sin resolver, de las cuales una es relevante para el presente trabajo: ¿Con la práctica de escucha se llegará a desarrollar en algún momento la oralidad y la escritura? El enfoque utilizado en esta investigación presentó buenos resultados.

En segundo lugar, **Bernal y García (2010)** en su investigación hicieron una revisión de las diferentes pautas estipuladas en la teoría de la estrategia *TPR* propuesta por Asher (1965) y la teoría *TPR-storytelling (TPR-ST)* propuesta por Blaine Ray (2008). La metodología de Asher propone que los aprendices descubran la lengua desde el sentido auditivo-visual y así se genere el aprendizaje de la lengua, que con el tiempo se dará la producción oral. Por otro lado, Blaine Ray no propone un cambio

en la metodología, sino que la complementa, mostrando los beneficios del *storytelling* en la aplicación de esta metodología y cómo a través de las historias la clase es más divertida para los aprendices y una forma de guiar y trabajar con el *TPR*, así mismo, proporciona la posibilidad de revisar la gramática y las estructuras.

Bernal y García realizan un recorrido histórico de ambas teorías y sus posibilidades en la práctica en el contexto colombiano así como sus limitaciones. Esta revisión dio lugar a un cuadro comparativo en el cual los autores incluyen su propia propuesta la cual consiste en una sistematización del *TPR-ST*. En esta propuesta, se usa el modelo pedagógico enseñanza basada en tareas o *TBL (Task-based learning)* y se desarrolla en tres momentos: antes, durante y después del *storytelling*. Finalmente, se analizan estas metodologías bajo criterios como: interacción, *input*, materiales, entre otros.

De este trabajo es importante destacar que los autores hablan del contexto universal y local. Esto es particularmente relevante, cuando consideramos que de acuerdo con los contextos de enseñanza y crecimiento de una persona se pueden encontrar diferencias en su receptividad y apropiación de los temas.

TPR ASHER (Universal Context)	TPR+ST BLAIN'S ADDITION (North American Context)	NEW PROPOSAL ADAPTATION (Colombian Context)
Receptive precedes TPR, productive Skills	Receptive precedes TPR-ST, productive Skills.	Receptive precedes TPR-ST, productive Skills
Interaction comes after Receptive Skills	Interaction comes after Receptive Skills	Interaction comes after Receptive Skills
Raw material: commands	Raw material: silly (sometimes non-sense) and bizarre stories	<i>Raw material: Short, sequential, purposeful and meaningful stories</i>
Listening skill is transferred to the others	Listening is reinforced by reading	<i>Listening is supported behind visual aids, sensory association, action and movement</i>
Meaning prioritizes rather than grammar	Meaning prioritizes rather than grammar	Meaning prioritizes rather than grammar
Teaching must minimize learner's stress and anxiety	Teaching must minimize learner's stress and anxiety	<i>Both Teaching and learning must minimize Learner's stress and anxiety</i>
Use of mainly commands	Use of stories: 7 steps -introducing vocabulary -Teacher assesses students' commands -Personalize mini -situation: the teacher tells the story. Teacher chooses students to act out the story. Teacher uses questioning cycle. -Teacher re-tells the story-Students retell the story The 6th and 7th steps are to be carried out after one year of using the method, with the purpose of introducing new and advanced grammatical points. -Teacher retells the story from a different perspective changing subject or tenses. -Students retell the story from a new perspective	<i>Use of stories: 3 steps adapted to the Colombian context:</i> <i>1.First stage: Pre-TPR+ST</i> -Setting a suitable environment. -Storytelling anticipation -Lesson target lexicon inventory and material (posters, drawings, icons, etc.) elaboration -Checking comprehension of target lexicon by acting it out <i>2.Second stage: While TPR-+ST</i> -Storyteller's modelling (the whole story) -Learners in group follow storytelling with mimicry (episodes) -Rewarding/ complimenting achievements -Retelling story in peers -Retelling story individually -Rewarding/ complimenting achievements

English through Actions	Listening. Extensive reading and literal translation for comprehension.	<i>3.Third stage: Post-TPR+ST</i> -Drawing a big book by writing some target language learned in the lesson combined with images -Creating new stories -Rehearsing telling new stories in peers -Telling new stories recycling the learned process -Rewarding/ complimenting "Reading" visuals, images, sign language, mimicry, body language, sounds Translation for understanding if necessary.
Learning subjects are usually school pupils	Learning subjects are either school pupils and/ or high-school students	<i>Learning subjects may be also school teachers</i>

Fuente: El autor.

En tercer lugar, **Subina y Balbuca** (2016) llevaron a cabo un estudio en Ecuador, en el cual se presentan los aspectos que pueden impactar en la producción y

comprensión oral de los estudiantes en la clase de inglés, además, de que la implementación de clubes de conversación pueden afectar positivamente estas habilidades.

En esta investigación participaron 29 estudiantes y 2 profesores, a quienes se les aplicaron encuestas y entrevistas para identificar los factores que afectan el desarrollo de las habilidades orales en inglés. Entre los factores destacado estás: la falta de motivación y la actitud de los profesores; sin embargo, también se resaltó la importancia de crear un espacio en el que los estudiantes puedan adoptar el inglés como una herramienta útil para su éxito y usarlo de una forma espontánea y segura.

Este proyecto se desarrolló con la intención de que la comunidad educativa eventualmente pudiera responder a la necesidad presente, motivando a los estudiantes a participar de los futuros clubes de conversación. Se pudo demostrar que los factores que más afectan el desempeño de los estudiantes en las habilidades orales en inglés son las barreras lingüísticas, la falta de vocabulario, la pronunciación y la ansiedad generada por la academia. Entonces, el profesor debe asumir un papel motivador en los momentos y espacios en los que se espera que el estudiante desarrolle sus habilidades de producción y comprensión oral, incluso cuando no es en el aula tradicional. Los autores (citando a James, 2013) destacan la importancia del club de conversación como una actividad significativa en la cual “la contribución de cada estudiante es valiosa”(p.12). Esta idea es clara si consideramos la naturaleza de los clubes de conversación ofrecidos por la Universidad del Valle, en los cuales la intención es ayudar a los estudiantes a sobreponerse a las barreras en el aprendizaje de una segunda lengua considerando su nivel y preferencias.

En cuarto lugar, **Nuraeni (2019)**, en su investigación, describe cómo el ambiente puede impactar sobre el aprendizaje, aprovechando la estrategia *TPR* y su aplicación en aprendices adultos jóvenes. Para llevar a cabo su investigación, se seleccionó el grupo A-1 que corresponde a estudiantes entre 5 y 11 años. Durante un mes, la investigadora se unió a la profesora en las clases como acompañante y observó a los estudiantes; el proceso de observación tuvo 3 partes (antes, durante y después). Luego, aplicó entrevistas no-estructuradas a la docente y a algunos estudiantes para obtener información detallada. Asimismo, administró un *pre-test* y un *post-test*. Los datos recogidos estuvieron enfocados en la adquisición de vocabulario y la comprensión oral durante las clases.

La investigadora diseñó una prueba para evaluar el vocabulario teniendo en cuenta elementos como la pronunciación, comprensión de las palabras y selección de palabras, y la comprensión teniendo en cuenta la comprensión del significado y la fluidez oral. El puntaje máximo era de 100 en cada categoría. En el *pre-test*, el grupo obtuvo un promedio de 46.63 en vocabulario y 47.96 en comprensión oral; para este momento los estudiantes aprendían desde un paradigma centrado en el docente. Después de la intervención se realizó el *post-test* en el cual se obtuvo un promedio de 74.03 en vocabulario y 76.73 en comprensión oral. Los resultados demostraron una efectividad significativa en la implementación de la metodología *TPR* en adultos jóvenes, quienes además se mostraron más creativos, motivados, curiosos, con confianza en sí mismos dando lugar a un ambiente de aprendizaje dinámico y activo.

En quinto lugar, la investigación de **Jung Xu (2020)** analiza los efectos del *TPR* en la enseñanza de lengua extranjera (Chino mandarín) en estudiantes de primaria y bachillerato. Para esto, se realizó un trabajo experimental con 20 estudiantes de

segundo grado de primaria, sin estudios previos de mandarín, divididos en 2 grupos, el grupo control y el grupo experimental.

Durante la investigación, se enseñó a los estudiantes 10 palabras del mandarín básico por 30 minutos. En el grupo control el profesor leyó repetidamente las palabras y permitió un tiempo para que las revisaran y memorizaran mientras, el grupo experimental utilizó la estrategia *TPR*, imágenes y video. Al finalizar, ambos grupos tomaron un *quiz*. El *quiz* demostró que el grupo experimental había adquirido y memorizado el vocabulario con mayor precisión que el grupo control. Adicionalmente, se notó una mejor interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante en el grupo experimental.

En este proyecto de corte mixto, Xu reflexiona asimismo sobre otros efectos del *TPR* como la facilidad para proponer espacios de aprendizaje libres de estrés y con actividades lúdicas que mejoren el proceso de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos. Sin embargo, señala que un gran problema de este método sería su aplicación en grupos numerosos o de niveles avanzados donde el vocabulario puede ser más complejo y se debe trabajar con mayor intensidad habilidades como la lecto-escritura.

A modo de conclusión, Xu nos recuerda la efectividad de esta estrategia con personas que inician su proceso en la lengua extranjera en grupos pequeños. Aun así debe tenerse en cuenta que a medida que la dificultad aumenta será más complicado adaptar la estrategia, en consecuencia, este debe ser trabajado en conjunto con otros enfoques y estrategias.

En sexto lugar, la investigación dirigida por **Husanović** (2020) buscaba observar el impacto de la estrategia *TPR* en la adquisición de vocabulario en inglés en

estudiantes de 10 y 11 años. Se contó con la participación de 35 estudiantes monolingües de quinto grado que se separaron en grupo control y experimental.

Ambos grupos fueron expuestos a 12 términos en inglés, en clases de 45 minutos. El grupo control recibió los términos escritos en la pizarra en L1 y L2, repetidos por el docente, los escribieron en sus cuadernos y practicaron realizar oraciones con dichos términos. El grupo experimental recibió los términos escritos en la pizarra, pudieron oír dos veces la pronunciación, luego el docente realizó la mímica y luego los motivó a repetir la mímica de cada término. Ninguno de los grupos sabía de un *test* posterior para asegurar un ambiente libre de estrés.

El proyecto de corte cuantitativo nos permite observar un mejor desempeño en el grupo experimental; aún cuando se tomaron distintos aspectos de análisis, como edad y desempeño escolar, el grupo experimental seguía demostrando un mejor desempeño. Sin embargo, al analizar la diferencia por género se demostró que los varones del grupo control habían tenido mejores resultados y adjudica esta diferencia al factor cultural, ya que los varones son expuestos a actividades físicas desde las edades tempranas. Adicionalmente, Husanović concluye que la estrategia *TPR* permite mayores interacciones comunicativas y reflejan situaciones de la vida real.

Con esto, hemos revisado los estudios dados en diferentes momentos desde la publicación y socialización de la estrategia *TPR* en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua (1965) hasta el presente.

4.2. Balance de los antecedentes

Las investigaciones realizadas sobre el *TPR* aquí presentadas han demostrado su efectividad en grupos no muy grandes con niños y adolescentes. Este método

favorece la adquisición de vocabulario en la lengua extranjera y permite desarrollar la creatividad mientras propicia espacios de aprendizaje libres de presiones o estrés.

Hasta ahora, se ha investigado su impacto en poblaciones infantiles y adolescentes (Nuraeni, 2019) lo que deja en duda si es igualmente efectivo en grupos de adultos. Aunque se han hecho variadas investigaciones todas apuntan a trabajar con grupos pequeños (Xu, 2020; Asher & Kunihiro, 1965), esto para garantizar la participación de todos los integrantes al tiempo que se da lugar a que el docente pueda atender y responder a las necesidades de los estudiantes, este aspecto será tenido en cuenta en la conformación del grupo de intervención.

Del mismo modo, se ha recomendado ampliamente utilizarlo en los niveles de inicial a intermedio, ya que los conceptos abstractos y las estructuras complejas de la lengua pueden llegar a ser difícil de manejar desde esta estrategia. Se recomienda igualmente utilizar en complemento con otras estrategias de modo que permitan la adquisición de otras habilidades de la lengua como la lecto-escritura.

Con respecto a la metodología de investigación, la mayor parte de los estudios realizados alrededor de este tema ha sido de corte cuantitativo, sin embargo, para el desarrollo de este proyecto nos basaremos en la investigación-acción que nos permite observar algunas propuestas de evaluación y aplicación del *TPR*. El trabajo de Asher & Kunihiro (1965) proporciona una propuesta de evaluación, la cual será tomada en cuenta dentro de los encuentros para observar la evolución de los estudiantes. La propuesta de Bernal & García (2010) es útil como material bibliográfico a la hora de diseñar la secuencia didáctica, ya que es una adaptación

del *TPR* y el *StoryTelling* mediante la cual se podrá promover la habilidad de producción oral.

De modo general, los trabajos consultados para este proyecto y los aquí presentados han mostrado resultados satisfactorios frente al uso de la estrategia *TPR*. Lo que provee un panorama favorable con respecto a la implementación de la metodología. El trabajo presentado por Subina y Balbueca (2016) deja ver que los clubes de conversación son espacios que favorecen el aprendizaje de las habilidades orales en lengua extranjera, así como la motivación de los estudiantes, un aspecto que se considera importante en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y que no es mencionado en los trabajos anteriores. Así que, se propuso la conformación de un club de conversación para el desarrollo del proyecto, siendo voluntaria la participación en el mismo.

5. MARCO TEÓRICO

El profesor de psicología, James Asher, publicó en 1964 un documento en el que expone su teoría de la estrategia *TPR* (*Total Physical Response*) como una estrategia para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Estrategia en la que se basa esta propuesta didáctica. Para entender de qué se trata y la forma en la que esta investigación se interpreta y se desarrolla se aclaran algunos conceptos como lo son: la secuencia didáctica, qué es lo que el trabajo investigativo planea proponer, la competencia comunicativa, el aprendizaje basado en tareas, y las inteligencias múltiples.

→ *TPR* (*Total Physical Response*) o Total Respuesta Física

El aprendizaje de la primera lengua o lengua materna se da de manera espontánea, escuchando a los padres y adultos cercanos, comprendiendo y ejecutando

comandos, hasta que finalmente se producen las palabras y se da el discurso. Asher (1964) propone que es de este modo en el que se debe enseñar una lengua extranjera; de esta idea se desarrolla la estrategia *TPR*. La estrategia busca la adquisición de la lengua extranjera desde la comprensión de la oralidad del docente y la respuesta física o motriz antes que la escrita u oral.

Esta propuesta pretende que los estudiantes se involucren activamente en la clase y en su aprendizaje, al proponer espacios de movilidad o respuesta física frente a las actividades o temáticas trabajadas en la sesión de clase. Durante las clases se debe promover la interacción activa entre docente-estudiante y estudiante-estudiante, generando espacios que den lugar a usos de la lengua naturales, espontáneos y cotidianos, proporcionando las herramientas lingüísticas para responder adecuadamente y el *feedback* necesario para el correcto aprendizaje de las estructuras y reglas de la lengua extranjera que se está aprendiendo.

La Respuesta Física Total captó rápidamente el interés de lingüistas y practicantes en los años 70. La práctica se extendió por todo el mundo. La *TPR* se acepta como una actividad útil en el enfoque comunicativo, especialmente para enseñar a alumnos adultos jóvenes. Incluso comparte muchas similitudes con los conceptos básicos del Enfoque Natural. Aunque la *TPR* es muy útil para contextualizar elementos lingüísticos y crear memoria y retención a largo plazo, se enfrenta a una serie de inconvenientes. Richard-Amato (2003) identifica una serie de debilidades potenciales a las que puede enfrentarse el *TPR*, que se deben considerar:

1. Enseñanza de conceptos abstractos. Es difícil presentar los conceptos abstractos en un contexto significativo. Como solución, Asher ha intentado apoyarse en la

traducción, que no es una técnica sugerida en *TPR*, que puede ser bastante útil para introducir estos conceptos.

2. Falta de secuenciación intrínseca. Aunque la mayoría de los materiales/temas pueden presentarse siguiendo un cierto orden secuencial, una parte importante puede perderlo y quedar aislada de los demás. El orden secuencial de ciertos materiales también puede carecer de sentido cuando intentamos relacionarlos con la experiencia humana. Un ejemplo puede ser cómo reaccionar a situaciones peligrosas. Durante la clase, se pueden considerar expresiones y acciones relacionadas con la lingüística, pero el sentido común podría dejar en segundo plano la lingüística cuando lo primordial es salir de dicha situación.

3. Falta de motivación intrínseca. Los escenarios creados dentro del aula podrían carecer de sentido para los estudiantes, lo que los llevaría a perder la motivación para participar activamente de la misma. Para esto, se deben considerar otras estrategias que lleven a los estudiantes a involucrarse en las situaciones presentadas y que puedan encontrarlas reales.

Una de las técnicas que aprovecha el *TPR* es el enfoque comunicativo, que consiste en comunicarse con muchos gestos, expresiones faciales y movimientos corporales para llegar a un entendimiento sin pasar por la traducción. De esta manera, se consigue que los aprendices pongan su atención en la clase, manteniéndolos animados y dispuestos a repetir e imitar al docente. Por lo tanto, dominan el material mucho más rápido y de manera más eficiente que en otras estrategias. Es entonces cuando empiezan a pensar en inglés y formar frases más largas y complejas. En esta estrategia, el docente no solo muestra diapositivas y realiza tareas con los

estudiantes, sino que casi todo el material se duplica con gestos, expresiones faciales y movimientos.

→ Enfoque comunicativo

Carlos Lomas (1999) afirma que el enfoque comunicativo es una propuesta didáctica para la enseñanza de las lenguas y de la literatura, que subraya como objetivo esencial de esta educación lingüística y literaria la mejora de dicha competencia comunicativa de los alumnos, es decir, de su capacidad para comprender y producir enunciados adecuados con intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos.

El enfoque comunicativo, se basa en la idea de que el aprendizaje de idiomas es exitoso cuando a los alumnos se les involucra en actividades reales de comunicación, y se usan estrategias para la adquisición del idioma que les permitan usarlo en un contexto práctico. Es decir, plantea la necesidad de simulación de situaciones reales dentro del aula, que le permite al alumno construir las competencias de adquisición gramatical y estructuras lingüísticas propias de la segunda lengua, brindado al estudiante la comprensión del uso práctico de un idioma; en lugar de describir el núcleo del lenguaje a través de los conceptos tradicionales de gramática y vocabulario.

Wilkins (1972) acota que así mismo este enfoque comunicativo, toma como sustento las cuatro habilidades lingüísticas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir) para promover el desarrollo de la competencia comunicativa de los hablantes de una lengua. Además, este enfoque pretende desarrollar en los estudiantes una suma de competencias: lingüísticas, discursivas o textuales, estratégicas, sociolingüísticas, literarias e icónico-verbales.

Este enfoque es particularmente muy cercano al *TPR* puesto que hace un importante énfasis en la capacidad de comunicar, o de ser parte del acto comunicativo de manera acertada. El enfoque comunicativo tiene por otro lado un énfasis en la fluidez del hablante más allá de la exactitud gramatical; En la *TPR* la exactitud y fluidez se va desarrollando conforme el estudiante se involucre y se relacione con la lengua, principalmente en contextos reales.

→ Secuencia didáctica

Para cualquier intervención, especialmente si es pedagógica, se requiere de una planeación previa que incluya las actividades, temas y recursos necesarios para la misma. En esta planeación, encontramos en un nivel macro la organización por unidades didácticas, que de acuerdo con Alonso (2019) son un conjunto de contenidos ordenados lógicamente partiendo de un objetivo, que posee la progresión en un periodo de tiempo determinado. En esta corriente de pensamiento, la secuencia didáctica es entonces una división de la unidad didáctica en la que se encuentra el plan de clase y las actividades individuales que ayudaran y guiaran hacia los objetivos planteados. Dentro de esta planeación, también se considera la evaluación momento en el que se comprueba el cumplimiento de los objetivos y que en este tipo de intervenciones da información previa a la siguiente secuencia; Esta información es valiosa a la hora de desarrollar las actividades e incluso puede modificar los objetivos propuestos acorde al avance y progresión de la intervención (Tobón et al., 2010).

En Colombia, la Secuencia didáctica se configura a partir del Decreto 1920 del 2009 del MEN (Ministerio de Educación Nacional) que dicta los parámetros de evaluación y promoción de estudiantes. En esta se entiende la secuencia didáctica como la

unidad base del proceso de enseñanza-aprendizaje que reúne todos los elementos del proceso (objetivos, materiales, contenidos, actividades de enseñanza-aprendizaje, criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación) y los pone en marcha en un determinado orden (Coll, Colmina Onrubia y Rochera, 1992). La estructura, duración y formato puede variar de acuerdo con la finalidad de los autores. La ley colombiana, también otorga flexibilidad a los docentes e instituciones para que las secuencias didácticas sean enriquecidas y adaptadas de acuerdo con el contexto escolar. De modo que, los docentes pueden adoptar diferentes estrategias pedagógicas y, con base en estas, plantear la secuencia didáctica correspondiente a su contexto.

→ Inteligencias múltiples

La inteligencia es un área de la mente humana que se ha estudiado por mucho tiempo desde distintas perspectivas: la biología, la psicología, la filosofía, etc. La inteligencia es definida por la RAE como la capacidad de dar entender y comprender así como de dar solución a un problema con la información que se tiene. Algunos psicólogos declaran que no existe una definición o un camino específico para determinar la inteligencia y la resolución de problemas; es entonces cuando se empieza a hablar de las inteligencias múltiples y de cómo cada persona se fortalece y reúne una manera única de enfrentarse al mundo que les rodea. De este modo, también se desarrolla un camino único de aprendizaje. Para Howard Gardner (1988) existen 8 formas de abordar el mundo y son las que se conocen como las inteligencias múltiples:

Inteligencia lingüística: Se relaciona con habilidades lingüísticas, tales como escribir, hablar, leer, dominar el uso de la palabra, contar historias, cantar, hacer poemas... también está relacionado con los idiomas y las palabras en general.

Lógica-matemática: Se relaciona más con los números. Son todo tipo de ejercicios de matemáticas, como las operaciones, el cálculo o la resolución de problemas que tienen que ver más con el razonamiento y la lógica.

Inteligencia espacial: La espacial suele identificarse con la certeza visual y espacial. Son personas que suelen ser buenos en el arte y los dibujos, en las formas, la geometría, los colores, el sentido del espacio.

Musical: El sentido del ritmo no es algo que puedan dominar muchas personas. Así, suele ser una habilidad innata para crear sonidos, cantar, tocar instrumentos musicales, componer canciones y música.

Inteligencia corporal cinestésica: Se relaciona con el uso del cuerpo, son personas que suelen inclinarse por realizar actividades donde la fuerza, los movimientos del cuerpo, el uso de las manos, la flexibilidad o la coordinación están presentes.

Interpersonal: Está relacionada con la inteligencia emocional y el contacto con el resto de las personas. Así hay quien está más conectado con otros pudiendo saber qué les sucede en cada momento y dando soluciones.

Inteligencia intrapersonal: Suelen ser personas más bien autónomas que trabajan bien con ellos mismos y que no necesitan a muchas más personas para autorrealizarse. Prefieren el trabajo en solitario.

Naturalista : Quienes establecen bien esta inteligencia suelen tener amor por el medio ambiente y los animales. Se les conoce por su capacidad de distinguir, clasificar y manipular elementos del medio ambiente, además tienen una fuerte conexión con lo natural.

Es necesario aclarar que cada persona es en realidad una mezcla de estas inteligencias y que de acuerdo con sus intereses unas se desarrollan más que otras. En lo que compete a este proyecto de investigación, las inteligencias cinestésica y lingüística son las que se abordan principalmente, ya que la estrategia utilizada busca el uso del cuerpo para facilitar la comprensión de una habilidad lingüística. La mayoría de estudiantes de la licenciatura en educación física y deporte son deportistas o personas ligadas al deporte los estudiantes que tienen un mayor desarrollo de sus habilidades físicas y por ende, un fortalecimiento de la inteligencia corporal. Lo que se traduce con la capacidad de aprender desde su corporalidad, es decir, darle un valor especial en el aprendizaje, la interacción, la enseñanza, entre otros al uso del cuerpo, la actividad física, el movimiento y el juego. Sin embargo, esto no es exclusivo de este grupo de personas, sino que se ha podido observar que la inteligencia cinestésica es especialmente importante en el aprendizaje de las infancias, ya que la exploración desde su cuerpo y el juego les resulta completamente natural. Los adultos tienden a jugar menos, aún así, desde la perspectiva de este trabajo el juego y la intervención desde la corporalidad puede impactar el aprendizaje en población adulta joven.

→ Inteligencia lingüística

Muchas veces asociamos la inteligencia lingüística con el mundo de las letras y de la literatura, pero la realidad es que estas habilidades son solamente la punta del *iceberg* de la inteligencia lingüística.

Se puede definir como la capacidad de comunicarnos, tanto de manera verbal, como por escrito. Las personas que tienen facilidad para esta inteligencia, no solo muestran habilidad en las materias relacionadas con los idiomas, también en

comunicarse y socializar en general. Pues, porque la inteligencia lingüística está asociada a poder expresar con nuestro lenguaje y en la habilidad de poder exponer nuestras ideas e, incluso, para poder conseguir ciertos objetivos a través de la persuasión.

Estas habilidades no sólo son relevantes para poder profundizar mejor en los textos o en los ejercicios relacionados en clases de lengua o literatura. También es una habilidad muy necesaria para la gestión de proyectos, ya que cuanto más claro es el mensaje, menos conflictos se presentarán, y mejor fluirá la cooperación o colaboración entre los estudiantes, compañeros de trabajo, etc.

Por lo tanto, estamos delante de una competencia transversal para la formación de cualquier estudiante y para su correcto desarrollo, incluso una vez haya terminado la etapa formativa. Comprender el estilo y el registro del lenguaje nos permite adaptarnos a las situaciones, así como mejorar nuestra relación con los demás. Y, como es bien sabido, los humanos somos seres sociales. Necesitamos esta habilidad para tener, a la larga, una vida llena y sin malentendidos innecesarios.

→ Competencia comunicativa

En la enseñanza y aprendizaje de las lenguas la competencia comunicativa es un factor esencial a trabajar. Sin embargo para comprender mejor a que se refiere esto se debe analizar desde las partes; ¿Qué es la competencia? Para Lehmann (2007) la competencia es el potencial para manifestar algún comportamiento o desarrollar una actividad. Es por esto que la competencia no se puede evaluar con métodos directos sino a través de la observación del sujeto cuando se enfrenta a situaciones que le permiten u obligan a ejecutar la actividad que requiere de la competencia a

evaluar. Así mismo, se entiende como competencia el uso de la habilidad y el conocimiento, pues esta debe estar mediada por una conciencia cognitiva.

En cuanto a la comunicación, se entiende como la habilidad para expresarse y compartir ideas, pensamientos, sentimientos, entre otros. Para esto, el individuo puede valerse de las herramientas y estrategias aprendidas y en las cuales es competente; en este sentido se comprenden los medios verbales como la palabra escrita u oral, y los no verbales como las señas y el uso del cuerpo. Es indispensable considerar dentro del acto comunicativo la capacidad de comprender al otro.

Dell Hymes postula que la competencia comunicativa se refiere "al habla en su conjunto" y "cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma" y que abarca no sólo la competencia gramatical, sino también la pragmática y la sociolingüística(1971). Para efectos de este documento, se incluye en la competencia comunicativa la habilidad de expresarse y comunicar ideas abstractas, concretas o reflexivas, desde el uso de la palabra (oral y escrita) y la corporalidad (acción y reacción).

→ Aprendizaje basado en Tareas (*Task-Based Learning Teaching or TBLT*)

El enfoque basado en tareas para el aprendizaje de idiomas (*TBLT*) ha cobrado impulso en las últimas décadas y los profesores cada vez más suelen sentir curiosidad por saber cómo su aplicación puede convertir sus clases en una experiencia didáctica más satisfactoria y, en cierto modo, simplificada. Lo cierto es, que este enfoque ofrece innumerables ventajas tanto a estudiantes como a profesores. Por un lado, permite a los profesores planificar e impartir las clases atendiendo a las necesidades no sólo de un grupo de alumnos, sino de todos los

individuos de un grupo lingüística, social y culturalmente diverso. En cuanto a los alumnos, pueden beneficiarse enormemente de lecciones adaptadas a sus necesidades particulares, independientemente de su edad y nivel lingüístico.

Se conoce como aprendizaje basado en tareas a la estructura o metodología de planificación de clase, en la que el objetivo principal de la clase se transforma en tarea, lo que permite, de acuerdo con Rod Ellis (2003), que el estudiante interactúe con y en la lengua que desea aprender de manera auténtica, privilegiando la exposición a ambientes naturales de interacción y evitando las preguntas y escenarios descontextualizadas. Es una estrategia que privilegia el aprendizaje enfocado en el estudiante, sus habilidades y capacidades.

Primeramente, se debe definir qué es una tarea. La tarea desde este enfoque se caracteriza por tener un objetivo claro y una manera específica de alcanzarlo, es decir, sabemos cuándo se completó, al mismo tiempo que proporciona un momento de interacción con la lengua y le permite al estudiante encontrar la mejor solución posible desde los conocimientos que ya posee. Por otro lado, Long (2014) afirma que las tareas son "actividades del mundo real en las que la gente piensa cuando planifica, lleva a cabo o recuerda su día".

Estas dos definiciones ofrecen una gran perspectiva sobre la naturaleza de las tareas y la función que cumplen. Ambos autores también sugieren que diferentes tareas pueden servir para diferentes propósitos de aprendizaje, y que algunas tareas pueden coincidir positivamente con ciertas formas lingüísticas (contenidos gramaticales). Por eso, una combinación de tareas del mundo real (centradas en el significado) y tareas pedagógicas (centradas en la forma) es una buena manera de ofrecer a los estudiantes oportunidades significativas de aprendizaje de idiomas.

En segundo lugar, se define la estructura de la clase desde el TBLT. La clase consta, entonces, de 3 momentos, los cuales no necesariamente se dividen el tiempo equitativamente, sino que de acuerdo con lo planificado y el desarrollo de la tarea cada momento puede ser más largo o corto que los demás. De acuerdo con lo expuesto por Ellis (2003) estos momentos son:

-Pre-tarea o preparación (*pre-task*): es el momento en el que el docente “engancha” la clase con el tema a tratar. Se realizan actividades de activación de conocimientos previos los cuales serán útiles para el desarrollo de la tarea principal; estas actividades dotan al estudiantado de un contexto ya sea a nivel de los temas, social, cultural, entre otros. En este momento se presenta la tarea, se proporciona la explicación de la actividad, se proporcionan las instrucciones para el proceso de resolución y el objetivo a alcanzar. Se ofrecen modelos o ejemplos que servirán de guía a los estudiantes para completar la tarea desde el enfoque deseado, sin embargo, este no debe ser un limitante, sino que se debe permitir la posibilidad de experimentar y presentar otras alternativas.

-Tarea (*task*): Es la parte central y la que usualmente más tiempo ocupa. Está conformada por una tarea o serie de tareas que dan lugar a un producto, el cual debe cumplir con los objetivos de la clase. En este momento, el docente cumple una función enteramente de facilitador y ofrece su ayuda cuando es requerida, dirige a los estudiantes por la ruta deseada y les da pistas para que cumplan los objetivos de la clase. El docente debe respetar la independencia de los estudiantes y motivarlos a utilizar al máximo la lengua que están aprendiendo, siendo este un objetivo principal. Se recomienda igualmente que se trabaje con grupos pequeños o en parejas de modo que los más tímidos tengan la posibilidad de participar. En este momento se da el espacio para el error, la corrección y la autocorrección; por esto el

aula debe ser un espacio seguro que promueva el ensayo y error. Es importante recordar que la corrección se puede dar de manera horizontal, es decir, la corrección entre estudiantes.

-Post-tarea (*post-task*): en este punto se revisan y observan los productos derivados del trabajo de la tarea principal y se proporciona retroalimentación. La retroalimentación puede darse del docente al estudiante o entre estudiantes, esta última es bastante recomendada, ya que la retroalimentación se da de forma bilateral y el docente puede guiarla con listas a chequear o rúbricas que dirijan la corrección hacía el objetivo de la tarea.

Es importante, desde este enfoque, tener en cuenta que las actividades propuestas a lo largo de la clase o curso deben ser adecuadas o adaptadas al nivel de lengua de los aprendices. También se recomienda utilizar recursos interactivos y temáticas que sean llamativas para los estudiantes de modo que se les facilite involucrarse en la misma, esto con el fin de que los estudiantes al estar involucrados en la actividades puedan generar aprendizajes significativos que se sostengan en su memoria en el tiempo. Nunan (2004: 35-38) esboza siete principios del *TBLT* que se aplican a la planificación y ejecución de las clases:

Andamiaje: Se refiere a algún tipo de sistema de apoyo proporcionado por el profesor que garantiza que los alumnos tengan un acceso previo o una exposición adecuada al lenguaje que se les pedirá que produzcan más adelante en su proceso.

Dependencia de la tarea: Todas las tareas de una secuencia o tienen que estar interrelacionadas y complementarse de forma fluida para que los alumnos puedan avanzar por la "cadena de tareas" de forma ordenada.

Reciclaje: Este principio sostiene esencialmente que un alumno puede acercarse más al dominio de un elemento lingüístico si lo repite. Representa la tendencia a que los contenidos lingüísticos aparezcan más adelante en el proceso de aprendizaje como una tarea o actividad diferente para que se les pueda dar una finalidad distinta.

Aprendizaje activo: Según Nunan (2004), este principio se basa en la idea de que "la mayor parte del tiempo de clase debe dedicarse a oportunidades para que los alumnos utilicen la lengua" (p. 36). Esto recupera la noción de que la enseñanza de idiomas debe centrarse en el alumno, y exige que todo el aprendizaje se realice mediante la práctica en lugar de esperar pasivamente a que el profesor imparta los conocimientos.

Integración: El principio de integración deja clara la necesidad de articular las unidades de trabajo basadas en la forma, la función y el significado en un marco que permita a los alumnos maximizar su aprendizaje mientras se ocupan no de uno sino de muchos aspectos de la lengua.

De la reproducción a la creación: Este principio fomenta la realización de tareas creativas, que Nunan (2004) describe como momentos en los que "los alumnos recombina elementos familiares de formas novedosas" (p. 37). (p. 37) Este principio puede establecerse en todas las etapas de la enseñanza de idiomas y tiene el potencial de hacer que los alumnos superen la "dependencia del modelo" reproductivo que les ata a copiar lo que ven u oyen exactamente de la misma manera.

Reflexión: Fomentar la conciencia del aprendizaje de idiomas en los alumnos es clave para que aprovechen las oportunidades que tienen de aprender mejor.

→ Club de conversación

El club de conversación puede entenderse como un espacio de reunión y encuentro en el cual los asistentes dialogan y conversan sobre un tema de interés común o de actualidad (Subina y Balbuca, 2016). En los clubes de conversación en Inglés el objetivo principal es a través de temáticas llamativas y de interés permitir a los participantes utilizar la lengua meta apropiándose de ella y mejorando la habilidad oral por medio de juegos, charlas, videos, entre otras actividades.

La Universidad del Valle, desde la Escuela de Ciencias del Lenguaje a través de la RedCAAL (Red de centros de apoyo al aprendizaje de lenguas) ofrece a la comunidad universitaria la posibilidad de asistir y ser parte de diferentes clubes como lo son el club de la canción, lectura, pronunciación, conversación, entre otros. De acuerdo con la página *web* de la universidad, un club de conversación es un espacio que ofrece a los estudiantes la oportunidad de mejorar sus habilidades orales en la lengua meta fuera del aula. Se busca que estos, a partir de una temática de interés actual o una relacionada a los contenidos abarcados en el programa del curso, puedan interactuar con los practicantes y asistentes de lenguas para así mejorar y ganar fluidez comunicativa en la lengua meta.

En el club se presenta una temática que va de la mano con los contenidos que hacen parte del programa del curso de la lengua meta y se realizan diferentes actividades y ejercicios que permiten a todos los estudiantes interactuar en el club.

Los objetivos de estos clubes son:

- Interactuar con otros por medio de la lengua meta.
- Reflexionar de manera oral en torno a diferentes temáticas.

- Desarrollar fluidez comunicativa.
- Compartir, discutir e intercambiar opiniones, experiencias, preferencias, etc.
- Y la promoción del debate, por medio de preguntas problematizadoras.

6. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En este apartado se presenta la descripción del paradigma metodológico que se utilizó como base para el desarrollo del presente proyecto investigativo. Esto describiendo los métodos e instrumentos de recolección de datos, así como el enfoque metodológico y el proceso de investigación.

6.1 ENFOQUE

La investigación se plantea desde el paradigma cualitativo. En primera instancia, los estudios cualitativos abarcan los estudios de la perspectivas y experiencias de las personas (Strauss y Corbin, 1990; Schumacher, 2005). Con esto, se habla de un enfoque humanista, que no solo se observa la producción de la persona sino que se da la posibilidad de profundizar en la percepción individual de los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades en lengua extranjera (inglés). De acuerdo con la Corporación Universidad de la Costa (2020), el enfoque humanista estudia el significado de las experiencias para el individuo. Este proyecto se refiere a la experiencia desde las perspectivas de los estudiantes de la intervención y de su aprendizaje. Así como la consciencia de aquello que les ayuda a aprender mejor y aquello que no.

6.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En cuanto al diseño de investigación se optó por la investigación-acción, dado que este es un diseño orientado a la observación y transformación de la realidad social y humana (Martínez-Miguel, 2004 en Colmenares & Piñero, 2008). En lo que respecta al ámbito educativo, la investigación-acción se ha posicionado como uno de los diseños predilectos por las oportunidades de intervenir, en aras de algo mejor, una situación social. En lo que compete a este trabajo asociada al aprendizaje de los estudiantes, sino porque es también considerada un recurso de formación y crecimiento profesional docente (Burns, 2010).

Desde esta perspectiva, la investigación-acción propone entender los procesos de enseñanza y el oficio docente desde la reflexión y el análisis crítico; en ella, la acción es guiada por la aparición o identificación de problemas. Sin embargo, lo fundamental va más allá de la resolución de dicho problema sino la capacidad de reflexionar sobre las prácticas profesionales, la planificación y la capacidad de introducir mejoras progresivas (Bausela, 2004; Burns, 2010; Lomax, 1990).

Además, Kurt Lewin (1946 en Bausela, 2004) define la investigación-acción como un proceso cíclico, también llamado acción reflexiva, que se compone de tres momentos fundamentales: la planificación, la acción y la evaluación o reflexión de la acción. Si bien el modelo propuesto por Lewin es uno de los precursores, otros autores han realizado sus propuestas variando las etapas o fases que la integran. Wen (2019) incluye en su propuesta una reflexión inicial (diagnóstico) o la identificación de problemas que menciona Canese (2019).

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, este diseño metodológico ayuda a observar la problemática en el aula de lenguas extranjeras, con relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la licenciatura en

educación física y deporte de primeros niveles de inglés que cursan la educación superior en una universidad de Cali. Por lo tanto, tras la identificación de la problemática se plantea una propuesta a través del *TPR* o Respuesta Física Total para abordar dicha dificultad y posteriormente evaluar y reflexionar sobre los resultados obtenidos y, de ser necesario, ajustar la propuesta para volver a probarla. Es gracias a esto que, el principal beneficio de la investigación-acción es la reconstrucción y reconfiguración de la práctica pedagógica en miras de la calidad educativa y la formación docente.

6.3 PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En el trabajo de observación se llevó a cabo un diario de campo mediante el cual la investigadora recogió las observaciones de las sesiones en relación con la practicidad y aplicabilidad de las actividades, la disposición y actitud de los participantes frente a las actividades. Estos datos desde la perspectiva ética fueron complementados con una encuesta para conocer la perspectiva de los participantes frente a la implementación de la metodología.

Para la realización de este trabajo se ha planteado una ruta que consta de 4 momentos:

1. Indagación y problematización

En primera instancia, se observó un grupo de estudiantes de la licenciatura en educación física y deporte de la universidad del Valle durante el curso de Inglés con fines académicos y generales I. En este momento, se realizará

una observación de las dinámicas de clase y se finalizará con una encuesta de caracterización a los estudiantes.

Este primer acercamiento permite la caracterización del grupo y la identificación de situaciones y problemáticas en el aula de lengua extranjera. La encuesta brinda información puntual sobre las percepciones y motivaciones de los estudiantes frente al aprendizaje del inglés. Toda esta información es considerada para la planificación y organización de la intervención.

2. Observación inicial

Con la información recogida en la encuesta de caracterización se planificó y organizó la secuencia didáctica a modo de club de conversación dirigido a esta población. En la primera sesión la investigadora se presentó como “docente” y dio a conocer pautas generales sobre la intervención: los horarios, las motivaciones del taller y el compromiso requerido por los participantes.

Durante la aplicación de los clubes se realizó una observación del grupo, que en conjunto con un *pre-test* dio a conocer el nivel de lengua de los estudiantes y los temas a tratar de acuerdo con el programa de curso propuesto por la institución.

3. Aplicación de la secuencia didáctica

Después, se llevó a cabo la secuencia didáctica con el grupo de participantes. La investigadora llevó un diario para anotar los avances y observaciones del grupo clase a clase, sus actitudes frente a las actividades,

etc. que se utilizó como material evaluativo junto con las percepciones expresadas por los participantes.

4. Observaciones finales

En el último momento, se aplicó una prueba de autopercepción y reflexión frente a sus actitudes y desempeño durante los talleres mediante la prueba *The blob bereavement tree* de Wilson & Long (2020), herramienta usada en el psicoanálisis para estudiar las emociones y la personalidad. Esta herramienta consta del dibujo de un árbol en el cual se encuentran diversas figuras con forma humana (*blobs*) en distintas situaciones o espacios. Los estudiantes deben observar los *blobs* y seleccionar aquel con el que se sientan identificados. La actividad propuesta fue seleccionar dos *blobs* que los identifique al inicio de la intervención y al final, y realizar una reflexión escrita sobre cómo las actividades realizadas durante los clubes han impactado su proceso de aprendizaje del inglés o si por el contrario perciben que no es diferente de otros encuentros.

Entonces la investigadora analizó los datos obtenidos durante la observación y por medio de la comparativa del estado inicial y final de los participantes se realizó una evaluación sobre el impacto de la metodología, desde lo académico: aprendizaje de la lengua, desde lo personal: perspectivas sobre el método trabajado y cómo este afecta lo académico y desde lo pedagógico: percepciones docentes frente a la intervención.

6.4 POBLACIÓN

6.4.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL

La investigación se lleva a cabo en la Universidad del Valle, sede Meléndez en la ciudad de Cali. Es de carácter pública y acreditada de alta calidad. La universidad cuenta con 9 facultades y se encuentra en proceso de formalización de la décima facultad. La institución tiene presencia en el Cauca y Valle del Cauca con 11 sedes, de las cuales dos se encuentran en la ciudad de Cali. Recibe estudiantes de diferentes partes del país, y alberga un gran número de estudiantes.

En la sede Melendez de la universidad, se encuentra La Escuela de Ciencias del Lenguaje, dependencia encargada de ofertar los cursos de lenguas extranjeras a los estudiantes de la universidad del Valle, ya que en concordancia con los estatutos de alta calidad y formación la asignatura *Inglés con fines académicos y generales* es de obligatoriedad en todos los programas ofertados por la universidad. La dependencia incluye el área LEFGA (Lengua Extranjera con Fines Académicos y Generales). Esta área ofrece para toda la universidad cursos de idiomas de manera gratuita, dentro de los cuales se encuentran inglés, francés, portugués, japonés, italiano, etc.

La Sección de LEFGA propone dictar 6 cursos de Inglés con Fines Académicos y Generales. Estos cursos siguen una estructura de tres momentos de acuerdo con la exigencia y la programación temática. En el primer momento, el estudiante desarrolla habilidades comunicativas orales e interpersonales con un acercamiento general al inglés. Este momento corresponde a dos cursos (Niveles I y II) y se espera que el estudiantado inicie con un nivel A1. En el segundo momento, (Niveles III y IV) se trabajan competencias académicas generales en las cuatro habilidades de la lengua con énfasis en la escritura. Estos dos momentos corresponden a los cursos obligatorios, tras los que se espera los estudiantes alcancen un nivel de lengua B1. El tercer momento, (Niveles V y VI) son niveles opcionales que buscan

fortalecer las cuatro habilidades con enfoque en contextos académicos y profesionales. Estos cursos se ofrecen de acuerdo con el área de conocimiento inscrita en cada programa o facultad y para poder matricularlos se debe contar con la evaluación de suficiencia aprobada en B1.

Todos los estudiantes de la universidad del Valle, deben tomar los cursos de inglés alcanzando o demostrando una proficiencia B1 de acuerdo con Marco Común de Referencia Europeo (MCER), que es el estándar internacional que define la competencia lingüística. Se utiliza en todo el mundo para definir las destrezas lingüísticas de los estudiantes en una escala de niveles de inglés desde el A1, nivel básico de inglés, hasta el C2, para aquellos que dominan la segunda lengua de manera excepcional.

6.4.2 PARTICIPANTES

Los estudiantes que participaron en la intervención pedagógica son adultos jóvenes que pertenecen mayoritariamente a la Licenciatura en Educación Física y Deporte, que están cursando las asignaturas *Inglés con fines académicos y generales I y II*. El grupo estaba conformado por 7 mujeres y 2 hombres, con edades entre los 18 y 22 años.

Los encuentros del club de conversación se realizaron en el espacio de posgrados (salón 3028) del edificio de la licenciatura en educación física y deporte (D4) de la universidad del Valle, sede Meléndez, los jueves de 11:00am a 1:00 pm.

7. PROPUESTA DE SECUENCIA DIDÁCTICA

Con los datos obtenidos de la observación y caracterización de los estudiantes de la institución y la información dada por los documentos institucionales se propone un club de conversación en inglés (basado en las temáticas trabajadas en los cursos de Inglés con Fines Académicos y Generales I y II de la Universidad del Valle) con el objetivo de trabajar y fortalecer la competencia oral por medio, principalmente, de la estrategia Respuesta Física Total (TPR) que propicia espacios de aprendizaje y refuerzo de los saberes adquiridos. Proporcionando a los estudiantes vocabulario y ayudas audio-visuales para el aprendizaje de la lengua.

La propuesta contempla el diseño de un club de conversación con una duración de 20 horas que se desarrolló en las instalaciones de la Universidad del Valle, durante el semestre 2023-I, del 13 de abril al 6 de junio. La participación a dicho taller fue voluntaria.

7.1 FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA

En respuesta a las necesidades de un mundo globalizado, el aprendizaje de una segunda lengua se impone rápidamente en distintos países, siendo el inglés el más solicitado en ámbitos sociales, académicos y laborales. Una segunda lengua le permite al individuo comunicarse de manera efectiva, mientras se relaciona con otras personas, comparte sobre su cultura y aprende de otras en ambientes de distinta índole como pueden ser personales, profesionales, académicas, entre otras. Por lo tanto, el enfoque comunicativo se convierte en un gran aliado para esta propuesta. Para Bérard (1995), “el enfoque comunicativo tiene como propósito fundamental el establecer la comunicación, tomando en cuenta las necesidades del alumno, con la utilización de documentos auténticos de la vida cotidiana para una mejor y más rápida adquisición de la lengua. El conocimiento adquirido será utilizado en situaciones reales, respetando los códigos socio-culturales”. De manera

que se intentará trabajar con materiales auténticos para acercar mucho más a los estudiantes al tipo de situaciones que pueden enfrentar.

Si bien es cierto que lo que se intenta es replantear los métodos tradicionales, como lo expresado por Richards (2006), “el enfoque comunicativo en la enseñanza del idioma desarrolla competencias lingüísticas olvidando la gramática como punto esencial del aprendizaje”, la idea es implementar enfoques que atiendan este aspecto desde una manera implícita. En otras palabras, no se trata de eliminar la gramática en la enseñanza de la lengua extranjera, pero sí de eliminar su ubicación como punto central de la clase.

Por otra parte, y aunque se pretende trabajar la producción oral y escrita, es necesario tener en cuenta que se trata del primer nivel del programa de inglés, lo que sugiere partir de vocabulario e información de entrada (*input*), pues de otra manera, los resultados serían poco efectivos. Este *input* le permitirá a los estudiantes desarrollar bases de información sólida y útil en la medida que sea frecuente, recurrente y acorde al nivel y las necesidades de los mismos.

En este proceso de replantear los sistemas de enseñanza tradicionales nos encontramos con estrategias que si bien no son nuevas, no se han logrado posicionarse en las aulas, ni en las planificaciones de clase. Entre estas estrategias encontramos la Respuesta Física Total (TPR) propuesta por el psicólogo James Asher (1964). Esta estrategia pretende desde el movimiento y la oralidad proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para comunicarse en una segunda lengua, con actividades como el juego y la narrativa se plantea un club de conversación que aprovecha la estrategia TPR enmarcada en el enfoque comunicativo para fortalecer el conocimiento de los estudiantes de la Universidad

del Valle. Desde la estrategia se propone como objetivo la adquisición de habilidades comunicativas, las cuales responden al enfoque comunicativo que sigue la propuesta didáctica.

7.2 ACTIVIDADES GENERALES

Debido a que la estrategia del club de conversación es la Respuesta Física Total, las actividades van enfocadas al uso del cuerpo y el movimiento: actividad física, gestos, mímica, música, entre otros. Del mismo modo, se utilizaron lecturas en inglés, estas contemplan textos académicos. Los textos académicos son de baja complejidad y tienen el objetivo de acercar a los estudiantes al lenguaje técnico y profesional.

También, se observaron videos auténticos de habla inglesa como documentales, noticias y presentaciones televisivas.

7.3 MATERIALES

El club de conversación se realizó de forma presencial. El salón requerido para los clubes tenía mesas largas y sillas que permitían el trabajo de la clase y la cooperación entre compañeros. También, se contó con ventilador, video beam y parlantes para la realización de los clubes.

Se incluyeron materiales diferentes, tanto didácticos como auténticos dependiendo del tema y las actividades a realizar. Entre estos materiales se encuentran: actividades de otros libros de texto, videos y audios auténticos, actividades creadas por el profesor, etc.

Por ejemplo: diapositivas usadas para desarrollar la clase #6 "Talking about future plans"

ENGLISH GRAMMAR **WILL vs. GOING TO** Woodward ENGLISH

WILL	GOING TO
Instant Decision - I'm thirsty. I think I will buy a drink.	Prior Plan = The decision was made before the moment of speaking. - They're going to get married next year.
Offer - That looks heavy. I will help you with it.	Evidence / Signs = When there are signs that something is likely to happen. - I don't feel well. I think I am going to throw up. - It's 70-0. They're going to win.
Promise - Don't worry, I won't tell anyone.	
Threat - If you don't stop, I will tell your mother.	
Refusal won't = will not - She won't listen to anything I say.	

You can use both **Will** and **Going to** for making predictions.

- I think it **will** rain tomorrow. = - I think it is **going to** rain tomorrow.



7.4 CONSIDERACIONES

Es importante aclarar, que aunque el enfoque del presente trabajo es el *TPR* no es realista pensarse un curso, taller o intervención exclusiva de una sola estrategia. Por lo tanto, algunas de las clases incluían actividades desde otras estrategias que se consideraron podrían favorecer el desarrollo de la habilidades orales. De este modo, también se favorece el compromiso de los participantes , evitando la

monotonía en los clubes (skinner & Pitzer, 2012), es decir, que siempre fuese lo mismo.

8. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Antes de presentar los resultados de investigación, es importante mencionar las siguientes consideraciones.

1. La caracterización se dio como resultado de una encuesta y observación a un grupo específico de estudiantes del curso Inglés con fines académicos y generales I, sin embargo, estas personas podían de manera voluntaria ser partícipes de los clubes de conversación o no.
2. Debido a que los clubes de conversación son voluntarios, y se pueden considerar extracurriculares, cada sesión contaba con la asistencia de personas que no habían venido antes o personas que no asistieron a todas las sesiones. Por ende, la evaluación de progreso se realizó considerando la evaluación de aquellos que fueron constantes en la mayoría de los clubes.

8.1 CARACTERIZACIÓN

La caracterización se realizó antes de la intervención, esto para obtener una idea del tipo de estudiantes con los que se estaría trabajando a lo largo de los clubes.

Esta caracterización permitió identificar, gustos, preferencias e intereses de los estudiantes, información que se utilizó para confirmar que el grupo estaría dispuesto a participar en la intervención propuesta. Del mismo modo, sirvió como insumo para seleccionar algunas de las actividades, buscando siempre que fueran llamativas, agradables y atractivas para ellos.

La caracterización constó de 3 momentos específicos:

1. La observación de clase. En este momento se observó la interacción de los estudiantes con la docente y la interacción entre ellos.
2. La encuesta. Esta permitió identificar las preferencias de los estudiantes con respecto a las actividades de clase, sus motivaciones y percepciones.
3. La entrevista docente. La cual se prestó como un momento para entender las perspectivas de la docente. Su experiencia con este grupo y otros grupos de la universidad, una forma de entender la población con la que se está trabajando desde la cosmovisión de la docente.

8.1.1 LA OBSERVACIÓN DE CLASE

Adicionalmente, se realizaron observaciones del grupo en clase de Inglés con Fines Académicos y Generales. Estas observaciones se analizaron desde la corrección del error, ya que es relevante identificar las reacciones de los estudiantes, la eficacia de las estrategias usadas por la docente y cómo este asunto puede propiciar en los clubes un espacio libre de presión o todo lo contrario. Igualmente, se analizó el uso de la lengua materna, ya que desde la estrategia *TPR* no se considera, así como tampoco la traducción.

En las observaciones, se identificó que estos dos temas se manejan como un patrón y que es igual en cada clase, en algunas con más frecuencia que en otras. Por lo tanto, se presentará el análisis de una clase, en la que se pudo observar claramente ambos aspectos:

Análisis:

Actividad: Presentar la tarea. Por parejas presentarse el uno al otro frente al grupo

Corrección del error:

Cuando se equivocan la profesora recurre a variados correctivos: 1. mirarles con duda o desaprobación esperando que se autocorrijan esto sucede cuando (ella lo dice) es un error recurrente. 2. interrumpe la intervención esto se da en casos de pronunciación o cuando lo dicho no tiene sentido ya sea en términos de lengua o de "lógica". 3. la profesora exclama "ahhh" para dar a entender que hay un error y espera a que lo corrijan. 4. pide que repitan

Uso de lengua materna (L1):

Se da de manera recurrente entre estudiantes y la profesora lo usa para corregir de manera ocasional. Cuando un estudiante se siente "frustrado" o no sabe cómo responder recurre a L1 para dejarlo en claro o pedir ayuda.

Actividad: Atender la lectura y explicación sobre los cognados

Corrección del error:

Durante las lecturas la profesora proporciona retroalimentación y realiza correcciones. Cuando solicita la participación del estudiante y este se equivoca recurre a las miradas de desaprobación o muestra una sonrisa.

Uso de lengua materna:

Los estudiantes usan L1 para hablar entre ellos. Para entender los cognados se valen de la traducción y a veces dan los significados en español.

Actividad: Los estudiantes reciben 6 preguntas sobre sí mismos, las deben responder y luego preguntarle a otros sobre sus respuestas

Corrección del error:

La profesora se mueve entre los pupitres y va corrigiendo a quienes le preguntan y a quienes escucha cometer errores. Da explicaciones o les mira con confusión, esperando que los estudiantes reorganicen las frases y corrijan los errores.

Uso de lengua materna:

Las instrucciones les resultan confusas a los estudiantes y la profesora usa el español para clarificar, mientras les solicita no usar el español entre estudiantes y para realizar la actividad.

8.1.2 LA ENCUESTA

Mediante la encuesta aplicada (ver anexos) se pudo identificar que del grupo observado en la primera etapa (15 estudiantes) la mayoría son hombres siendo un 87 % de los participantes.

Aunque el 100 % de los encuestados tuvo clases de inglés en el bachillerato solo un 13 % ha tomado cursos de inglés extracurriculares. Mientras que en la actualidad ninguno toma cursos de inglés por fuera de la asignatura de Inglés con fines académicos y generales.

En cuanto a su autopercepción del nivel de lengua, escala Likert (que se utiliza como una escala de medición sobre percepciones, indagando sobre el nivel de acuerdo o desacuerdo del encuestado frente a una dada declaración) se ofrecieron 5 opciones (Muy pobre, pobre, justa, buena y muy buena). Con respecto al nivel de escucha se identificó que el 67% considera tener un nivel pobre; con respecto a la escritura un 40 % considera tener un nivel justo mientras el otro 40 % lo considera pobre o muy pobre; con respecto a la lectura el 47 % considera que tiene un nivel

pobre, sin embargo un 53 % considera que su nivel es justo o muy bueno;
finalmente con respecto al habla el 73 % considera que su proficiencia es pobre.

Autopercepción del nivel de lengua

Habilidad	Muy pobre	Pobre	Justa	Buena	Muy buena
Escucha	1	10	2	2	0
Escritura	1	5	6	3	0
Lectura	0	7	4	3	1
Habla	2	11	2	0	0

Cuando se les preguntó sobre la habilidad de lengua que consideran más difícil los resultados fueron que el 47 % de los encuestados consideran la escucha como la habilidad más difícil, en segundo lugar por dificultad se encuentra el habla con un 54 % de los encuestados y con el mismo porcentaje en tercer lugar la lectura siendo la habilidad más fácil la escritura.

¿Qué habilidad consideras más difícil y cuál más fácil?

Siendo 1 la más difícil y 4 la más fácil

Habilidad	1	2	3	4
Listening	7	4	2	2
Speaking	4	8	0	3
Reading	0	1	8	6
Writing	3	3	5	4

Cuando se les preguntó sobre las clases y los materiales utilizados los resultados fueron que el 67 % de los encuestados considera que el nivel de relevancia de la clase es la justa, mientras que el 27 % la considera buena; un 53 % considera que los materiales son buenos mientras que el 40 % los considera justos; el 73 % considera que las clases tienen un nivel de desafío intelectual bueno.

Con respecto a la frecuencia de exposición a la lengua se identificó que el 80 % de los encuestados escucha música en inglés entre todo el tiempo y frecuentemente, y un 40 % a través de los videojuegos, mientras que conversar con otros y la lectura son las actividades a las que con menos frecuencia son expuestos siendo un 67 % y 73 % respectivamente entre raramente y nunca.

	Todo el tiempo	Frecuentemente	Raramente	Nunca
Películas o series	1	3	10	1
Música	5	7	2	1
Libros o material de lectura	1	4	7	3
Redes sociales	1	6	8	0
Conversar con otros	0	4	4	7
Videojuegos	1	5	4	5
Otro				

El 73 % de los estudiantes aseguró usar traductores frecuentemente, mientras que el 20 % asegura usarlos siempre. Las actividades en las que más se utiliza el traductor son en las clases de inglés, en las tareas, documentos académicos y música.

Con respecto a sus motivaciones para estudiar inglés encontramos que la mayoría lo hace para mejorar su perfil profesional y laboral, así como para viajar.

1. Muy de acuerdo 2. Parcialmente de acuerdo 3. Parcialmente en desacuerdo 4. Muy en desacuerdo

Pregunta	1	2	3	4
Estudio inglés porque me gustan las lenguas y las culturas.	3	4	6	2
Estudio inglés porque me ayuda en mi campo profesional.	6	5	4	0
Estudio inglés para graduarme.	7	5	3	0
Estudio inglés porque me gustaría viajar y/o estudiar en países angloparlantes.	6	4	3	2
Estudio inglés porque siempre me han dicho que es necesario.	3	5	6	1
Estudio inglés porque es necesario para la vida laboral	7	5	3	0

Se logró identificar que los videos, los textos cortos y la práctica de la escritura son las actividades preferidas por los estudiantes para aprender, por encima de los cuentos, las películas, las exposiciones, cantar y los juegos de mesa. En relación con las habilidades orales, se observa una predilección por lo escucha por encima del habla.

Motivaciones	1= favorita					10= menos favorita				
Actividad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Leer cuentos	0	3	1	2	2	1	3	1	1	1
L. text diver	3	1	4	4	0	0	1	2	0	0
Ver videos	4	2	0	3	3	1	0	0	2	0
Películas	3	2	3	0	1	2	1	2	1	0
Juegos de M	0	0	1	1	3	1	0	4	2	3
Escribir	1	4	1	0	2	2	4	0	1	0
Jugar clase	1	3	2	2	1	5	0	0	0	1
Cantar	2	0	3	2	1	1	3	2	0	1
Tr. gr. escr	1	0	0	1	1	1	2	1	7	1
Tr. gr. expo	0	0	0	1	1	1	0	3	1	8

8.1.3 LA ENTREVISTA DOCENTE

La entrevista a la docente se realizó después de finalizar las observaciones de clase. Con esta, se pretendía indagar en las experiencias de la profesora con otros grupos de la universidad. Para obtener, así, un perfil del estudiantado desde la perspectiva de la docente, ya que en el momento de la intervención la investigadora tomaría un rol de docente, por lo tanto, se consideró relevante el conocimiento que la profesora podría ofrecer dada su experiencia.

La entrevista tuvo una duración aproximada de una hora, aún así, se presentó la información que se considera relevante para el proyecto. La docente ha tenido a su cargo grupos de la universidad de diferentes programas académicos hace ya varios

años. La profesora es muy expresiva en clase, como una forma de ayudar a los estudiantes a “comprender mejor”, sin embargo, también ha recibido quejas por lo mismo.

*Se habla mucho de la interculturalidad en el aula de lengua extranjera. ¿Qué opina usted al respecto?

Docente: “Es importante y aporta un componente esencial para entender al otro. Aún así en clase es difícil, porque a los estudiantes no les llama la atención otras culturas, hay una barrera por parte de los estudiantes. Amarillismo, xenofobia, rechazo.”

Si bien la interculturalidad no es un componente relevante en el proyecto, si se consideró en las intervenciones, como parte del programa de inglés de la universidad.

*El español se debe erradicar del aula de inglés

Docente: “ No. Es muy útil, principalmente cuando los estudiantes tienen dificultades para comprender.”

Aunque la intención inicial del proyecto era no hacer uso de la lengua materna, por el nivel de los estudiantes, en algunas ocasiones se hizo necesario recurrir a él. Del mismo modo, algunos estudiantes lo aprovechaban para entender mejor o explicar a sus compañeros. Durante los clubes se motivó el uso de solo inglés, sin embargo, tampoco se castigó el uso del español.

*Con respecto a la evaluación y la corrección, ¿cuál es la mejor manera de corregir cuando un estudiante se equivoca?

Docente: “La corrección es difícil. La retroalimentación escrita es conveniente, a veces debe hacerse en español por el nivel. Aún así, hacer la corrección en el momento y en contexto es más provechoso para el estudiante.(...)Los estudiantes se enojan cuando les corrigen en público, se sienten humillados, “no es psicológicamente correcto poner en evidencia las falencias frente a sus pares” me dijo en alguna ocasión un estudiante”..

La docente expresó, haber recibido quejas por parte de algunos estudiantes de otros cursos porque al corregirlos en público se sentían humillados. Este tema es complejo para la profesora porque, de acuerdo con lo observado, le gusta más corregir en el momento, así la corrección tiene sentido para el estudiante y al repetir se puede generar una mejor comprensión.

*En el programa se habla de los clubes como una forma de obtener notas adicionales, ¿la gente lo usa? ¿En el tiempo que lleva ha visto gente que lo use?

“No les gusta, por los horarios. Los asistentes (quienes dirigen los clubes) los tratan mal. Sienten que no aporta a su formación. Se intenta motivarlos mostrando los pros pero son reacios, principalmente los de primer semestre. Los avanzados disfrutaban más de los clubes.”

Saber que no muchos estudiantes de los primeros niveles asisten a los clubes y que su participación, regularmente se encuentra coartada por la nota, ofrece una perspectiva de la participación que se espera en los clubes, que no es acorde con lo planeado en un principio.

8.2 EVALUACIÓN INICIAL

En este momento se implementaron actividades que buscaban identificar y determinar el nivel de los asistentes al club de conversación. Las actividades de producción y comprensión lectora, no son el enfoque del trabajo investigativo, sin embargo, en aras de propiciar a los estudiantes un aprendizaje integral se incluyeron algunas actividades relacionadas con estas habilidades. Estas actividades, evidencian destrezas lingüísticas y comunicativas, de acuerdo con las encuestas previas, los estudiantes reportaron tener un mejor desempeño en las habilidades escritas frente a las orales, por esto se decidió implementar algunas tareas en relación con estas habilidades, lo que también ofrecería información sobre el nivel de lengua de los asistentes.

La evaluación inicial se dio durante la primera semana de intervención. En esta se realizaron varias actividades. En la primera, los participantes realizaron una presentación de sí mismos, su nombre, edad y algo que les guste. Esta primera actividad resultó sencilla, cada persona dijo exactamente 3 frases cortas, por ejemplo:

“My name is Carlos.”

“I am 19 years old.”

“ I like soccer”.

Luego se reunieron en parejas para conocerse, cada pareja debía compartir un poco de su vida, aunque la consigna era hacerlo en inglés todos usaron español en este punto, después de esta interacción cada persona se presentó de nuevo, pero en esta ocasión se presentaron con la información de la otra persona. En esta actividad se notó que varias personas tenían dificultades para hablar sobre el otro, debido a

que usaron el español en la conversación a la hora de expresarse en público en inglés la información se distorsionaba, hubo muchas pausas para preguntar por vocabulario. El vocabulario es muy limitado, solo realizan oraciones cortas y no hay uso de conectores.

También se le pidió a los estudiantes que realizarán un texto corto en el cual usarán el pasado, la consigna incluía contar una situación interesante o importante en sus vidas, o en las últimas vacaciones. En este texto, se observó un vocabulario limitado y deficiencias en la ortografía, utilizaron oraciones cortas y simples, en las producciones escritas en comparación con las producciones orales se observa la utilización de conectores como: *after, while, when, still, but, during, then y also*. La mayoría tuvo dificultades con la conjugación del pasado:

“In the Hollyweek i study with my classmathes volleiball.”

“we go to swim and to finish the day we see a horror movie.”

“In the Holyweek i’m going to visited my grandmother.”

“ When I have 14 or 15 years old...”

Después se realizó como grupo la lectura en voz alta del texto “I broke my leg” by Scott Ettin (se encuentra en los anexos, *lesson plan week 1*). Durante la lectura se observó dificultades en la pronunciación y comprensión del texto. Cada que se leyó un fragmento se comentó sobre la información dada y la mayor parte del grupo no lograba identificar los datos y aunque entendían parte del texto no lo relacionaron con el resto. No notaban la información implícita como hablar del paso del tiempo a través de las estaciones. Al finalizar, se formularon algunas preguntas de

comprensión, el grupo logró contestarlas, sin embargo, solo dos personas participaban activamente y guiaban al resto hacia la respuesta.

Cuadro 2. Niveles comunes de referencia. Cuadro de autoevaluación (CCCEC, 2002. pág. 30)

		A1	A2	B1
Co mpr end er	Co mpr ensi ón audi tiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
	Co mpr ensi ón lect ora	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
Hab lar	inte rac ción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo	Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).

Esc ribi r	Exp resi ón oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.
	Exp resi ón esc rita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas presenta esta clasificación para identificar el nivel de proficiencia de una persona en determinada lengua. De acuerdo con este y la evaluación realizada, los participantes se encuentran en un nivel de proficiencia A1-A2, dado que, respecto a la comprensión, ellos son capaces de comprender frases y vocabulario habitual y pueden identificar ideas en avisos y letreros, o textos sencillos y predecibles. Respecto al habla, Realizan intercambios sencillos de información, no realizan preguntas de manera espontánea, pero responden a preguntas sencillas sobre su vida y cotidianidad, las frases son simples y no ejecutan discursos elaborados o largos. En relación con la escritura, se realizan escritos sencillos en los que se evidencian pocos conectores, y errores de ortografía y los mensajes son breves.

8.3 APLICACIÓN DE LA PROPUESTA

Con la información de la evaluación inicial se pudo determinar que el nivel de la mayor parte del grupo corresponde al nivel A1, que de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia es un usuario básico capaz de:

- comprender y utilizar expresiones cotidianas muy comunes y frases sencillas para necesidades inmediatas;
- presentarse a sí mismo y a otras personas. También hace y responde preguntas sobre detalles personales, como dónde vive, cosas que tiene y personas que conoce;
- se comunica de forma sencilla si la otra persona habla lenta y claramente.

Con esto en mente, los siguientes clubes fueron adaptados y preparados acorde con el nivel actual de los participantes. Es importante, destacar que de acuerdo con el programa de curso de Inglés con fines académicos y generales I, los estudiantes ya estudiaron o están estudiando el tiempo pasado y la biografía.

Clase # 2

En el segundo encuentro del club, observamos un vídeo sobre el origen de los juegos olímpicos. Después, jugamos a las charadas. Cada estudiante recibía una palabra que apareció en el vídeo y la representaba con su cuerpo y sin usar palabras, el resto del grupo debía identificar qué palabra era, de este modo a través de la representación y observación se apropia el vocabulario nuevo. Esta actividad, fue muy cómica y entretenida, pues en algunos casos las personas sí entendían lo que se estaba representando, pero no acertaban al decir la palabra, esto los motivó

mucho a prestar atención y algunos hasta tomaban nota de las palabras que no conocían o recordaban.

Después, realizamos una actividad de creación literaria. En el vídeo se menciona a *Orsippus of Megara*, un hombre que decidió en las justas atléticas correr desnudo y ganó, se les solicitó imaginarse que había sucedido en la vida de *Orsippus* antes y después del evento mencionado. Para ello, por turnos cada asistente proponía nueva información sobre la historia. Esta actividad, pretendía la producción oral creativa, cada que alguien le aporta a la historia, la persona que continua debe de aportar algo coherente con lo que se ha dicho, es decir, entender y contextualizar lo que otros dicen y, de acuerdo con los cambios que se den, modificar su discurso manteniendo el orden cronológico. En esta actividad, las reacciones fueron otras, crear y expresarse oralmente les causó más dificultad, se tomaban más tiempo antes de expresar su parte de la historia y, en ocasiones, solicitaban que el anterior repitiera lo que dijo porque no lo habían entendido.

Como actividad final, se propuso identificar un tema importante que se haya mencionado en el vídeo y en parejas presentar en 1 minuto lo que opinaban al respecto. Los temas eran: la participación de mujeres en los olímpicos, la participación de 206 países, la competencia por el oro y la gloria, la posibilidad de conocer y llevarse bien con personas de diferentes culturas, la promoción de la paz y la amistad y la inspiración para la gente joven. Por su parte, esta actividad fue más sencilla, cada participante tuvo un tiempo para prepararse, escribir lo que pensaba decir y preguntar por el vocabulario, al exponer todos leían lo que tenían preparado, aunque se les motivaba a no hacerlo, en esta producción se observó oraciones cortas y poco uso de conectores. Sin embargo, lograban expresar su idea. Al terminar la exposición, los demás podían hacer preguntas o comentarios, todos

fueron comentarios principalmente positivos, estos fueron oraciones cortas y sencillas.

Clase # 3

En la tercera clase, se abordó la temática de la obesidad y la práctica deportiva; en esta clase se dio prioridad a la oralidad y no hubo mucha participación del TPR.

Primero, cada estudiante realizó un dibujo de personas practicando deportes, luego de mostrarlos cada uno contó quién era, qué deporte se estaba practicando y por qué retrató a la persona del modo en que lo hizo. En esta actividad, los asistentes se mostraron motivados a la hora de dibujar, usaron colores, y referencias de internet, sin embargo, a la hora de exponerlo fueron un poco más reservados. Las exposiciones incluían frases en inglés y otras en español, algunos mezclaban las palabras.

Luego, leímos sobre la obesidad en la página de la OMS, qué es, cómo prevenirla y cuáles son las causas. Se conformaron 3 grupos para la discusión de estos 3 aspectos, después, cada grupo presentó al resto de la discusión del grupo. En estas exposiciones, los grupos prepararon un texto corto escrito, para su preparación preguntaron por vocabulario y algunos usaron traductores digitales.

Después de eso, se observó un video en el cual una chica graba y publica su proceso de gimnasio promoviendo la actividad física y autocuidado, cuando otra mujer se acerca para burlarse de ella por que no es delgada y está grabando sus ejercicios. Con base en el vídeo se propició un debate frente a la idea de que solo la delgadez es saludable y si todos los deportistas deben ser delgados. En este espacio, se observó que había interés y varios buscaban palabras en internet para aportar un comentario, incluso preguntaban, mezclaban español con inglés. Las

oraciones eran cortas e incluían algunos conectores como “so” “like” “after” y “before”.

Clase # 5

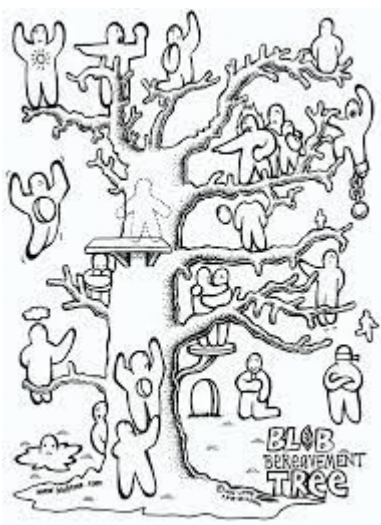
En este encuentro, se realizó un énfasis en el vocabulario del hogar y las partes de la casa. En primer lugar, se mostraron imágenes de diferentes partes de la casa, los participantes debían decir qué parte era y describir lo que se observaba en la imagen y lo que normalmente se hace en este lugar de la casa. Algunas fueron muy sencillas como la habitación y otras causaron más dificultad como la cocina que presentó esta confusión “*chicken - kitchen*”. Mostraron desconocimiento de vocabulario como “*sink, hanger, wc, stairs, chair, bowl, knife, etc*”.

Antes de iniciar el encuentro, se ubicaron en las paredes del salón los nombres de diferentes partes de la casa y se guardaron en una bolsa varias actividades que se realizan en el hogar. Con esto preparado, se conformaron dos grupos, en cada ronda salía un representante por cada grupo, por turnos, el representante tomaba un papelito de una bolsa. Se dirigía a la parte del salón en la que se marcaba la parte de la casa en la que se realizaría esa actividad y empezaría a hacer la mímica de esa actividad, su grupo debía identificar qué actividad era y completar la oración: “*She/He is (doing this activity), in the (part of the house)*” si el grupo no lo conseguía el otro grupo tendría la posibilidad de robar la oración, el grupo con más oraciones correctas gana. Esta actividad fue muy entretenida, en algunos casos los estudiantes desconocían el vocabulario o no recordaban las palabras.

Después, se asignó la actividad: cada estudiante debía preparar una interpretación de por lo menos 4 actividades que se realizan en la mañana sin hablar, el resto debían identificar las 4 actividades. Durante el tiempo de preparación, selección de

las actividades y cómo se realizaría la mímica, todos optaron por escribir sus 4 oraciones, a modo de lista, por ejemplo: *"I wake up, I take a shower, I make breakfast, I eat"*. Al igual que en la actividad anterior, hubo muchas risas, a algunos les daba vergüenza realizar la mímica y que los demás no entendieran qué significaba. Los demás decían palabras y no formaban oraciones, ejemplo: *"shower, breakfast, cook, walk, etc"*.

8.4 EVALUACIÓN FINAL



En el encuentro de la última semana se solicitó a los estudiantes llenar el "The *blob bereavement tree*" de Wilson & Long (2020), en el cual se les presenta un árbol con diferentes *blobs*. La actividad consta de seleccionar 2 *blobs*, unos corresponde al *blob* que mejor le represente al inicio de la intervención, y el otro al finalizar la intervención; esto se acompaña de un texto en el que explique está relación, qué cambios notó, qué le gustó y disgustó de la intervención.

Con esta actividad se logró recoger de manera anónima el sentir de los participantes en relación con el club y cómo la metodología utilizada había impactado en ellos. Se pudo observar que para los asistentes la dinámica fue más divertida y dinámica que la clase tradicional, menos estricta y una forma entretenida de aprender y repasar el idioma.

“ Siento que fue un curso muy nutritivo y divertido, no faltaron las risas y fueron buenas maneras de aprender o recordar temas, me gustaría repetir la experiencia en el próximo semestre.”

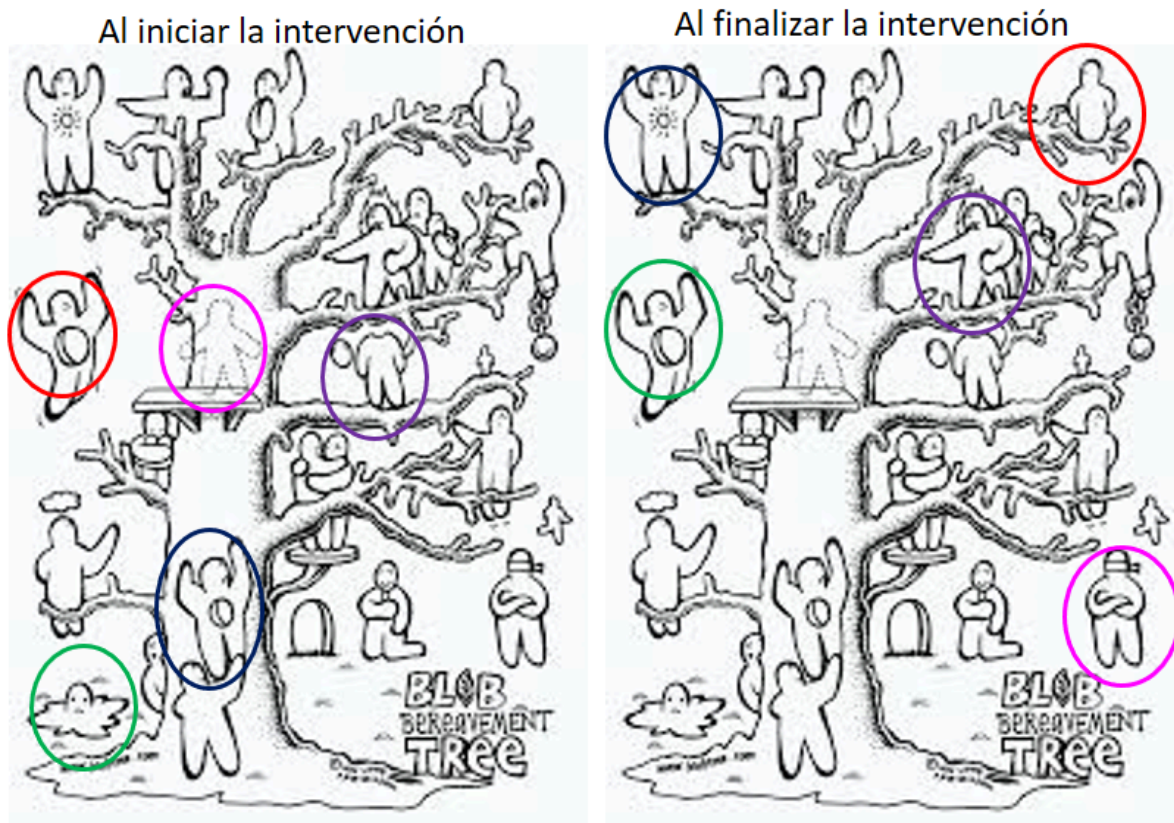
“Me gustó mucho el curso. Ya que este me hizo ver la manera de aprender un idioma más divertida y no como algo tan estricto.”

“Empecé con pena, a pesar de que conozco a la gente y no tenía confianza de decir las cosas así las supiera, ahora ya digo las así esten mal y así puedo aprender más. Y escogí ese con el hueco porque siento que si hubiera sido más constante hubiera mejorado más entonces siento ese hueco.”

“ Antes me sentía mal, solo pero ahora me siento bien, en armonía. No me siento solo, me gustó compartir y mas que todo me gustó las clases porque practiqué mucho my inglés.”

“Me gustaron las actividades y que pudimos practicar mucho inglés. Repasar los temas con juego y así hace más fácil entenderlos”

Con respecto al *blob* seleccionado, se observó que para el antes se seleccionaron *blobs* en diferentes partes del árbol, principalmente de la mitad para abajo mientras que al finalizar la mayoría se encuentra en la zona superior del árbol. Lo que nos permite identificar un sentimiento o idea de crecimiento. Los participantes refirieron, principalmente, *blobs* incompletos para señalar cómo se sentían al inicio de la intervención, como es el caso de un *blob* cuyo borde es punteado, dos con un hueco en el centro, otro sin cabeza y uno derretido en el piso; en comparación con el final de la intervención donde casi todos los *blobs* están completos, algunos incluso tienen accesorios extras como un sol en el pecho y una venda en la cabeza. Estos *blobs* con accesorios además toman posturas que denotan mayor confianza. Entre estos *blobs* también se escogió uno con un hueco en el pecho, la persona explica su elección así: “Y escogí ese con el hueco porque siento que si hubiera sido más constante hubiera mejorado más entonces siento ese hueco.”



Adicionalmente, se realizó la observación sobre la participación de los estudiantes ante las actividades propuestas. Se pudo ver que los estudiantes con mayor asistencia a lo largo de la intervención eran más abiertos a participar en las actividades, agradecieron que se les corrigiera e incluso esperaban retroalimentación cuando participaban. Mientras que los estudiantes con menor asistencia, si bien participaban en las actividades, solían ser menos participativos a la hora de hablar.

Durante las intervenciones, considerando las necesidades del grupo y las exigencias del mismo se les ofrecieron reglas de pronunciación aunque no son propias del *TPR*, estas se reforzaron con ejemplos a lo largo de los clubes, se observó que los estudiantes hacían un intento por recordarlas y aplicarlas, incluso preguntaban cuando una palabra podía cumplir con estas reglas e intentaban

aplicarla. Por ejemplo: Si la “e” se encuentra al final de la palabra y hay una sola vocal más en la misma, entonces se pronuncia la primera y la “e” se vuelve silenciosa, alargando además el sonido de la vocal anterior a ella.

- *Thrive (prosperar)*
- *Bake (hornear)*
- *Pine (pino)*
- *Breathe (respirar)*

Cuadro 3. Niveles comunes de referencia. aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada (CCCEC, 2002, pág. 32)

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
A1	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.	Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.	Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como «y» y «entonces».

A2	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas, con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete, sistemáticamente, errores básicos.	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.	Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por decisión propia	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
A2+					
B1	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos periodos de expresión libre.	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.

En la evaluación final, se logró observar una mayor fluidez, esto en cuanto al uso de expresiones cotidianas, sin embargo, aún realizan varias pausas y reformulaciones del contenido, manteniendo oraciones sencillas y un discurso poco elaborado. Se identificó un mejor uso de ciertas estructuras como el presente simple, aún así, se

cometen errores básicos pero en menor medida. En cuanto a la coherencia, si bien utilizan oraciones simples, también articulan ideas mediante conectores más allá de “and” y “but”, tales como “so”, “then”, “like”, anteriormente reservados para las interacciones escritas. Con esto, es posible decir que no se ha alcanzado un nivel de proficiencia B1, para esto se requeriría más tiempo de intervención semanal y un mayor compromiso de los participantes, sin embargo, de acuerdo con el MCER se podría indicar por lo menos un A2+, que hace referencia a una mayor proficiencia a la indicada en el nivel A2 sin alcanzar completamente los estándares establecidos para el siguiente nivel, en este caso el B1.

9. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el ámbito académico

Cuando los clubes iniciaron, se observó dificultades en los asistentes para participar activamente en las actividades. A algunos les daba pena y otros admitían tener miedo a equivocarse. Al final de las intervenciones, los estudiantes se mostraron más dispuestos a equivocarse y a intentarlo. En ningún momento, se presentaron situaciones de burla o acoso hacía ningún estudiante y, por el contrario, entre todos se ayudaban cuando olvidaban una palabra o habían perdido el hilo de la conversación.

Se observó, igualmente, que aunque algunos estudiantes continuaban teniendo problemas en la pronunciación, la mayoría se autocorrigió o pregunta la pronunciación correcta cuando sabe que no lo ha hecho correctamente. Sin embargo, en otras ocasiones miraban desconcertados a los demás incluso cuando la pronunciación había sido acertada. Esto llamó la atención, dado que a nadie se le castigó o penalizó al equivocarse.

Al momento de hablar, los estudiantes empezaron a utilizar más conectores como: *but, and, so, y after*, los cuales se repetían constantemente en los clubes para conectar las ideas, poco a poco se fueron integrando en su vocabulario.

Desde el enfoque comunicativo del proyecto, se hizo énfasis principalmente en las habilidades orales como lo son el habla y la escucha. El *TPR* estuvo presente en los clubes de diferentes formas, una de estas fue que para solicitar cómo se dice una palabra, se le pedía al estudiante representar el objeto o hacer la mímica de cómo es o se usa, y se priorizó la palabra oral. Sin embargo, al finalizar la intervención, se observó que el impacto también se vio reflejado en la escritura, esto se puede deber al hecho de que los estudiantes llevaban cuadernos u hojas y escribían las palabras nuevas. Cuando se solicitaron producciones planeadas como las rutinas o discusiones, ellos escribían todo y pedían que se les corrigiese desde el escrito.

En el ámbito actitudinal

Los participantes reportaron sentirse más seguros y confiados para hablar en inglés. Consideran que la metodología fue apropiada y que el espacio de clase fue divertido, dinámico y agradable. La motivación antes y durante una sesión de clase es importantísima (Forbes, 2013) para mejorar la adquisición de conocimientos.

Los estudiantes comentaron que la dinámica diferente y entretenida permitió repasar temas que no habían comprendido por completo. Dicen que se sintieron mejor al hablar en inglés, conociendo las reglas de pronunciación, y que no hubo una presión por parte de la docente. El *TPR* es, entonces, una estrategia que favorece la

motivación y propicia que los estudiantes se desenvuelvan en ambientes menos estresantes favoreciendo el proceso de aprendizaje y la memoria (Liao, et al., 2023).

Desde lo pedagógico e investigativo

Como investigadora y docente que dirigió los clubes pude observar dos aspectos relevantes con respecto a la intervención: en primer lugar, el carácter voluntario de los clubes permitió que la gente que se vinculó lo hiciera porque había un interés real en mejorar sus habilidades en inglés; sin embargo, no todos los tomaron con compromiso y faltaron a algunos clubes, esto dificultó hacer seguimiento a los resultados de manera individual. En segundo lugar, la carencia de la obligatoriedad o el incentivo de una nota favoreció un espacio sin presión por hacer las cosas bien siempre, al mismo tiempo, afectó negativamente la asistencia y permanencia en los clubes, algunos se iban más temprano porque tenían otros cursos y debían desplazarse a otro edificio.

La experiencia fue gratificante al observar que aunque para esta población la ventana de aprendizaje de una lengua extranjera pudiese estar cerrada (Álvarez, 2019) la estrategia utilizada puede favorecer el aprendizaje en población adulta. Con lo observado, se puede decir que hubo un impacto positivo en los participantes y su implementación en el aula puede ser beneficioso para la adquisición de una segunda lengua tanto en primaria como en educación superior.

10. CONCLUSIONES

En última instancia, el estudio ha demostrado que la utilización de estrategias alternativas como el *TPR* en el aula de lengua extranjera puede ser beneficiosa para el desarrollo de habilidades como la oralidad y la escucha, así mismo causar un impacto en la producción y comprensión oral en una segunda lengua. Los

resultados obtenidos en las encuestas respaldan la idea de que es necesario repensar la clase de lengua extranjera, considerar estrategias que promuevan la motivación, creatividad y la participación activa de los estudiantes

Así mismo, la asistencia a los clubes deja en claro que, al menos por ahora, es necesario incentivar a los estudiantes a través de la nota para lograr una mayor asistencia. Aún así, considero que esta estrategia puede mejorar el compromiso de los estudiantes, pues aquellos estudiantes que permanecieron más tiempo en los clubes manifestaron su deseo de repetir la experiencia y seguir participando de este tipo de actividades.

De acuerdo con lo presentado, se puede decir que sí se observó un impacto positivo de la estrategia *TPR* en el aprendizaje de la lengua extranjera inglés en un grupo de estudiantes de la Universidad del Valle. Este impacto se observó en las habilidades orales como el habla y la escucha, en las cuales se enfatizó. En su libro, *The Strategy of the Total Physical Response-An Application to Learning Japanese*, Asher & Kunihiro (1965) cuestionaban la posibilidad de que los estudiantes desarrollen el habla y la escritura desde el trabajo centrado en la escucha, en este estudio se observó un impacto en las habilidades escritas y orales, esto se puede deber a que, aunque el trabajo estuvo enfocado en la escucha y el habla, se consideraron y agregaron actividades producción y comprensión lectora.

Los hallazgos destacan la importancia de implementar estrategias como el *TPR* en el aula de lengua extranjera, como una forma de motivar a los estudiantes e involucrarlos activamente en los procesos de aprendizaje. Los estudiantes no solo se mostraron más motivados y participativos, sino que también, expresaron sentirse

a gusto con la estrategia, destacando actividades como el juego, la competencia y la conversación.

11. REFERENCIAS

Alonso, E. (2019). Planificación de unidades didácticas. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2. En Muñoz-Basols, Gironzetti. E. y Lacorte. M. (eds.) *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp.67-79). Routledge.

Álvares, A. (2019) Ventanas de aprendizaje. Revista digital Siglo Nuevo, sec. Nuestro Mundo. Ed. El Torreón.

ASHER, J. J., & KUNIHARA, S. (1965). *The Strategy of the Total Physical Response-An Application to Learning Japanese*.

Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. Revista *Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>

Bérard, E. (1995). "La grammaire, encore... et l'approche communicative". ELA, 100: 9-20.

Bernal, N., & García, M. (2010). TPR-Storytelling. A key to speak fluently in English. Cuadernos de Lingüística Hispánica, 15, 151–162.

Britishcouncil.co. *Nivel de Inglés A1*. Recuperado de <https://www.britishcouncil.co/ingles/niveles/a1>

Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching. Routledge: A Guide for Practitioners*. Routledge.

Canese, V. (2019). La investigación-acción como herramienta para la práctica reflexiva en la Educación Superior. *Anuario Académico (Lenguas)* 25, 163-169.

Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching English as a second language* (2a ed.). Heinle.

Colmenares, E., A.M., y Piñero M., M.L. (2008) La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus Revista de Educación*, 14(27), 96-114.

Corporación Universidad de la Costa. (2020). Enfoque humanista. Corporación Universidad de la Costa.

Council for Cultural Cooperation Education Committee. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes, España. ISBN: 84-667-1618-1

Ellis, Rod. (2003). *"Task-based language learning and teaching"*. Oxford Applied Linguistics.

Forbes, (s/f) Motivation Matters: 40% Of High School Students Chronically Disengaged From School. Tomado de: <https://www.forbes.com/sites/jamesmarshallcrotty/2013/03/13/motivation-matters-40-of-high-school-students-chronically-disengaged-from-school/#1efdc8486594>

Gardner, H. (1998). "A Reply to Perry D. Klein's 'Multiplying the problems of intelligence by eight'". *Canadian Journal of Education* 23 (1): 96–102. doi:10.2307/1585968. JSTOR 1585790.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (3a ed.). Basic Books.

Husanović, D. (2020). Total Physical Response as an Integral Factor for Teaching English Vocabulary to Pre-Adolescent Learners DHS 3 (12) (2020), 191-212 .

Hymes, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa

Jiménez Raya, Manuel. (2009). *"Task-based language learning: an interview with rod ellis."* . Revista GRETA, páginas 13-17.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Teaching techniques in English as a second language / techniques and principles in language teaching: 2Nd edition*. Cornelsen Verlag.

Lehmann, C. (2007). Linguistic competence: Theory and empiry. , 41(3-4), 223-278. Recuperado de: <https://doi.org/10.1515/flin.41.3-4.223>

Liao, Y.-H., Lee, M.-F., Sung, Y.-T., & Chen, H.-C. (2023). The effects of humor intervention on teenagers' sense of humor, positive emotions, and learning ability: A positive psychological perspective. *Journal of Happiness Studies*, 24(4), 1463–1481. <https://doi.org/10.1007/s10902-023-00654-2>

LOMAS, Carlos, cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Ed 2a, Paidós Ibérica, 1999. P. 25

Lomax, P. (Ed.). (1990). *Managing staff development in schools: An action research approach*. *Revista BERA dialogues* (Vol. 3). Multilingual Matters. Recuperado de: <https://archive.org/detail/managingstaffdev0000unse/page/n7/mode/2up>

Long, M. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. John Wiley & Sons.

Nunan, D. (2004) *Task-based language teaching*. Cambridge, UK; New York, NY, USA: Cambridge University Press (Cambridge language teaching library).

Nuraeni, C. (2019). Using Total Physical Response (TPR) Method on Young Learners English Language Teaching. Publicado en: *Metathesis: Journal of English Language, Literature, and Teaching* Vol. 3, (1) pp. 26 – 34.

Rae.es. Recuperado de <https://dle.rae.es/inteligencia>

Ramírez, G. C. (s/f). *La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica*. Ucr.ac.cr. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rbm/article/download/19687/19767/4355>

Redcaal, U. G. (s/f). *Club de Conversación*. Red de Centros de Apoyo para el Aprendizaje de Lenguas - RedCAAL / Universidad del Valle (Cali, Colombia). Recuperado de <https://redcaal.univalle.edu.co/clubes/club-de-conversacion>

Richard-Amato, P. A. (2009). *Making it happen: From interactive to participatory language teaching -- evolving theory and practice* (4a ed.). Pearson Education.

Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (1986) Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas, (traducción española de José Manuel Castrillo, 1998). Cambridge University Press.

Roldán, M. (s.f.) *Qué es una unidad didáctica: los 7 elementos clave*. Recuperado el 9 de julio de 2019 de Formación y estudios: formacionyestudios.com

Scarr, S. (1985). "An author's frame of mind [Review of Frames of mind: The theory of multiple intelligences]". *New Ideas in Psychology* 3 (1): 95–100. doi:10.1016/0732-118X(85)90056-X.

Skinner, E., Pitzer, J. (2012) "Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience". En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Springer.

Subina, E., Balbuca, M. (2016). *Conversational clubs as improvement for the performance of listening and speaking skills in English classroom in the third year of basic education of 'Unidad Educativa Eloy Alfaro' Hiugra, Province of Chimborazo, Ecuador. During the academic year 2015-2016*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Chimborazo, Riomba, Ecuador.

Tobón, S. T., PRIETO, J.H.P., y FRAILE, J.S.G. (2010) *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias* (Vol. 1). Pearson Education.

Wen, J. (2019) *A Study on Creating a Successful Classroom Learning Community via Action Research*. *Open Journal of Social Sciences*, 7, 387-396. <https://doi.org/10.4236/jss.2019.710033>

Whankhom, P., Phusawisot, P., & Sayankena, P. (2016). Development of the Instructional Model of Reading English Strategies for Enhancing Sophomore Students' Learning Achievements in the Institute of Physical Education in the Northeastern Region of Thailand. *Educational Research and Reviews*, 11(5), 153–163.

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold.

Willis, D. and Willis, J. R. (2011) *Doing task-based teaching*. 5. print. Oxford: Oxford Univ. Press (Oxford handbooks for language teachers).

Wilson, P., & Long, I. (2020). *The blob guide to children's human rights*. Routledge.

Xu, J. (2020). The Effects of Using Total Physical Response to Teach Foreign Languages for K-12 Students. *2020 International Conference on Modern Education and Information Management (ICMEIM), Modern Education and Information Management (ICMEIM), 2020 International Conference on, ICMEIM*, 80–83.

12. ANEXOS

ENTREVISTA DOCENTE

Entrevista a la docente

Preparación

Informar al entrevistado sobre el objetivo de la entrevista

Propiciar un ambiente cálido y cómodo para la entrevista y sobre todo de naturalidad.

Garantizar la confidencialidad y anonimato del entrevistado y las personas e instituciones involucradas en la entrevista.

Datos sociodemográficos

- ❖ Edad
- ❖ Formación profesional
- ❖ Estudios formales
- ❖ Estudios complementarios
- ❖ Experiencia profesional
- ❖ Tiempo de servicio
- ❖ Recorrido
- ❖ Áreas en las que ha trabajado
- ❖ Grupos o edades en los que ha trabajado
- ❖ Tipo de instituciones
- ❖ Intereses académicos
- ❖ Responsabilidades actuales (en la institución y otras)
- ❖ Algún principio o valor de la enseñanza innegociable

Pedagogía y metodología

Mucho se habla de interculturalidad en el área de lenguas extranjeras cómo asignación transversal, ¿Que piensa al respecto? ¿Se debe y/o se puede trabajar en todas las clases? ¿Por qué? ¿Usted lo intenta? ¿Cómo?

¿El español se debe erradicar del aula de LE o en qué casos se puede admitir?

Actividades y materiales

Hoy en día el uso de las TICs se hace necesario y he notado que tiene un buen manejo, sin embargo los celulares tienden a ser distracción, ¿Cómo lidiar con eso? Y ¿el uso de traductores?

¿Cómo se evalúa?

Cuando los estudiantes se equivocan ¿Cuál es la mejor manera de corregir? ¿Cuál usa usted? ¿Por qué?

En el programa se habla de los clubes como una forma de obtener notas adicionales, ¿la gente lo usa? ¿En el tiempo que lleva ha visto gente que lo use?

ENCUESTA A ESTUDIANTES

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE LA ASIGNATURA DE INGLÉS I (LFAE) - UNIVERSIDAD DEL VALLE

Este cuestionario fue elaborado por una estudiante de noveno semestre de Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés de la Universidad del Valle, quien se encuentra en el desarrollo de su práctica docente en la sección de English for Academic Purposes. Comprende 9 secciones y 55 preguntas en total. Por favor, lee atentamente las instrucciones antes de responder. La información de esta encuesta será utilizada con propósitos académico-investigativos y es absolutamente confidencial y anónima, es decir que solo la verá la practicante y no quedará tu nombre en ella.

Recuerda que no es un examen, por lo que no hay malas o buenas respuestas y responde con total honestidad.

PREGUNTAS DEMOGRÁFICAS

Edad: _____ Semestre : _____

A qué programa académico perteneces: _____

¿Cual es tu sexo biológico? (M/F) _____ ¿Cuál es tu ciudad de origen? _____

¿Con qué elementos tecnológicos cuentas? Marca con una X

Elemento tecnológico	Si lo tengo
Celular inteligente	
Computador de mesa	
Portatil	
Wi-Fi en casa	
Datos pagados	

¿Tienes algún tipo de discapacidad o limitaciones físicas/cognitivas? (Si/No)

En caso de responder sí indicar cuál: _____

PREGUNTASHistorial con la lengua

¿Ha estudiado en un colegio bilingüe? (SÍ/NO)

¿Ha tomado cursos de inglés en el pasado? (SÍ/NO)

¿Tienes personas en tus entornos que te hablen en inglés de manera frecuentemente (de 3 a 6 veces por semana)? (SÍ/NO)

¿Tuvo clases de inglés en el bachillerato? (SÍ/NO)

En comparación con el inglés que viste en el colegio ¿consideras que hay diferencias con lo que has trabajado en la universidad? (Si/No) ¿Por qué? _____

Autopercepción del nivel de lengua

Seleccione el nivel que mejor describa tu habilidad de escucha, escritura, lectura y habla en inglés

Habilidad	MUY POBRE	POBRE	JUSTA	BUENO	MUY BUENO
ESCUCHA					
ESCRITURA					
LECTURA					
HABLA					

De acuerdo con tus experiencias previas con la lengua inglesa, ¿cuál de las siguientes habilidades encuentras más difícil de desarrollar en el aula de clase? Enumere del 1 al 4 de acuerdo al nivel de dificultad, siendo 1 la más difícil y 4 la más fácil.

☐ Listening ☐ Speaking ☐ Reading ☐ Writing

Sobre las clases

¿Cómo calificarías las siguientes características de los temas vistos o por ver en clase?

	MUY POBRE	POBRE	JUSTA	BIEN	MUY BIEN
Nivel de relevancia en comparación con sus propios intereses					
Calidad de los materiales usados en clase					
Calidad de las actividades y trabajos en clase					
Nivel de desafío intelectual					
Calidad del trabajo independiente (tareas, actividades de repaso)					

Sobre la profe

Selecciona en cada oración que tan de acuerdo o desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones siendo 1 Muy de acuerdo y 4 Muy en desacuerdo.

1	MUY DE ACUERDO
2	PARCIALMENTE DE ACUERDO
3	PARCIALMENTE EN DESACUERDO
4	MUY EN DESACUERDO

ORACIONES	1	2	3	4
La profesora tiene un trato cordial y adecuado con todos los estudiantes				
La profesora a veces habla muy rápido y es difícil entender				
Las actividades traídas a clase son diferentes y entretenidas				
Sus gestos, mímica y expresiones son útiles para comprender lo que me dice.				
La profesora utiliza un lenguaje claro y conciso en clase				

Exposición/Relación con la lengua fuera de la clase

¿Asistes a algún curso de inglés por fuera de la universidad? (SÍ/NO)

¿Asistes a algún club de apoyo o conversación de inglés en la universidad? (SÍ/NO)

¿Practicas inglés por fuera del salón de clase de manera informal? (SÍ/NO)

De responder SÍ, por favor responde: ¿Dónde? _____

¿Con quién? _____ ¿Con qué frecuencia? _____

¿Con qué frecuencia estás expuesto el material en inglés de la siguiente lista?

	Todo el tiempo	Frecuentemente	Raramente	Nunca
Películas o series				
Musica				
Libros o material de lectura (revistas, artículos, fanfiction, etc)				
Redes sociales				
Conversar con otros(redes en persona)				
Videojuegos				
Otro: _____				

Uso del traductor

¿Con qué frecuencia usas el traductor? (Todo el tiempo / Frecuentemente / Raramente / nunca)

¿Por qué? ¿En qué

momentos? _____

Propósitos de aprender inglés

Selecciona qué tan de acuerdo o desacuerdo estás con las siguientes oraciones siendo 1 Muy de acuerdo y 4 Muy en desacuerdo.

1	MUY DE ACUERDO
2	PARCIALMENTE DE ACUERDO
3	PARCIALMENTE EN DESACUERDO
4	MUY EN DESACUERDO

ORACIONES	1	2	3	4
Estudio inglés porque me gustan las lenguas y las culturas.				
Estudio inglés porque me ayuda en mi campo profesional.				
Estudio inglés para graduarme.				
Estudio inglés porque me gustaría viajar y/o estudiar en países angloparlantes.				
Estudio inglés porque siempre me han dicho que es necesario.				
Estudio inglés porque es necesario para la vida laboral.				

Motivaciones

De acuerdo con tus experiencias previas con clases de inglés, ¿cuál de las siguientes actividades prefieres para aprender inglés? Enumere del 1 al 10 de acuerdo al nivel de preferencia, siendo 1 la favorita y 10 la que menos te gusta.

	Leer cuentos
	Leer textos diversos
	Ver videos
	Ver películas
	Juegos de mesa
	Escribir en inglés
	Juegos en clase
	Cantar canciones y rondas
	Trabajos grupales para entregar escrito
	Trabajos grupales para exponer

Observaciones o comentarios:

PLANES DE AULA

Teacher: Jhoana Hincapié (1870042)

Unit: Diagnosis

Task topic: Diagnosis

Task/goal: Diagnosis

Class: 1 / Duration: 120 minutos

Lesson goals	Identify the proficiency level of the students	
Materials and resources	Projector and speakers Board and markers Ss should have pencil and paper	
Pre-task:	Time	Materials
Greetings Allow time for them to arrive and get organized.	5 min	
Organized in a circle, each person will say their name, will make a non-repeatable action with their body and will express their expectations about the course.	10 min	
While	Time	Materials
Act. 1 Ss will walk around the space and the teacher will give them some commands that they have to accomplish. Ex: Make groups of two or three, get on top of a partner, crawl between your partner's legs, do push-ups, squats, jump in your right leg, etc. Then the last person to finish or the one who did not do it has to say the next command.	15 min	
Act. 2 In pairs, they will exchange info about themselves, then each person will present their partner as if they were the other person. (here it is important to separate people who know each other). They have to try to play the role as best as they can.	5 min to prepare 10 min to present 10 min	Texto:  I broke my leg
Act 3 The story will be presented and read out loud, and the teacher will ask some questions about it. Each ss will write in a piece of paper a story about something that has happened in their lives. Ex.: their last vacations, their birthday party, their	10 min	

last competition, the time they broke their “arm”, etc. Act. 4 Papers (stories from the last act) will be mixed and each person will receive a paper from another person, they will read the paper they get and ask questions. Then they will read out loud the story they get and the questions they did.	15 min	
Post-task	Time	Materials
Review/ Follow up activity Students will talk about the class, what did they learn and how did they feel?	10 min	
Homework		
Evaluation:	Warm-up allows students practice orality and previous knowledge. Activity 1 “let 's tell a story” allows evaluation and practice of orality, vocabulary, connectors and other aspects of narrative such as chronology, logic order of events. Activity 2 is graded. It will take into account correct use of simple past, at least 3 verbs. In the post-task, it is recommended to take into account the most recurrent errors in oral communication, comment on them and correct them.	

Evaluation

Speaking	Yes	No
Their pronunciation is good	☐	☐
Their vocabulary is wide	☐	☐
Make coherent sentences	☐	☐
Connects ideas using expression or connectors	☐	☐
Uses a lot of fillers/muletillas	☐	☐
Switches Spanish-English	☐	☐
They are able to make complex sentences	☐	☐

Reading	Yes	No
Their pronunciation reading out-loud is good	☐	☐

They are able to understand what they read	☐	☐
Have a wide vocabulary	☐	☐
Read fluently	☐	☐
They are able to give info from the text	☐	☐
Connects ideas from different texts	☐	☐

Listening	Yes	No
They are able to understand what they listen to	☐	☐
They are able to give info from the speech	☐	☐
Connects ideas from different speeches	☐	☐

Writing	Yes	No
Have a wide vocabulary	☐	☐
They are able to write coherent complex sentences	☐	☐
Connects ideas using expressions or connectors	☐	☐

Teacher: Jhoana Hincapié (1870042)

Unit: 1 Historical figures

Task topic: Narrate an important event in the olympic games' history

Task/goal: Narrate a story using past tense

Class: 2 / Duration: 120 minutos

Lesson goals	- Ss will be able to narrate events in the past - Ss will be able to talk about important events in the history of the ancient/modern olympics	
Materials and resources	Projector and speakers Board and markers Ss should have pencil and paper	
Pre-task:	Time	Materials
Greetings Allow time for them to arrive and get organized. And discuss how they felt about	10 min	

the diagnostic evaluation (planned for the previous class). Warm-up: Video “The ancient origins of the olympics” (3:20) The video will be projected with subtitles and the students should take notes. Discuss about the video, some follow-up questions: what is it about? What events can they remember? Something that called your attention? pronunciation or grammar doubts? -Charadas : Make 2 groups of 5, each group selects a person each turn, this person will get a word related to the video and they have to use their body to mimic the word. The group has to say which word their partner is mimicking, they have 1 min if they do not get it the other group can try it. Each word counts 1 point.	15 min	Video : https://www.youtube.com/watch?v=VdHHus8IgYA Word bank: https://docs.google.com/document/d/1fUZ5o35g_YAzzOzWEr26uBMboiwqUtGYuhmiqTlrQFY/edit?usp=share_link
While	Time	Materials
Act. 1 Let’s tell a story The group is organized in a circle and we play the video "The ancient origins of the olympics" (min 2:00) which mentions “Orsippus of Megara”, the first naked runner. The group will recreate (invent) the story of “Orsippus” before, while and after olympics of 720 BC. In the order they are seated, each one will add a sentence to the story. Teacher will take notes of the story on the board. The sentences must have a chronological order. Act. 2 Let’s write a story Using the sentences given in the last activity students, in groups of 2-3, will write a 3-paragraph text about Orsippus. Each paragraph represents a moment of the story (before, while and after the olympics). Then each group will read their story. Teacher takes notes and makes corrections. Act. 3 Play video “History of Olympics” (min 3:35) about modern Olympics ss should take notes and dialogue about the content of the video.	15 min 10 min 15 min 10 min 10 min to	Video : https://www.youtube.com/watch?v=cnTSLehLTAM (from min 3:35)

The class should select 5 topics told in the video and in pairs they'll prepare a presentation of the topic. Each presentation must explain the topic and some examples (could be real or invented), and the teacher will make an example of the idea. Topics: Different sport (around 33) and world games Women participation Participation of 206 countries Compete for medal and glory Getting along with people from different cultures and races. Promotion of peace and friendship Inspiration of young people	prepare 20 min Presentation	Teacher will prepare before the class an example of the presentation, each ss has about 1 min to talk, the first person should contextualize the topic and why is it important, and the second one will give an example in which is evident the importance of the topic, this example has to be a short story. Ss could make comments on their partners presentations and ask questions.
Post-task	Time	Materials
Review Students will talk about the class, what did they learn and how did they feel? Homework will be assigned	10 min	
Homework		
Independent work: https://learnenglish.britishcouncil.org/grammar/english-grammar-reference/past-simple Next class ss will bring color pencils and markers.		
Evaluation:	Warm-up allows students practice orality and previous knowledge. Activity 1 "let's tell a story" allows evaluation and practice of orality, vocabulary, connectors and other aspects of narrative such as chronology, logic order of events. Activity 2 is graded. It will take into account correct use of simple past, use of the events mentioned in the act 1, and the 3 paragraphs (before, while and after). Activity 3: allows you to practice story-telling in the past. In the post-task, it is recommended to take into account the most recurrent errors in oral communication, comment on them and correct them.	

Teacher: Jhoana Hincapié (1870042)

Unit: 1 Historical figures

Task topic: Express about obesity, risks and its impact in people

Task/goal: Make a poster about obesity

Class: 3 / Duration: 120 minutos

Lesson goals	• Ss will be able to identify risks of obesity • Ss will recognize different body shapes in sports • Ss will participate in campaigns about body shape and weight
---------------------	---

Materials and resources	Projector and speakers Board and markers Ss should have pencil and paper		
Pre-task:	Time	Materials	
Greetings Allow time for them to arrive and get organized. And review the homework given last week.	15 min	https://learnenglish.britishcouncil.org/grammar/english-grammar-reference/past-simple	
Warm-up: Ss will receive a piece of paper and (with the material they brought) they are asked to draw 2 different athletes from different sports. We will review the drawings and make comments about what we can find there, the similarities, the differences, which sports are represented and how, how the bodies are shown, are all men? Are they all skinny? Are there any alternative sports?	15 min	Pieces of paper and markers	
While	Time	Materials	
Act. 1 Obesity What is it? Causes? how to prevent it? ← topics Ss will be grouped in 3 groups, each one chooses one topic and prepares an explanation.	20 min	https://www.who.int/health-topics/obesity#tab=tab_1	
Act. 2 Discuss: which sentences have they heard about fat people? Have you ever seen someone fat shaming a person? Did you do something?	10 min	https://www.youtube.com/watch?v=vXjhZQbz_0	
Let's see the video			
Discuss: How did you feel about the video? Are these things common? What can we do to avoid it?	5 min		
Act. 3 Important sportive figures not skinny Ss will be asked about no skinny figures they know, then teacher will show some examples (pptx) Discuss Should all athletes be skinny? Is being fat always bad?	20 min	https://docs.google.com/presentation/d/1lxuS0s9fMQ-4D5G7ZPziBW5dKX_a6YYVxLtCyivNprA/edit?usp=sharing	
Read the diet of Phelps and discuss about it	10 min		
Act. 4 In pairs ss will make a draft poster about obesity, some of them will advertise about obesity and its risks, how to avoid obesity, body-shaming in sports and in regular life, and others that ss propose.	15 min	Phelps https://olympics.com/en/news/michael-phelps-10000-calories-diet-what-the-american-swimmer-ate-while-training-	
Post-task	Time	Materials	

Review Students will talk about the class, what did they learn and how did they feel? Homework will be assigned: Finish or improve their posters.	10 min	
Homework		
Poster Act. 4		
Evaluation:	Warm-up allows students practice orality and previous knowledge. Activity 1 Teacher will evaluate vocabulary, structure and pronunciation. Activity 2 allows people to understand other perspectives, teacher should guide it into a reflective activity Activity 3 discussion allows students to use their voices, practice pronunciation, vocabulary related to obesity, diet and sports. Act. 4 takes into account creativity and reflection In the post-task, it is recommended to take into account the most recurrent errors in oral communication, comment on them and correct them.	

Teacher: Jhoana Hincapié (1870042)

Unit: 1 Historical figures

Task topic: Does racism exist?

Class: 4 / Duration: 120 minutos

Lesson goals	- Ss will be able to recognize discrimination in different contexts - Ss will understand how some people are systematically in disadvantage - Ss will be able to argue about racism and to support a position		
Materials and resources	Projector and speakers Board and markers Ss should have pencil and paper “Step forward” activity material Readings		
Pre-task:	Time	Materials	
Greetings Allow time for them to arrive and get organized. And review the homework given last week.	10 min		
Warm-up: Step forward Ss will receive a piece of paper with a role, they should not show it to anyone. Give them a minute to imagine themselves in that role. Teachers can help with questions such as: What is my name? How am I physically? Where do I live? Who do I live with? How was my childhood? Ss will be organized in a row in an open space,	20 min	 Step forward	

then the teacher will read the situations and each student based on their role should give a step forward if they fulfill the given sentence. When the teacher finishes all the sentences ss will have 1-2 min to see their classmates and try to understand what is happening. Discuss about their roles, how did they feel with the activity? Who advanced the most and who could not advance? Why?		
While	Time	Materials
Act. 1 Make 3-4 groups. Each group will read a text from the material (printed, preferably), take notes and a position about for or against. Then each group will have 6 min to explain the text they read and their position. They have to prove through the text and other info they have their position, the audience (the rest of the class) will decide if it is convincing. Act. 2 The whole class will read the article “Muhammad Ali: "I wonder: why Tarzan, king of the jungle, was white?"” (it is on the first slides). Teacher will promote comments and ideas about: What do you think? Do you feel identified? Is it real? How is racism affecting sports context? Who is Muhammad Ali? Do you know other black athletes? Are they as famous as other white players? Discussion (slides 5-6-7) Scandal transphobic and racist? Why are minorized communities (minorities) criticized worse than others for doing exactly the same? Teachers should promote students to discuss and debate about it.	10 min 25 min 10 min 5 min 15 min	 Racism texts  Racism
Post-task	Time	Materials
Review Students will talk about the class, what did they learn and how did they feel? Homework will be assigned	10 min	
Homework		
Make a written reflection about what we talked about today. It could be as long as you want.		
Evaluation:	Warm-up allows students practice orality and previous knowledge.	

	Activity 1 Teacher will evaluate vocabulary, structure, pronunciation and reading comprehension. Activity 2 allows people to understand other perspectives. Teacher should guide it into a reflective activity. In the post-task, it is recommended to take into account the most recurrent errors in oral communication, comment on them and correct them.
--	--

Teacher: Jhoana Hincapié (1870042)

Unit: 1 Historical figures

Task topic: What did I do this morning?

Class: 5 / Duration: 120 minutos

Lesson goals	• Ss will be able to talk about their routines • Ss will be able to identify the parts of the house • Ss will be able to explain their routines		
Materials and resources	Projector and speakers Board and markers Printed images of the parts of a house Images of a house in a pptx Cards with instructions		
Pre-task:	Time	Materials	
Greetings Allow time for them to arrive and get organized.	10 min		
Warm-up: My house			
Teacher will show the parts of the house, ss will say/mimic what it is and what can they do there?	20 min	 My house	
While	Time	Materials	
Act. 1 Images of the different parts of the house will be on the floor or on the wall.			
Then they make groups. Each group selects a representative and those representatives will receive different activities to do, they have to go to the place in the house that activity is made and mimic. The first one finishing the activity wins the point.	30 min	Cards with instructions.	
Act. 2 Role play Ss will play their daily routines with at least	5 min		

4 activities in the morning. This role play is just mimicry and the rest of the class will interpret what they did. Teacher will start to make the example	5 min	
They will have time to prepare.	20 min	
Role play	20 min	
Act. 3 Write a routine using the examples of the last activity		
Post-task	Time	Materials
Review Students will talk about the class, what did they learn and how did they feel?	10 min	
Homework		
Evaluation:	Warm-up allows students practice orality and previous knowledge. Activity 1 Teacher will evaluate vocabulary, and reading comprehension of short sentences. Activity 2 allows people appropriate the vocabulary and practice it Activity 3 looks for the written skill practice	

Teacher: Jhoana Hincapié (1870042)

Unit: 2 Life's project

Task topic: Planning my next vacations

Class: 5 / Duration: 120 minutos

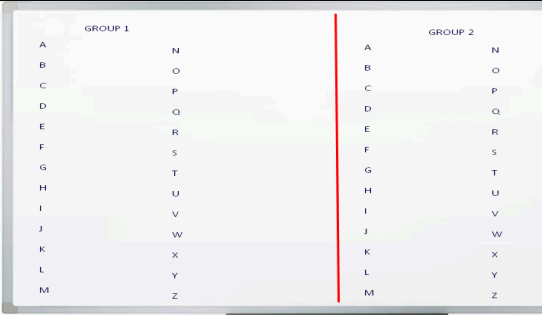
Lesson goals	- Ss will be able to talk about their future vacations - Ss will be able to plan activities		
Materials and resources	Projector and speakers Board and marker		
Pre-task:	Time	Materials	
Greetings Allow time for them to arrive and get organized.	10 min		
Warm-up: Traveling			
Teacher will present and explain some vocabulary about traveling. Students should try to figure out what it is or how it works by	20 min	 Travel Vocab Slides (1-4)	

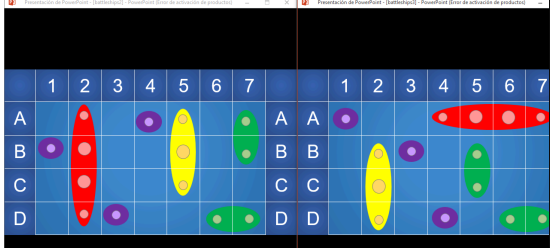
Teacher: Jhoana Hincapié (1870042)

Unit: 2 Life's project

Task topic: Using my voice

Class: 7 / Duration: 120 minutos

Lesson goals	- Ss will be able to talk about different subjects - Ss will be able to plan strategies and teamwork		
Materials and resources	Projector and speakers Board and marker		
Pre-task:	Time	Materials	
Greetings Allow time for them to arrive and get organized. Warm-up: 2 lies and 1 truth Students have to say 3 phrases, 2 of them are lies and the other one is true, the rest of the group must listen carefully and guess which one is the truth.	10 min 20 min		
While	Time	Materials	
Act. 1 Vocabulary Participants will be separated into two groups. Divide the whiteboard in 2 and write all the alphabet in a list (let space in front of each word to write) on each side. The groups have to make a line and one by one will write a word that starts with every letter of the alphabet, just one person per group could write and they have to take turns. It could be free or following a category. Win the group with more words in a specific time or the group that finishes all the letters.	30 min		
Act. 2 Mimicry Divide participants in groups, each round one person will be in front of the class and their group will mimic a word given that will be written on the whiteboard (the guesser should have their back to the board).	20 min	Prepare a list of words	
Act. 3 Battleship Using the model offered by "tekhnologic.files" let's play battleships. Participants will be	30 min	https://tekhnologic.files.wordpress.com/2016/12/battleships3.pptx	

divided in 2 groups,			
Post-task	Time	Materials	
Review Students will talk about the class, what did they learn and how did they feel?	10 min		
Homework			
Evaluation:	Warm-up allows students practice orality and previous knowledge. Activity 1 Teacher will evaluate vocabulary, and reading comprehension of short sentences. Activity 2 allows people appropriate the vocabulary/structures and practice it Activity 3 looks for the written and reading skills practice		

Teacher: Jhoana Hincapié (1870042)

Unit: 2 Final Evaluation

Task topic: Final Evaluation

Class: 10 / Duration: 60 minutos

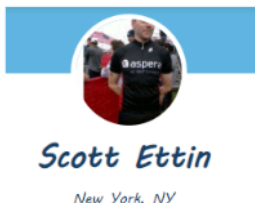
Lesson goals	• Ss will speak about their experience in the course • Self-evaluation • Ending of the course		
Materials and resources	Projector and speakers Board and marker		
Pre-task:	Time	Materials	
Greetings Allow time for them to arrive and get organized.	10 min		
While	Time	Materials	
Act. 1 Organized in a circle, each person will say their experience in the course and if their initial expectations were met and what could be improved.	15 min		

Act. 2 Each person will receive a blob bereavement tree, in which they will select a blob who they identify with at the beginning of the course and now, then they will write their thoughts about it. Act. 3 Each person will share their thoughts about the course, they can talk about the blob they selected or not.	20 min 10 min	Blob Bereavement Tree
Post-task	Time	Materials
Homework		
Evaluation:	Activity 1 Teacher will evaluate vocabulary and oral production	

MATERIALES

“I broke my leg”

During the Fall of 2014, I experienced a left proximal tibial stress fracture. I took on too high a volume of physical activity, running multiple half marathons, completing multiple Olympic-distance triathlons (including the Escape From Alcatraz) and my first half-Ironman triathlon. Having successfully raced all year, I began training for the NYC Marathon when my left leg snapped.



I knew I was in bad shape but it wasn't until I was under the watchful eye and astute care of Dr. Dean Lorich did I learn how bad my situation truly was. After multiple x-rays, CAT scans and MRIs, he was convinced that surgery was in order. He was going to have to join the fracture site with a metal plate and screw my leg back together.

However, his team discussed my case as they could not reason how someone as fit I was could undergo such a traumatic fracture where I did.

The tests showed pronounced bone regeneration at an expedited rate. The decision was made not to operate and to let my bone heal on its own. The procedure? Stay off the leg for a solid 12 weeks and let my body repair itself. This was one instance whereby an invasive procedure was not required.

I followed the doctor's orders to the letter and was walking again by the end of January. Physical therapy followed with rehab during the summer months.

I just completed the Mighty Hamptons Triathlon on the 20th of September, swimming 1 mile, riding 25 on the bike and running 6.5 miles on hard pavement, feeling strong the entire time. My time was only 10 minutes slower than a year ago.

Additional thanks must be given to both Polly de Mille for working with me to rehabilitate my body and my sports dietitian for guiding me to eat properly to maintain a healthy body.

Took from: <https://backinthegame.hss.edu/story/scott-ettin/>

What did it happen to Scott?

How did he get to rehab?

Why did the doctor decide to not operate on him?

How many months did Scott stay off?

Did his performance get worse?

Olympic games

Word's Bank Video "The ancient origins of the olympics"

1. Greek god Zeus
2. Contests
3. Music/singing
4. Poetry
5. The two hundred yard dash
- 6.Boxing
7. Chariot and mule racing,
8. footrace
9. Full suit of armor
10. Running
11. Jumping,
12. Wrestling,
13. Javelin throwing,
14. Hurling the discus

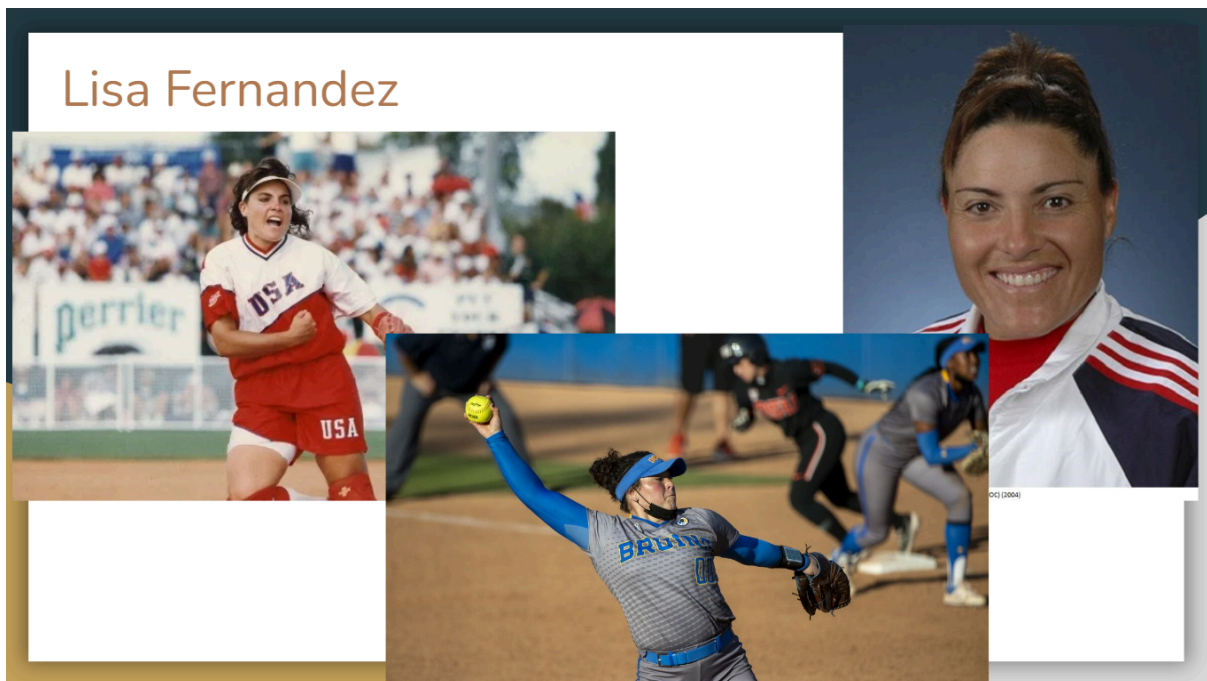
Obesity definition of WHO

Overweight and obesity are defined as abnormal or excessive fat accumulation that presents a risk to health. A body mass index (BMI) over 25 is considered overweight, and over 30 is obese. In 2019, an estimated 5 million noncommunicable disease (NCD) deaths were caused by higher-than-optimal BMI.

Rates of overweight and obesity continue to grow in adults and children. From 1990 to 2022, the percentage of children and adolescents aged 5–19 years living with obesity increased four-fold from 2% to 8% globally, while the percentage of adults 18 years of age and older living with obesity more than doubled from 7% to 16%.

Obesity is one side of the double burden of malnutrition, and today more people are obese than underweight in every region except the South-East Asia Region. Once considered a problem only in high-income countries, today some middle-income countries have among the highest prevalence of overweight and obesity worldwide.

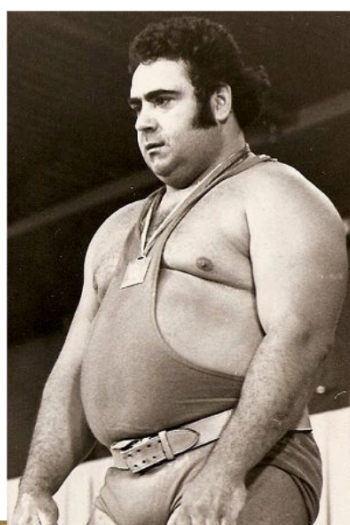
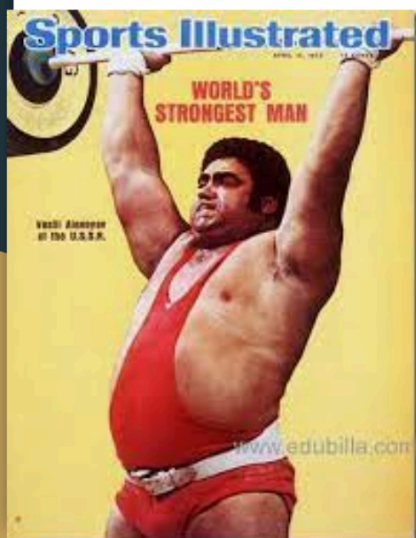
“Overweight” professional players



Dot Richardson



Vasili Ivanovich Alekseyev





Leonid Ivanovitch Zhabotinsky



Leonid Zhabotinsky is a symbol of an entire era, his track record includes dozens of awards: 19 world records, two-time Olympic champion, four-time world champion, two-time European champion, five-time USSR champion, holder of the title "The Strongest Man of the Planet".

The main duel of his career - with Yuri Vlasov - is still remembered as a sports legend.

In 1964, the whole world watched the duel between two Soviet giants - Vlasov, who at that time was already an Olympic champion, and Zhabotinsky, for whom these were the first Games.

This fight at the Tokyo Olympics has gone down in weightlifting history forever. Moreover, in the opinion of many, it was this confrontation that became the main intrigue of the Games. Japanese newspapers wrote: "If someone did not see the duel between Vlasov and Zhabotinsky, then they did not see the Olympics."

Leonid Zhabotinsky is a symbol of an entire era, his track record includes dozens of awards: 19 world records, two-time Olympic champion, four-time world champion, two-time European champion, five-time USSR champion, holder of the title "The Strongest Man of the Planet".

The main duel of his career - with Yuri Vlasov - is still remembered as a sports legend.

In 1964, the whole world watched the duel between two Soviet giants - Vlasov, who at that time was already an Olympic champion, and Zhabotinsky, for whom these were the first Games.

This fight at the Tokyo Olympics has gone down in weightlifting history forever. Moreover, in the opinion of many, it was this confrontation that became the main intrigue of the Games. Japanese newspapers wrote: "If someone did not see the duel between Vlasov and Zhabotinsky, then they did not see the Olympics."

Jürgen Schult



Gabriele Reinsch



Step forward activity

Step Forward

Situations

Read out-loud, slow and clearly. Give some time after each sentence.

1. You have never faced a serious financial hardship.
2. You have a decent home with a telephone line and television.
3. You feel that your language, religion and culture are respected in the society in which you live.
4. You feel that your opinion on social and political issues matter, and your views are listened to.
5. Other people consult you on different issues.

6. You are not afraid of being stopped by the police.
7. You know where to go for advice and help when you need it.
8. You never feel discriminated against because of your origin.
9. You have social and medical protection adequate to your needs.
10. You can go on vacation once a year.
11. You can invite your friends to your home for dinner.
12. You have an interesting life and are positive about your future.
13. You feel you can study and you can choose your profession.
14. You are not afraid of being harassed or attacked in the street.
15. You can vote in national and local elections.
16. You can celebrate major religious holidays with your friends and relatives.
17. You can participate in an international seminar abroad.
18. You can go to the movies or the theater at least once a week.
19. You are not afraid for your children's future.
20. You can buy new clothes at least once every three months.
21. You can fall in love with a person of your choice.
22. You feel that your skills are appreciated and respected in the society in which you live.
23. You can use and benefit from the Internet.

Roles

Cut each role and give one role to every person in the activity

You are an unemployed single mother

You are the daughter of the local bank manager. You are currently studying economics at university.

You are the son of a Venezuelan immigrant who runs a successful fast food business

You are an Arab Muslim girl living with her parents, who are very devout to their religion.

You are the daughter of the U.S. Ambassador to the country where you live.

You are the owner of a successful import/export company.

You are a disabled young man who can only get around in a wheelchair.

You are a retired shoe factory worker with no pension.

You never finished elementary school.

You are the girlfriend of a young artist addicted to heroin

You are a middle-aged prostitute who is HIV positive

You are a 22-year-old lesbian

You are an unemployed teacher in a country whose language you are not fluent in

You are a model of African descent

You are a 24-year-old refugee from Afghanistan

You are a 27-year-old homeless youth

You are an illegal immigrant from Colombia in the U.S.

You are a 19-year-old son of a farmer from a distant mountain village

Racism text

Muhammad Ali: "I wonder: why Tarzan, king of the jungle, was white?"

Sergio Heredia. La Vanguardia, 07/06/2020

Muhammad Ali gave four interviews to the BBC. In the first of them, in 1971, before Michael Parkinson, he projected an irrefutable speech.

Inspired by Malcolm X, Muhammad Ali said, "I always asked my mother, 'Mom, why is everything good white? Why is Jesus white with blond hair and blue eyes? Why are there only white men at the Lord's supper? The angels are white, the Pope, Mary? Mother, when we die, do we go to Heaven?' She said to me, 'Naturally we go to Heaven.' I said, 'Well, what happened to all the black angels?' 'They took the pictures,' she said. I said, 'Oh, I know. If the white people are in Heaven too, then the black angels will be in the kitchen, preparing the milk and honey.' (...) I always wondered, 'Why was Tarzan, the king of the jungle in Africa, white? The blacks break the lion's jaw and Tarzan here he is, talking to the animals. Africans have been there for centuries but they can't talk to the animals. Only Tarzan can talk to the animals'. I always wondered why all that."

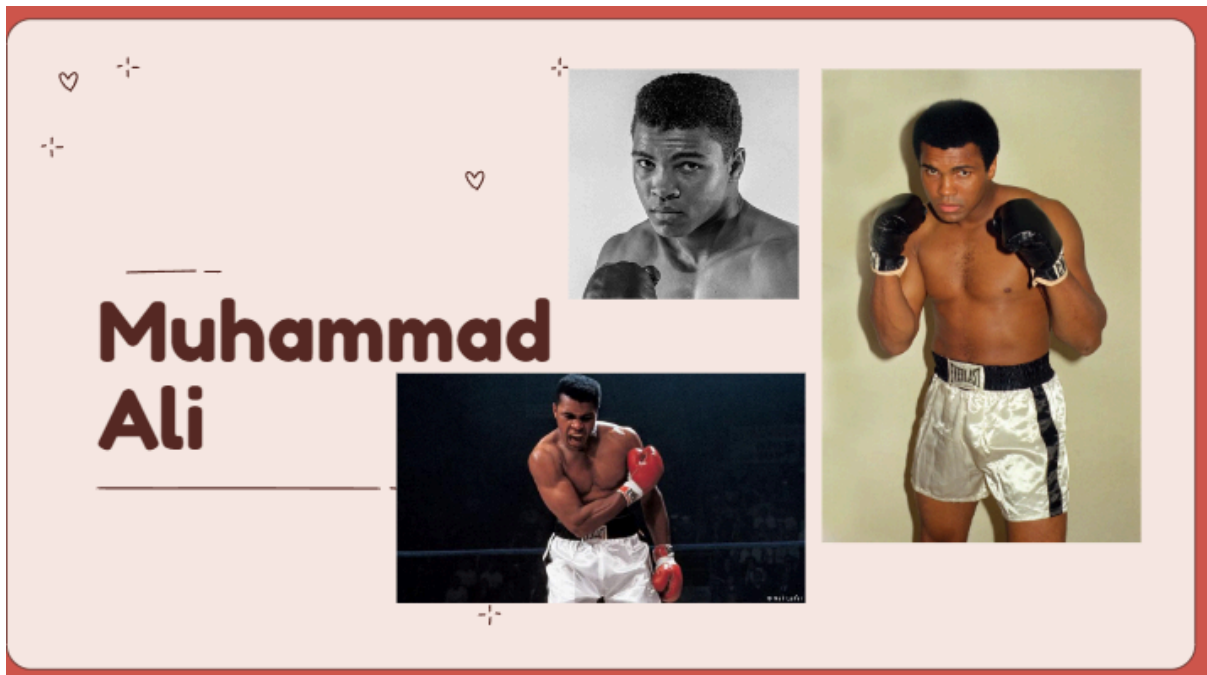
Seven years earlier, Muhammad Ali had changed his name. He was no longer Cassius Clay, a son of Louisville. He was now Muhammad Ali, a son of Islam.

Under cover of his new precepts, he had refused to go to war in Vietnam:

-I have nothing against the Vietcongs. They don't call me nigger (nigger, a deeply derogatory term).

The U.S. judiciary considered locking him up for five years. The sports justice disqualified him from boxing for four years. The figure of Muhammad Ali transcended, he went far beyond boxing.

"Santa Claus was white and everything bad was black. The ugly duckling was the black duck, and the black cat was bad luck," he went on to tell the BBC.



What I learned about racism by listening to people who experience it.

Rob Wijnberg. "Wat ik leerde over racisme door te luisteren naar mensen die het ervaren". De Correspondent, 30/7/2020

Racism is a social hierarchy with people like me at the top.

One of the most important things I learned was from OluTimehin Adegbeye, our correspondent based in Nigeria, who writes about discrimination and exclusion. She explained to me that racism is not so much about how I see her, what I think of her or how I relate to her - although it is true that racism also manifests itself in people's attitudes, opinions and behaviors.

In fact, there are people who consider people of color inferior and treat them that way. Sometimes you recognize them by the white hood they wear or the swastika tattoos; sometimes you don't recognize them at all. Sometimes, you hear it by what they say about race and intelligence; sometimes, you don't hear it at all. Sometimes, you notice it by their screening of job applicants or by their right-to-be-employed policies; others, you don't notice it at all.

But these attitudes, opinions and behaviors are just symptoms of racism. Racism itself, as OluTimehin (1) explained, is a system. A system that produces and maintains a certain social hierarchy, with people like me-white, male, heterosexual-at the top, and people like her-black, female, queer-at the bottom.

This system-and not my worldview, attitude or behavior-is what the Black Lives Matter movement protests against. When you let the system work naturally, the most likely outcome is that OluTimehin works for me, not the other way around.

"A world in which there are no racists can remain racist," OluTimehin aptly summarizes, "as long as the system that produces that hierarchy continues to exist."

We can imagine that hierarchy like this:

I am a straight white male. I was born in the Netherlands, the son of white parents with good salaries. I went to a good school and then tried different studies until I graduated in the one that really interested me the most. I then got a job at a respectable newspaper, which I left after six great years because of an ideological conflict. I decided to start my own company and turned to my contacts for help. Half a year later, I went to a well-known national television program and launched a crowdfunding campaign that raised the start-up capital needed to create the journalistic platform you are now reading. (2)

None of this was because I am a white, native-born, heterosexual male (3).

But if I had been a black man it would have been less likely that my parents would have made so much money, that I would have gone to a good school, that I would have felt free to try out various studies before I found the one I was interested in enough to finish it. I would also have been less likely to have gotten a good job at a respectable newspaper, and I would certainly have had less social support to stand my ground in the face of an ideological conflict that would eventually lead me to leave. Therefore, I would have been less likely to have started my own company, and I would have had fewer contacts to be able to do so. In addition, I would have been less likely to have been invited to a well-known TV show to launch my company, so the probability of obtaining enough capital to launch the platform you are reading about would also have been reduced.

In short, if I were a black man I would be significantly less likely to have become the founder of De Correspondent.

And it would be even less likely if I were a black woman. And even less so if I were a black woman and a lesbian. And significantly less likely if I were a black woman, a lesbian, and from another country. (4)

As you may have noticed, the key word in all this is probability. Because although racism is systemic, nothing is predetermined or inevitable. Just because you are black, an immigrant, a woman or queer, or all at the same time, does not mean that you could not have founded De Correspondent. Racism means that in your case the probability of making it is not the same as mine.

(1)<https://thecorrespondent.com/547/what-racism-really-is-hint-its-not-your-attitude-or-belief/5097530196-b1339fea>

(2) www.decorrespondent.com

(3) Privilege is correlative, not causal. There are also white, native-born, heterosexual men from poor families, with less academic training, with not-so-good jobs, with fewer social contacts, and without a business of their own.

(4) And even less likely if I had a physical or intellectual disability, but I deliberately leave this aside.

What I learned about racism by listening to people who experience it.

Rob Wijnberg. "Wat ik leerde over racisme door te luisteren naar mensen die het ervaren". De

Correspondent, 30/7/2020

The debate on racism is not a debate, it is not an accusation or an attempt to shut you up.

And? That life is unfair, the pie is poorly shared, and those who get the most out of it don't realize their advantages or have the slightest interest in changing it?

But what have I got to do with this, you may be asking yourself. If I can't do anything about it? It's not my fault, is it?

The good news: almost no one blames you for this - even though sometimes you may feel that they do.

Almost no one claims that you are to blame for the slaves you never owned, for the colonization of countries you've never been to, for the violence you've never used, for the discrimination of people you've never met.

There are few anti-racist activists who support the Christian idea of original sin. (1) And even fewer who propagate the idea of individual guilt based on skin color, background, gender or sexual orientation.

Fortunately.

What people do affirm is that there are still huge collective disadvantages based on skin color, background, gender and sexual orientation - and that that won't change if we collectively keep pretending it doesn't happen.

The better news: even if it's not your fault, you can do something. First and foremost: acknowledge that it is. Recognize that if you don't see it, it doesn't mean it doesn't exist. Recognize that if you don't experience it, it doesn't mean that others don't experience it. Recognize that even if you don't mean to offend, your words or actions may affect someone else.

Because the first step to solving a problem is to acknowledge its existence.

I learned this from Nesrine Malik, our correspondent who writes about progress in politics (2). For that reason, says Nesrine, the global Black Lives Matter protest is not just a reaction to growing racism, but a symptom of racial progress. A symptom of more empowerment, more equality and, above all, more solidarity. More recognition of the problem.

Actually, "the racism debate" is not a debate. Nor is it an indictment. And it is certainly not about asking for preference or sympathy. Nor is it an attempt to shut your mouth or take away "what's yours."

It's simply the desire to be able to go to the casino with the same amount of money in your pocket, to be greeted the same way by the doorman, to receive the same amount of chips at the cashier and to have the same chance of winning at roulette as anyone else.

When racialized people write these things in their articles, they are met with thousands of comments from white men who explain to them what the definition of racism is, according to the dictionaries they have on the shelf. Who explains to them that race is a fiction, according to the biology book they have on the shelf. That they explain to them how long ago slavery was abolished, according to the history book on their shelf. They explain to them that there are white men for whom society is also a difficult pyramid to climb, according to the sociology book on their bookshelf. But it turns out that these men do not ask themselves why they need books (3) to explain all this.

(1) El pecado original es la idea de que desde tu nacimiento cargas con la culpa por los delitos cometidos por generaciones anteriores a ti. Esto es diametralmente opuesto a la idea moderna de que el hombre nace inocente y solo se le puede responsabilizar de sus propios actos (o por negligencia).

(2) Aquí podrás conocer mejor a Nesrine:

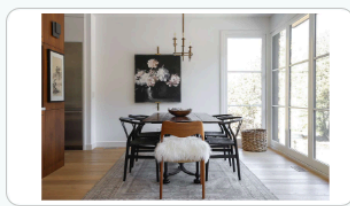
<https://thecorrespondent.com/474/meet-our-better-politics-correspondent-nesrine-malik/4417238232-7ff2e290>

(3) White, straight male books, of course.

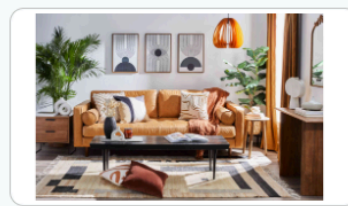
DIAPPOSITIVAS "PARTS OF THE HOUSE"



1



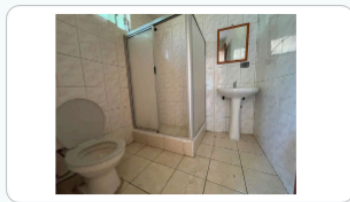
2



3



4



5



6



7

ACTIVIDAD "DAILY ROUTINE"

Instructions daily routines

I wake up

I comb my hair

I do the laundry

I get up

I feed the dog

I wash the dishes

I take a shower

I cook breakfast

I brush my teeth

I get dressed

I watch TV

I do my homework

I have breakfast

I go to bed

I hang the laundry

"TRAVELLING" TALKING ABOUT FUTURE PLANS

Travel Vocab





vacations



Vacation refers to a long period of time that one takes off from school or work to enjoy as a period of leisure and various other enjoyable activities.

Holidays



Holiday refers to a short period of time that one spends doing leisure activities.

My future vacations



ENGLISH
GRAMMAR

WILL vs. GOING TO

Woodward's
ENGLISH
ENGLISH

WILL

Instant Decision

- I'm thirsty. I think I **will** buy a drink.

Offer

- That looks heavy. I **will** help you with it.

Promise

- Don't worry, I **won't** tell anyone.

Threat

- If you don't stop, I **will** tell your mother.

Refusal

won't = **will not**

- She **won't** listen to anything I say.

GOING TO

Prior Plan

= The decision was made before the moment of speaking.

- They're **going to** get married next year.

Evidence / Signs

= When there are signs that something is likely to happen.

- I don't feel well. I think I am

going to throw up.

- It's 70-0. They're **going to** win.

You can use both **Will** and **Going to** for making predictions.

- I think it **will** rain tomorrow. = - I think it is **going to** rain tomorrow.

© Woodward Education

COMPARE: **Are you busy this evening?**

- I haven't made any plans.

I think I **will** probably watch TV.

OR
I'm probably **going to** watch TV.

Will and **going to** are both possible here. We are "predicting" what will happen because nothing is planned.

- Yes, I'm **going to** visit my parents.

Only **Going to** is possible because this is a prior plan.

In spoken English **Going to** is often pronounced as "**gonna**"

www.grammar.cl

www.woodwardenglish.com

www.vocabulary.cl

Let's play

1	6
2	7
3	8
4	9
5	10





Next week, I _____ the river with Marcos. We planned everything.

Tomorrow we _____ be in the USA.

If you can go tomorrow, I _____ go with you.

Where are you going on holiday?" I don't know yet, maybe I _____ go to India.

Are you watching the game? It's 5 - 2, they ___ win the match!

I think you ___ like this movie.

We ___ get married next year.

I can't join you at the party, I ___ probably be away for that day.

Have you heard? Jean is pregnant, she ___ have a baby.

This is so expensive! But I ___ be able to afford this someday.

BATTLESHIP

	1	2	3	4	5	6	7	
A	Broke	Eat	Kind	Memory	Start	Left	Going to	A
B	Will	Sword	Sing	Living room	Sink	Laundry	Foot	B
C	Nail	Bear	Closet	Bring	Love	Build	Explode	C
D	Run	Created	Fall	Throw	Growth	Fight	Bow	D

