

**ACERCAMIENTO AL AULA DE INGLÉS DESDE UNA PERSPECTIVA
INTERCULTURAL PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE Y LA REFLEXIÓN DE
LAS CULTURAS PROPIAS Y AJENAS**

NOMBRE DE LA ESTUDIANTE:

DANIELA ALARCÓN YANDY

DIRECTORA:

CARMEN CECILIA FAUSTINO

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

2022

RESUMEN

Este proyecto de investigación muestra los resultados de la implementación de una secuencia didáctica con enfoque intercultural y enfoque basado en tareas. Este estudio se lleva a cabo en un grupo de estudiantes de séptimo grado de un colegio público de la ciudad de Cali, Colombia. El objetivo de esta propuesta es evaluar el impacto de una intervención pedagógica para promover el aprendizaje del inglés desde una perspectiva intercultural que invite a la exploración y reflexión sobre las culturas propias, ajenas y angloparlantes. Este proyecto de investigación se inscribe en el enfoque de investigación-acción. Las herramientas de recolección de datos fueron las entrevistas y encuestas en fase de diagnóstico y las observaciones de clases y los diarios de reflexión durante las intervenciones. A lo largo del proceso, se logra exponer a los estudiantes a contenido relacionado con costumbres, celebraciones, rutinas y formas de vivir en diferentes culturas. Los resultados de esta propuesta evidencian que la enseñanza del inglés con un enfoque intercultural que fomente el aprendizaje de la cultura propia de los estudiantes y la cultura ajena que esté presente tanto dentro como fuera del aula de clases, enriquece la enseñanza de la lengua meta y fomenta la reflexión de los estudiantes hacia la cultura propia y ajena. Se concluye que la inclusión del componente intercultural en las clases de inglés teniendo en cuenta la realidad, cultura y nacionalidades de los estudiantes que hacen parte del grupo, permite que los aprendices participen, se motiven y se sientan incluidos en las enseñanzas.

Palabras clave: Enfoque intercultural, enseñanza de lenguas extranjeras, secuencia didáctica, aprendizaje basado en tareas, investigación-acción.

ABSTRACT

This research project shows the results of the implementation of a didactic sequence with an intercultural approach and a task-based approach. This study is carried out within a group of seventh grade students from a public school in Cali, Colombia. The objective of this proposal is to evaluate the impact of a pedagogical intervention to promote the learning of English from an intercultural perspective that invites exploration and reflection on one's own, foreign and English-speaking cultures. This research project is part of the action research approach. The data collection tools were interviews and surveys in the diagnostic phase and classroom observations and reflection journals during the interventions. Throughout the process, students were exposed to content related to customs, celebrations, routines and ways of life in different cultures. The results of this proposal show that teaching English with an intercultural approach that promotes the learning of the students' own culture and the foreign culture that is present both inside and outside the classroom, enriches the teaching of the target language and encourages the students' reflection of their own and other cultures. It is concluded that the inclusion of the intercultural component in English classes, considering the reality, culture and nationalities of the students who are part of the group, allows the learners to participate, be motivated and feel included in classroom teachings.

Keywords: Intercultural approach, foreign language teaching, didactic sequence, Task-based learning, action research

RÉSUMÉ

Ce projet de recherche montre les résultats de la mise en place d'une séquence didactique avec une approche interculturelle et une approche par les tâches. Cette étude est menée auprès d'un groupe d'élèves de septième année d'une école publique de la ville de Cali, en Colombie. L'objectif de ce projet de recherche est d'évaluer l'impact d'une intervention pédagogique visant à promouvoir l'apprentissage de l'anglais dans une perspective interculturelle qui invite à l'exploration et à la réflexion sur leur propre culture, celle des autres et celle des anglophones. Ce projet de recherche s'inscrit dans la démarche de la recherche-action. Pour collecter les données on a utilisé des entretiens et des enquêtes dans la phase de diagnostic, des observations en classe et des journaux de réflexion pendant les interventions. Tout au long du processus, les élèves sont exposés à des contenus liés aux coutumes, aux célébrations, aux routines et aux modes de vie de différentes cultures. Les résultats de cette séquence montrent que l'enseignement de l'anglais avec une approche interculturelle qui favorise l'apprentissage de la propre culture des élèves et de la culture étrangère présente à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, enrichit l'enseignement de la langue cible et encourage la réflexion des élèves sur leur propre culture et celle des autres. Il est conclu que l'inclusion de la composante interculturelle dans les cours d'anglais, en tenant compte de la réalité, de la culture et des nationalités des étudiants qui font partie du groupe, permet aux apprenants de participer, d'être motivés et de se sentir inclus dans l'enseignement.

Mots clés : Approche interculturelle, enseignement des langues étrangères, séquence didactique, apprentissage par tâches, recherche-action

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
2. JUSTIFICACIÓN	13
3. OBJETIVOS	15
3.1 Objetivo general	15
3.2 Objetivos específicos	15
4. ANTECEDENTES	16
4.1 Antecedentes relacionados con la educación intercultural	16
4.2. Antecedentes relacionados con propuestas pedagógicas interculturales	20
4.3. Balance sobre los aportes de los antecedentes reseñados	31
5. MARCO TEÓRICO	33
5.1. La dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras	33
5.2. La competencia comunicativa intercultural	35
5.3. El enfoque basado en tareas	40
5.4. La cultura en las políticas de enseñanza de lenguas (estándares, DBA y el currículo sugerido para séptimo grado.	46
6. METODOLOGÍA	49
6.1 La investigación-acción	49
6.2 Procedimiento	51
6.2.1 Fase de diagnóstico	51
6.2.2 Fase de planificación	52
6.2.3 Fase de Ejecución	52
6.2.3 Fase de reflexión	54
7. CONTEXTO INSTITUCIONAL	56
8. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	60
8.1 Información demográfica	60

8.2 Motivación de los estudiantes hacia el inglés	63
8.3 Desempeño de los estudiantes en la lengua extranjera	66
8.4 Metodología y articulación de la lengua y la cultura propias y ajenas	82
8.4.1 Metodología de los docentes	82
8.4.2 Articulación lengua-cultura en la clase de inglés	84
8.5 Resultados de la fase de planeación y ejecución	87
8.5.1 Materiales, actividades y desempeño de los estudiantes	88
8.5.2 El componente intercultural	107
8.6 Dificultades y logros en el desarrollo del proyecto	112
CONCLUSIONES	114
REFERENCIAS	121
ANEXOS	124
Anexo 1. Cuestionario de la encuesta a estudiantes	124
Anexo 2. Cuestionario de la entrevista a los docentes titulares del curso	129
Anexo 3. Ejemplo de registro de observación (fase diagnóstica)	130
Anexo 4. Planes de Clase durante la propuesta didáctica	136
Anexo 5. Ejemplo de entrada del diario de reflexión (fase intervención)	150

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Funciones y objetivos del módulo: Globalización.	47
Tabla 2 Contenidos Sugeridos del módulo Globalización.	48
Tabla 3. Presentación del cronograma y temáticas de la intervención pedagógica.	54
Tabla 4. Cronograma de actividades para el desarrollo de la propuesta	55

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de enseñanza	39
Figura 2. Taxonomía de tipos de tareas	42

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo corresponde al diseño e implementación de una secuencia didáctica que se llevó a cabo entre agosto de 2020 y noviembre de 2021 con un grupo de estudiantes de séptimo grado de una institución educativa pública de la ciudad de Cali. El objetivo de esta propuesta de investigación fue promover el aprendizaje de la lengua inglesa mediante la exploración de las culturas teniendo en cuenta la cultura de los estudiantes y las culturas de otros países. Para esto, se realizó una secuencia con actividades para desarrollar las habilidades lingüísticas y a su vez, la conciencia intercultural.

Se presenta la problemática de investigación, la justificación del proyecto y los objetivos, siendo el principal de estos evaluar el impacto de la intervención pedagógica en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Seguidamente se reseñan investigaciones a nivel local, nacional e internacional en el apartado de antecedentes. Para la selección de estos antecedentes se tuvieron en cuenta estudios relacionados con la educación intercultural y propuestas pedagógicas en las cuales primaba el enfoque intercultural. Asimismo, se buscaron antecedentes de investigación aplicada, particularmente de investigación-acción en el aula de lengua extranjera.

Luego se encuentra el marco teórico donde se incluyen conceptos tales como interculturalidad, la cultura en las directrices de enseñanza de lenguas en Colombia, particularmente en los estándares básicos de competencia, los derechos básicos de aprendizaje y el currículo para grado séptimo, la competencia comunicativa y el enfoque por tareas. Seguidamente, se aborda la metodología con el enfoque de la investigación-acción desde la perspectiva de Burns (2010) y las fases de acuerdo con el modelo propuesto por Kemmis y McTaggart (1988) y el desarrollo de dichas fases en el presente estudio.

Para concluir, se presenta el contexto institucional y los resultados obtenidos de los datos recolectados a través de observaciones de clase, encuesta, entrevista y diarios de reflexión. Los resultados abordan el desarrollo del objetivo principal y los objetivos específicos de este trabajo, logrando así, evaluar el impacto de esta intervención pedagógica con base en el diagnóstico realizado en la primera fase del proyecto. Asimismo, se evidencia el nivel de inglés de los estudiantes en las diferentes habilidades y el grado de articulación de la lengua y la cultura en la clase de inglés.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La enseñanza del inglés en nuestra cultura colombiana es una actividad que se considera cada vez más importante, pues el adquirir una lengua extranjera permite aprender sobre otras culturas y desarrollar actitudes de respeto, empatía y curiosidad entre otras, que son necesarias para la comunicación intercultural. Así pues, cada vez más, se requieren docentes formados y material didáctico acorde con las nuevas necesidades de los aprendices de lenguas. Sin embargo, el interés por aprender sobre otras sociedades incluyendo su idioma, sus costumbres, creencias, maneras de vestir y de comportarse, puede ir en detrimento del reconocimiento de la cultura propia, conocerla y de valorarla con la importancia que merece.

A largo de la experiencia como estudiante de Lenguas Extranjeras y como docente de inglés en diferentes ámbitos, tuve la oportunidad de reconocer que mis compañeros y estudiantes respectivamente, desconocen aspectos de su cultura o costumbres porque para ellos es más importante o aceptado el conocer aspectos culturales de otras sociedades, como por ejemplo la norteamericana. Debido a esta situación, surgió el interés de adelantar un estudio en el marco de la investigación-acción que permita tener la experiencia de implementar una propuesta de intervención en la que no solo se les enseñe a los estudiantes inglés, sino que también aprendan aspectos relevantes de su propia cultura y culturas ajenas no hegemónicas en la enseñanza del inglés. Es evidente que hay modos diferentes de vivir y por lo tanto hay costumbres, maneras de expresarse y de convivir particulares que valdría la pena reconocer y valorar.

Teniendo en cuenta lo anterior, surgen algunas preguntas como guía para desarrollar la investigación:

¿Cuál es el nivel de motivación y desempeño de los aprendices de lenguas en las cuatro habilidades?

¿Cuál es el grado de articulación de la lengua y la cultura y de inclusión de las culturas propias y ajenas en el aula de lengua extranjera?

¿Cómo se puede desarrollar conciencia sobre las culturas propias y ajenas a través de la enseñanza de inglés como lengua extranjera? ¿Logran los estudiantes aprender sobre su propia cultura si en las clases de inglés?

2. JUSTIFICACIÓN

El avance tecnológico puede favorecer los encuentros y el intercambio de conocimiento, información así como de experiencias entre personas de culturas de diferentes países e incluso la exploración y descubrimiento de culturas que coexisten en el mismo país. En el marco de la formación en lenguas siempre se ha incorporado el avance tecnológico para propiciar intercambios con otros. Estos nuevos avances pueden constituirse en una herramienta útil para promover el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas, con el objetivo de que los estudiantes puedan interactuar con diferentes documentos o hablantes de la lengua meta y amplíen su visión del mundo y de su propia cultura. Los desarrollos y posibilidades mencionadas resultan pertinentes para esta propuesta de intervención porque permiten fomentar la enseñanza de la lengua extranjera desde el enfoque intercultural dirigido principalmente a la exploración de las culturas propias y ajenas en el aprendizaje de una lengua extranjera, utilizando diversas herramientas que hagan posible la exploración de otros contextos.

Con esta propuesta de intervención se pretende mostrar algunas posibilidades de inclusión de los diferentes rasgos culturales de los estudiantes que hacen parte del aula de lengua extranjera. De igual manera, la inclusión de la diversidad de países y no solo centrarse en aquellos que son de referencia o hegemónicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. También, se fomenta la exploración y visibilización de las culturas presentes en el aula así como la mirada hacia sí mismo y hacia los otros. El aprendizaje de lenguas extranjeras debe “permitir a los individuos apreciar y respetar el valor de su propio mundo, lo mismo que desarrollar el respeto por otras culturas.” (MEN, 2006, p.8).

La implementación de esta propuesta favorece, en el caso particular como docente de lenguas en formación, el desarrollo personal y profesional ya que permite reconocer los alcances y retos del enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas para generar inclusión entre los alumnos y valores como el respeto. Además, representa un reto superar la perspectiva tradicional, centrada en la enseñanza de la gramática y el vocabulario, y propender por la formación de un usuario de la lengua consciente de la relación con la cultura en las situaciones de comunicación y de la existencia de diferentes maneras de concebir el mundo.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

Evaluar el impacto de una intervención pedagógica para promover el aprendizaje del inglés, la exploración y reflexión sobre las culturas propias, ajenas y angloparlantes en un grupo de séptimo grado de una institución educativa pública de Cali.

3.2 Objetivos específicos

- ❖ Indagar la motivación de los estudiantes frente el aprendizaje del inglés.
- ❖ Determinar el nivel de desempeño A1 de los estudiantes en las cuatro habilidades de la lengua.
- ❖ Identificar el grado de articulación lengua-cultura y de inclusión de las culturas propias y angloparlantes en la clase de inglés.
- ❖ Diseñar una propuesta de intervención pedagógica a partir del diagnóstico sobre la inclusión de las culturas propias y ajenas y del nivel de desempeño A1 en las habilidades.
- ❖ Evaluar los resultados de la intervención pedagógica en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

4. ANTECEDENTES

En este apartado se presentan las investigaciones cuyos objetivos son afines a los objetivos del presente trabajo, es decir estudios sobre la educación y la competencia comunicativa intercultural para promover la visión crítica y reflexiva frente a la lengua y la cultura. Los antecedentes que se presentan a continuación se han dividido en dos subgrupos: por un lado, antecedentes relacionados con la educación intercultural (Castro, 2009; Leiva, 2010), en los que se muestra la historia de las tendencias encaminadas al reconocimiento de la diversidad cultural y la importancia de la inclusión de perspectivas que tengan en cuenta dicha diversidad. Por otro lado, los antecedentes relacionados con propuestas pedagógicas reflejan el impacto que tiene la implementación del componente intercultural en la enseñanza de una lengua extranjera (Quintero, 2006; Pérez & Mellizo, 2020; Arias & Artunduaga, 2019; Aguirre, 2021). Al final se hace un balance en el que se destacan los resultados más relevantes para la presente investigación.

4.1 Antecedentes relacionados con la educación intercultural

Castro (2009) muestra en su artículo un panorama de las distintas tendencias y perspectivas de los diferentes estudios sobre educación intercultural que se han llevado a cabo en el país durante los últimos años. En Colombia, la atención a la educación intercultural ha ido aumentando significativamente, y es por eso que actualmente contamos con libros, artículos y proyectos relacionados con esta orientación y perspectiva. Los estudiosos sobre el tema han venido redefiniendo el objeto de estudio sobre la diversidad cultural manifestando que actualmente no solo se debe abordar desde las etnias o las lenguas, sino también desde las desigualdades sociales.

En Colombia se han realizado diferentes estudios sobre diversidad cultural, y es por eso que la autora quiere destacar su importancia desde la etnoeducación. El primero es el trabajo de Artunduaga (1997) *La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia*. En este trabajo el autor presenta cómo es la educación para grupos minoritarios en nuestro país y cómo nuestra cultura colombiana debe enriquecerse de estos grupos para crear una propia identidad. Para Artunduaga, la etnoeducación tiene como principio la interculturalidad desde la cual se debe promover el respeto y la tolerancia frente a otras culturas. Además, cada grupo minoritario debe desarrollar habilidades y destrezas que les permita crear una propia identidad, las cuales puedan mostrar hacia otros grupos o comunidades.

El siguiente trabajo que menciona la autora Castro, es el realizado por Patricia Enciso Patiño (2004) este lleva como título *El estado del arte de la etnoeducación en Colombia en énfasis en políticas públicas*. Este trabajo presenta otros llevados a cabo en la década 1994-2004, teniendo como propósito el mostrar los cambios que se dieron en el ámbito educativo a partir de la constitución de 1991. De igual forma, presenta los diferentes avances que se dieron en la investigación, producción de textos académicos, congresos, foros, programas universitarios de etnoeducación y el ingreso de estudiantes de diferentes etnias a la educación superior.

Castro presenta, de manera cronológica, los diferentes autores que promueven la interculturalidad en el aula, así como la afrocolombianidad, el contexto social diverso y la etnoeducación que pretende ayudar a estos grupos a crear su identidad, un proyecto de sociedad y de vida acorde con sus aspiraciones que se proyecte frente a las demás culturas o grupos.

Ahora bien, en el sector educativo, la autora destaca a Adolfo Alban (2005) quien en su trabajo *Educación e interculturalidad en sociedades complejas*, menciona la importancia de tener en cuenta el tema del conflicto y el desplazamiento forzoso que genera choques culturales. Es por esto, que la interculturalidad no debe verse sólo como aquello que abarca lo relacionado a lo étnico, sino también el reconocimiento y la aceptación de los otros que comparten un espacio social. Este autor invita a que observemos la interculturalidad desde problemas raciales, de exclusión y diferentes tipos de desigualdades. Alban concluye que la educación es el espacio propicio para incentivar el respeto por las distintas culturas que existen en nuestra sociedad y las formas propias de hablar de cada región o comunidad como las campesinas, las cuales tienen su propia forma de hablar, expresarse y que generalmente no se tienen en cuenta.

De acuerdo con el estado del arte presentado, Castro concluye que la interculturalidad es una alternativa que ayuda a solucionar los diferentes conflictos que surgen debido a la aceptación de otras culturas, ya que la interculturalidad no se da sólo en el plano étnico o lingüístico, sino que va mucho más allá de estos aspectos. Colombia cuenta con una riqueza cultural enorme, y desde lo educativo, los profesores deben asumir su rol y ser capaces de no solo enseñar a estudiantes de diferentes niveles educativos, sino también a estudiantes pertenecientes a diferentes espacios geográficos, creando así ambientes armónicos y de tolerancia.

El artículo de **Leiva** (2010) presenta los resultados de un proyecto de investigación que se llevó a cabo en Málaga, con el objetivo de observar la perspectiva que tienen los docentes frente a los conflictos o dificultades que tienen los estudiantes inmigrantes en las

aulas de clase y la convivencia intercultural que se presenta en este tipo de situaciones. En este proyecto participaron 41 docentes de educación infantil y primaria, entre los cuales había 31 profesoras y 10 profesores.

Se llevaron a cabo cuatro estudios de casos con grandes temáticas tales como a) aspectos personales y de desarrollo intercultural, b) contextos educativos de diversidad intercultural, c) percepción sobre el alumnado de origen inmigrante del centro escolar, d) convivencia y clima escolar, e) relaciones con las familias de origen inmigrante, f) valoración sobre la perspectiva del profesorado acerca de la diversidad cultural de sus centros educativos entre otros. Para recoger los datos cualitativos de este proyecto de investigación se diseñó un cuestionario con preguntas de respuestas múltiples y respuestas cerradas. Este cuestionario giraba en torno a indagar por la percepción de los docentes frente a los estudiantes inmigrantes en sus clases, la interculturalidad y los apoyos o recursos con los que cuentan los docentes para que la convivencia en un ambiente diverso sea óptima.

De igual forma, se realizaron entrevistas, revisión documental y diario de campo los cuales se implementaron haciendo uso de un programa informático llamado *Nudist-Vivo*, con el cual obtuvieron una codificación informática o categorización segmentada de los textos. En cuanto a las entrevistas, estas fueron “entrevistas en profundidad” empleando el método de Taylor & Bogdan (1986) que consiste en realizar las entrevistas de forma reiterada cara a cara con los participantes con el propósito de conocer a estas personas a un nivel más profundo, y así identificar las formas de ser de las personas, de expresarse o sus perspectivas frente a su propia vida. La revisión documental se hizo a partir de todos los documentos de centros educativos existentes en los cuales había un gran número de estudiantes inmigrantes,

y fue de estos mismos lugares de donde se escogieron los docentes que participaron en esta investigación.

El autor concluye que se logró percibir que los docentes al momento de hablar de la interculturalidad no tienen una concepción definida, sino una mezcla de ideas o conceptos. Otra de las conclusiones que arrojó este proyecto, es que algunos docentes consideran que los conflictos que se presentan en el aula por la multiculturalidad de sus estudiantes deben verse como oportunidades para enseñar a los estudiantes valores y respeto hacia las otras culturas. De igual forma, los profesores manifiestan que necesitan más recursos de apoyo, no solo en cuanto a materiales, sino recursos humanos que les permitan poder solucionar de manera adecuada los diferentes tipos de conflictos relacionados con los choques interculturales que se presentan en el salón de clases. Finalmente, Leiva concluye que algunos docentes consideran que es fundamental que la relación entre la familia y la escuela sea más cercana porque esta permite conocer de una forma más profunda a cada uno de los estudiantes.

4.2. Antecedentes relacionados con propuestas pedagógicas interculturales

El estudio de **Quintero** (2006) busca crear una relación entre el aprendizaje de la lengua y los contenidos relacionados con el sector cafetero del departamento de Caldas. Para dar respuesta a una necesidad evidente en el currículo oficial, la autora planteó la pregunta ¿cómo estructurar procesos curriculares desde la práctica educativa de lengua extranjera que permitan a las instituciones educativas contribuir a la comprensión de su problemática y a la promoción de la cultura cafetera? Esta pregunta llevó a plantear dos objetivos: primero, crear ambientes de aprendizaje contextualizados centrados en la incorporación de la cultura cafetera en el currículo de la Licenciatura en Lenguas Modernas. Segundo, producir

materiales didácticos para facilitar el aprendizaje de las lenguas ligado al contexto geográfico y a los contextos educativos reales del eje cafetero.

Este proyecto duró dos años y se ejecutó en cuatro períodos académicos, desde julio de 2003 hasta julio de 2005. Para llevarlo a cabo, se empezó con un estudio de casos a un grupo particular de diez estudiantes inmersos en la cultura cafetera durante el desarrollo del proyecto. Se continuó el proyecto macro con estudiantes de varios grupos de grado sexto y séptimo de tres instituciones educativas rurales y siete instituciones urbanas en la ciudad de Manizales. En el proyecto participaron diez estudiantes-practicantes de la Licenciatura bajo la supervisión de un asesor.

Fue un estudio cualitativo, particularmente una investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1988) que se conformó con algunos ciclos, tales como *observación, planeación de la acción, reflexión y evaluación*. Con respecto al procedimiento, se hizo un diagnóstico sobre el conocimiento de los estudiantes sobre la cultura cafetera e información demográfica que permitió conocer los problemas sociales y económicos de los estudiantes. Seguidamente, crearon un plan de curso que llevaron a la práctica por medio de diferentes actividades acordes a los intereses de los estudiantes y a sus respectivas edades. De esta manera, se llevaron a cabo temáticas relacionadas con el café de la región, medios de transporte en la región cafetera, ocupaciones típicas de la región cafetera, alimentos y plantas de la región, y finalmente sobre el cultivo de café en Colombia. Después, dichas actividades se evaluaron y los resultados se analizaron. Los métodos utilizados fueron el diario de campo, la observación directa, entrevistas cualitativas, filmaciones, grabaciones y registros.

Finalmente, quienes llevaron a cabo este proyecto concluyeron que es necesario que en las instituciones se les enseñe a los estudiantes desarrollar competencias que les permitan

reconocer el valor de su cultura, así como el de otras. En cuanto a los estudiantes-practicantes, estos lograron iniciar su proceso de reflexión frente a la importancia de incluir aspectos culturales en las clases de inglés y tener en cuenta el contexto social de los estudiantes. Al momento de realizar las actividades se consideró pertinente crearlas tanto de tipo individual como grupales contextualizadas a la realidad de los estudiantes. Teniendo en cuenta esto, los practicantes crearon actividades que eran acordes a la edad de los estudiantes tales como juegos de rol, proyectos, portafolios, solución de problemas, celebración de cumpleaños, entre otros. Para concluir, fue posible enseñar a los estudiantes de bachillerato a comunicarse en una lengua distinta hablando de lo propio, incluso lograr incentivar que los estudiantes fueran críticos frente a su propia realidad.

El proyecto de investigación de **Pérez & Mellizo** (2020) tuvo como propósito determinar el impacto de la intervención pedagógica en el desarrollo de la sensibilidad intercultural, teniendo en cuenta las características culturales de los integrantes del grupo que participó en esta investigación. El proyecto tuvo lugar en la Institución Educativa Técnico Industrial José María Carbonell donde participaron 76 estudiantes que hacían parte de dos grados quintos con un rango de edad entre 9 y 15 años. La mayoría de ellos eran de la ciudad de Cali y otros provenientes de Medellín, Bogotá, Tumaco y de otros países como Estados Unidos, Venezuela, España y Ecuador.

Este proceso de investigación se hizo entre marzo y noviembre de 2019. Es un proyecto de investigación-acción basado en el ciclo propuesto por Burns. En la etapa de *exploración*, las investigadoras analizaron e identificaron un posible asunto para solucionar en un contexto en particular. En la etapa de *identificación*, hicieron observaciones del contexto de los participantes con el objetivo de reunir información acerca de las

características de dicho contexto y sus problemas sociales. Igualmente, aplicaron una encuesta para conocer la composición sociodemográfica de los dos grupos. Se continuó con la fase de *planeación* donde las investigadoras elaboraron un plan para seleccionar los métodos de enseñanza apropiados para la intervención pedagógica y para la recolección de información del contexto.

Los métodos de recolección de datos fueron el análisis documental del plan de área, el PEI, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés grado 4 a 5 (2006), los Lineamientos Curriculares de inglés (2014) y el currículo de inglés sugerido para los grados cuartos y quintos (2016) con el objetivo de identificar aspectos culturales presentes en ellos.

Las investigadoras también hicieron una entrevista al profesor titular del grupo y una encuesta a los estudiantes, con el propósito de conocer sus intereses, necesidades y perspectivas frente al aprendizaje del inglés. Esta encuesta tuvo 31 preguntas en la cual 18 fueron preguntas cerradas, 9 fueron preguntas abiertas y 4 semi abiertas. De igual forma, se aplicó una prueba de sensibilidad intercultural con el objetivo de conocer las actitudes y conductas de los estudiantes hacia la interculturalidad. Además, las autoras hicieron registros de observación en dos momentos. El primero, al inicio del proyecto, para recolectar información sobre el contexto, la metodología usada y uso del lenguaje; también se tomaron fotos y se grabaron las cuatro primeras sesiones. El segundo momento fue a mitad del proyecto cuando se estaban llevando las cuatro observaciones restantes de dos horas cada una. Se aplicó una entrevista al final, con algunos estudiantes para conocer su percepción sobre el abordaje de la interculturalidad en la propuesta de intervención.

Después se continuó con las etapas de *análisis y reflexión* que llevó a la etapa de *hipótesis*, basadas en el análisis de la información recolectada al inicio del proyecto. Las investigadoras hicieron hipótesis sobre las relaciones interpersonales entre los participantes con base en su origen y filiación étnica. A partir de las hipótesis, se llevó a cabo la etapa de *Intervención*. En esta etapa hicieron cambios en el contexto y experimentaron con diferentes métodos de enseñanza para probar la hipótesis inicial. La etapa de *observación* fue simultánea a la de intervención. En la etapa del *Reporte* las investigadoras analizaron el proceso y que se realizó y continuaron con la etapa de escritura del informe final. Por último, en la etapa de *presentación*, las investigadoras compartieron sus hallazgos con una audiencia haciendo uso de presentaciones formales.

En cuanto a la propuesta de intervención pedagógica, esta se hizo en tres fases: la primera fue reconocer el contexto y el problema a tratar en el salón de clases. La segunda diseñar una instrucción o formación que se ajustara a los intereses y necesidades de los participantes. La tercera fue la implementación teniendo en cuenta el enfoque de aprendizaje basado en tareas y el enfoque de aprendizaje invertido. Algunas actividades que las investigadoras llevaron a cabo fueron: primero, presentar un video en el cual se encontraran los temas de discriminación y acoso escolar. Luego, propusieron a los estudiantes dibujar personas con diferentes características y crear una cadena humana con dichos dibujos. Otra de las actividades fue reflexionar a partir de un video sobre las diferencias y similitudes entre la cultura propia de los estudiantes y culturas extranjeras. Para abordar estas actividades, las investigadoras establecieron la definición de cultura a partir de las definiciones e interpretaciones de algunos autores frente al concepto de cultura. Para Pérez & Mellizo (2020) el término de cultura es:

La cultura ha sido vista como un conjunto de valores, creencias, percepciones, reglas socioculturales, tradiciones y eventos históricos los cuales caracterizan no solo a la sociedad sino también a los individuos que hacen parte de esa sociedad. Además, esta variedad de elementos no permanecen de la misma forma a lo largo de los años, sino que cambian dependiendo del tiempo, el lugar, las situaciones, aspectos demográficos en los cuales las interacciones sociales toman lugar. En ese orden de ideas, dichas transformaciones son lo que dan a la cultura un atributo diverso y dinámico. (p.27)

En cuanto a los resultados, las investigadoras mencionan que al comienzo de la intervención el concepto de cultura tuvo una interpretación muy amplia por parte de los estudiantes, pero al final ellos transformaron su percepción de esta. Además, percibieron que algunos tenían una perspectiva de inferioridad frente a su propia cultura cuando se comparaba con otras culturas. Por otro lado, un porcentaje de estudiantes se mostraban reacios a interactuar con otras personas de diferentes orígenes o costumbres. Al final, los primeros estudiantes dejaron de percibir su cultura como inferior y los segundos, comenzaron a mostrar una actitud más abierta y de respeto hacia los estudiantes de otras culturas.

De igual forma, las investigadoras mencionan que dicha propuesta tuvo un impacto positivo implementando el enfoque de aprendizaje basado en tareas y el enfoque de aprendizaje invertido en la instrucción porque los estudiantes alcanzaron conocimiento sobre ellos mismos y sobre otras personas que eran culturalmente diferentes. Así mismo, los participantes mostraron un amplio concepto de cultura y aumentaron su nivel de conciencia frente a la diversidad cultural que existe dentro y fuera del aula de clases. Finalmente, los estudiantes mostraron una actitud de apertura y respeto frente a la diversidad cultural, lo cual les permitió establecer encuentros con personas de otros orígenes.

El trabajo de grado de **Arias & Artunduaga** (2019) tuvo como objetivo principal el desarrollar el conocimiento cultural propio en la clase de inglés mediante la pedagogía por proyectos, paralelo al aprendizaje de la lengua. Esta propuesta se llevó a cabo en una institución privada de Cali, con un grupo de quinto grado compuesto por 18 estudiantes de nivel intermedio, conformado por 7 niñas y 11 niños que oscilaban entre los 10 y los 12 años de edad, pertenecientes a los estratos cinco y seis.

La institución objeto de estudio propende por el desarrollo de competencias en inglés para lo cual ha establecido manejar un énfasis en inglés, con una intensidad horaria de siete horas para los estudiantes de grado quinto. En el plan de área se implementó un enfoque comunicativo para llevar a cabo las clases de inglés, y la malla curricular se conformó de acuerdo a los estándares básicos de lengua extranjera dictados por el MEN.

Este estudio se inscribe en el paradigma cualitativo, y adopta el diseño de investigación-acción teniendo en cuenta el modelo de Elliot (1993). Esta propuesta tuvo como objetivo principal implementar una intervención para integrar la cultura propia a la enseñanza de la lengua extranjera. Las investigadoras recurrieron al análisis documental de los documentos oficiales del Ministerio de Educación para elaborar el plan de acción que llevarían a cabo. Además, recurrieron a otros métodos de recolección de datos tales como el diario de campo y las observaciones, las cuales se llevaron en dos momentos distintos, unas al inicio y otras al final. En ambas oportunidades, las investigadoras tuvieron roles diferentes de observación. En las primeras, su rol fue de participación pasiva y en las últimas, su rol fue de observador participante.

Estas observaciones de clase se implementaron para recolectar datos e información relevante y pertinente frente a cómo los estudiantes recibían y participaban en la propuesta de

investigación, así como el descubrir qué tanto conocían sobre aspectos de su cultura relacionados con los carnavales. También hicieron una prueba de diagnóstico al inicio de la investigación para conocer el grado de conocimientos sobre su propia cultura especialmente sobre los carnavales de Colombia. Seguidamente, diseñaron un plan de acción, lo implementaron y finalmente, lo evaluaron a través de una nueva prueba de diagnóstico.

Para el diseño del proyecto de intervención en el aula, las investigadoras tuvieron en cuenta los niveles de inglés de su grupo de estudiantes, y los estándares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Como se mencionó anteriormente, la metodología de enseñanza se basó en el enfoque comunicativo, el enfoque de enseñanza de contenidos integrados (AICLE) y en la pedagogía por proyectos tomando como temática los diferentes carnavales de Colombia. Las autoras empezaron la intervención pedagógica con el grupo cuando estaban en el grado 4 y continuaron con los mismos estudiantes en quinto grado.

A partir de la evaluación y análisis de los datos recogidos durante la intervención pedagógica, las investigadoras concluyen que el proyecto permitió, en primer lugar, que los estudiantes aprendieran una segunda lengua integrada a contenidos culturales propios para llegar a tal fin, pues los contenidos estaban relacionados con el entorno de los estudiantes. En segundo lugar, la temática de los carnavales de Colombia fue ideal para realizar este proyecto, ya que permitió que los estudiantes logaran un reconocimiento de sus legados culturales. Esto implica que el docente debe tener un amplio conocimiento sobre el tema para lograr responder a las diferentes interrogantes que los aprendices puedan tener respecto a la temática. En tercer lugar, las autoras encontraron que el trabajo por proyectos promueve la reflexión de los estudiantes sobre su propia cultura y la apropiación de ella. Al mismo tiempo, los estudiantes aprendieron a trabajar en equipo para llevar a cabo un objetivo en

común, en este caso, el diseñar un póster relacionado con la temática dada. Finalmente, las autoras resaltan la pertinencia de esta propuesta porque les permitió tener una visión amplia respecto a la forma de enseñar y de aprender las lenguas extranjeras, así como reconocer el gran reto que se derivó de la decisión de incluir la cultura propia de los aprendices en la enseñanza de una lengua extranjera.

La investigación de **Aguirre** (2021) tuvo como propósito analizar el impacto de una unidad didáctica en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en francés en un grupo de estudiantes de una institución pública. La propuesta pedagógica se diseñó tomando las dimensiones de “saberes”, “saber ser” y “saber comprender” del esquema de saberes de Byram (1997). La secuencia didáctica abarcaba aspectos de la cultura francesa y la cultura colombiana, con el objetivo de que los estudiantes analizaran y compararan las culturas francohablantes con la propia.

Esta propuesta se realizó en un grupo de grado 11 con aproximadamente 23 estudiantes entre los 16 a los 20 años de edad los cual asistían al colegio INEM, ubicado al norte de la ciudad de Cali. Este colegio incluye modalidades técnicas y académicas a partir del décimo grado. En cuanto a las lenguas extranjeras, los estudiantes deben aprender inglés, francés y alemán, con una intensidad horaria de cuatro horas semanales.

Este es un proyecto de corte cualitativo y corresponde a una investigación-acción que se desarrolló en siete etapas adaptando así el modelo de once etapas que propone Burns (1999). *Identificación, planificación, recolección de datos, análisis, intervención, evaluación y escritura*. En la etapa de *identificación*, se realizaron cuatro registros de observación entre junio y agosto de 2019. Los aspectos que se buscaron observar eran la metodología de

enseñanza, la participación de los estudiantes, el lugar de la cultura en la clase y los recursos educativos con los cuales contaban los estudiantes.

Luego, en la etapa de *planificación* se escogieron las temáticas en consenso con la docente titular y teniendo en cuenta los contenidos del plan de área: la participación de los estudiantes en la feria del libro de Cali, el proyecto de vida y los estudios superiores. La primera unidad se llamó *África, continente intercultural*; la segunda *Sistemas Educativos en Francia y en Colombia*; la tercera *La universidad y mi futuro profesional*. En la etapa de *análisis* que se realizó entre junio y septiembre de 2019, se analizaron los registros de observación y las encuestas con el propósito de identificar el nivel de la lengua de los estudiantes, así como sus conocimientos sobre la cultura francófona. En la etapa de *intervención*, que se llevó a cabo entre septiembre y noviembre de 2019, se realizaron 10 intervenciones con un total de 20 horas de trabajo. La etapa de la *evaluación* consistió en tomar nota de todos los aspectos que se lograban observar durante la intervención y se hizo un grupo focal con los estudiantes y la docente para conocer las impresiones de los estudiantes y la profesora sobre los contenidos, los materiales y las actividades. La etapa de *redacción* del documento se dio a lo largo de la investigación.

Los métodos de recolección de datos que se usaron fueron encuestas, observaciones en clase, entrevista tanto a la profesora titular del curso como al grupo focal al final de la intervención. La primera encuesta buscaba determinar la percepción de los estudiantes sobre el francés, su motivación hacia el aprendizaje de la lengua, su desempeño en el aula y sus actividades preferidas. La segunda encuesta buscaba identificar rasgos de sensibilidad intercultural en los estudiantes. De igual forma, se usó un diario en el cual se plasmó aquello que se logró percibir durante las observaciones de clase. Igualmente, se hizo una entrevista a

la docente para conocer su experiencia profesional, su percepción sobre la lengua y la cultura, el enfoque metodológico y el abordaje de la cultura. Además, en cada sesión se creó un formato de evaluación para corroborar si los estudiantes habían alcanzado los objetivos de la intervención. Al final de la implementación, los estudiantes participaron en un grupo focal que indagaba por su percepción sobre los contenidos, las actividades, los materiales y la experiencia de exposición a otras culturas.

En cuanto a los resultados, estos mostraron que los estudiantes mejoraron tanto las habilidades de comprensión como de producción en francés gracias a actividades de comprensión y expresión oral mediante textos auténticos. De igual forma, los estudiantes mejoraron su capacidad para trabajar en grupo dado que las tareas y proyectos dentro y fuera del aula demandaban un proceso de construcción colectiva tanto a nivel oral como escrito. Por ejemplo, los estudiantes debieron diseñar un folleto bilingüe de presentación de los intelectuales africanos participantes en la feria del libro y tuvieron un *stand* de información en el evento. El tratamiento de los aspectos culturales articulados a los comunicativos y lingüísticos les permitió adquirir la competencia comunicativa intercultural y aceptar culturas diferentes a las propias. En cuanto a las percepciones de los estudiantes, ellos manifestaron que dicha unidad didáctica les permitió no solo aprender sobre la cultura francófona, sino también sobre la cultura colombiana. Finalmente, Aguirre concluyó que es posible crear unidades didácticas que incluyan aspectos de la lengua, la cultura, las habilidades comunicativas y el componente intercultural.

4.3. Balance sobre los aportes de los antecedentes reseñados

Los trabajos de Castro (2009) y Leiva (2010) son relevantes para este trabajo de grado porque además de mostrar el desarrollo que ha tenido la dimensión intercultural en el ámbito educativo en Colombia, muestran que dicha dimensión puede ser una alternativa para la resolución de conflictos dentro del aula. La promoción de la competencia intercultural requiere el reconocimiento de la diversidad cultural y atender dicha diversidad resaltando que se puede llevar a cabo por medio de la etnoeducación. Otro aspecto para destacar es la necesidad de formar docentes interculturales conscientes de la diversidad como oportunidad para desarrollar en los estudiantes el respeto frente a otras culturas teniendo en cuenta que el desplazamiento forzado deriva en una nueva composición de las aulas en las que se hace necesario incentivar dicho respeto y reconocimiento. Finalmente, las conclusiones que se extraen de estos trabajos me brindan herramientas para reflexionar y ser autocrítica frente a mi rol como docente en un aula culturalmente diversa.

Las investigaciones de Quintero (2006) y Arias & Artunduaga (2019) son fundamentales para este trabajo de grado porque aportan no solo en ideas para implementar en la práctica, sino también se basan en la importancia del reconocimiento de la propia cultura en la enseñanza del inglés. Sus propuestas parten de crear un ambiente de aprendizaje contextualizado a la cultura del estudiante y esta característica definitivamente enriquece la presente propuesta de investigación. Uno de los aspectos presente en ambos trabajos a tener en cuenta es el diagnóstico para conocer a los estudiantes con el fin de diseñar una propuesta pedagógica que incluya las expectativas y las culturas de los estudiantes. Estos dos antecedentes aportan de manera significativa a esta propuesta de trabajo de grado, dado que pretendo crear una secuencia didáctica haciendo uso de aspectos de la cultura propia de los

estudiantes que se encuentren presentes dentro del aula de clases, para enseñar el inglés a los estudiantes.

El trabajo de Pérez & Mellizo (2020) de la Universidad del Valle aporta de manera significativa al presente trabajo de grado porque promueve el desarrollar la sensibilidad intercultural teniendo en cuenta las características culturales del grupo. También, por medio de su propuesta se logra aumentar el nivel de consciencia frente a la diversidad cultural en la clase e implementa el ciclo de Burns para llevarla a cabo, enfoque adecuado para este proyecto. Finalmente, se propone como método de recolección de datos el realizar una encuesta a los estudiantes.

Por último, el estudio de Aguirre (2021) es pertinente para esta propuesta de intervención porque por medio de su propuesta incentiva a utilizar textos auténticos, el trabajo en grupo y el mejoramiento de las habilidades de comprensión y producción oral presentando información sobre países francófonos que normalmente no se incluyen al momento de enseñar francés. Al igual que Pérez & Mellizo, el autor empleó el modelo de Burns y como métodos de recolección de datos recurrió a la entrevista al docente y la encuesta a los estudiantes. El modelo de Burns y los métodos de recolección de información utilizados permiten recoger datos y percepciones de los diferentes participantes en la investigación. Finalmente, el modelo de Burns contribuye al desarrollo de la propuesta de una manera organizada y sistemática en la cual se hace una recolección y análisis de información que favorece la toma de decisiones de manera constante con base en los datos que se van recogiendo.

5. MARCO TEÓRICO

5.1. La dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras

Si bien vivimos en una sociedad cada vez más influenciada por otras culturas debido al uso de internet y las redes sociales, en el sector educativo el enfoque cultural o intercultural se ha empezado a implementar desde hace poco tiempo en nuestro contexto. Particularmente, en la enseñanza de lenguas, de acuerdo con Liddicoat & Scarino (2013) ha primado la visión de la lengua como un sistema estructural y una visión prescriptiva de la enseñanza, que lleva al dominio de un conjunto de normas lingüísticas por lo que generalmente se ha promovido el aprendizaje de una lengua haciendo énfasis en la gramática y el vocabulario. Frente a esta visión, los mismos autores afirman que aprender otro idioma va más allá de estructuras lingüísticas y esto implica conocer sobre otras culturas y las personas que las conforman, razón por la cual la perspectiva intercultural permite superar la visión estructuralista en la enseñanza de lenguas.

Bernabé (2012) plantea que el prefijo “inter” de interculturalidad se refiere a “entre culturas” y afirma que la perspectiva intercultural en el campo de la educación favorece el desarrollo de actitudes tales como el respeto, la aceptación y la comprensión de la diversidad de las culturas que están en contacto en un mismo territorio o en el caso de la enseñanza de lenguas, las culturas que hacen parte del idioma que se está aprendiendo. Ahora bien, si en el salón de clase hay estudiantes con diferentes nacionalidades, sería imprescindible tener en cuenta aquello que menciona Bernabé (2012) “este encuentro cultural debe existir para contrastar y aprender mutuamente. Debe haber una toma de conciencia de la diferencia para lograr resolver los conflictos” (p.70).

De igual forma, Bernabé menciona que en la educación intercultural se debe fomentar el diálogo entre las culturas haciendo uso del lenguaje como el principal instrumento para que se lleve a cabo la comunicación, ya que como lo afirma la autora “el diálogo es la base de lo intercultural” (p.70). En cuanto a los currículos, para la autora este enfoque es pertinente y útil, tanto para los estudiantes nativos como para los inmigrantes porque por una parte “promueve cambios en la política educativa que se concretan en estrategias y reformas legislativas adecuadas para garantizar la igualdad de oportunidades”. Por otra parte, el tener un currículo con enfoque intercultural puede favorecer la participación de los estudiantes en el aula de clases y la inclusión de la identidad cultural minoritaria.

Abdallah-Pretceille & Porcher (1996) plantean que la interculturalidad comienza con la esencia de las personas mismas, luego se lleva al salón de clase donde los estudiantes forman conexiones entre unos y otros teniendo en cuenta la esencia de cada uno, ya que en eso consiste la dinámica intercultural. Los autores afirman que la educación y la interculturalidad unidas dan lugar a “la creación de una identidad íntima que pasa por la identidad íntima del otro” (p.54) y es que en el aula de clases, la diversidad cultural debe estar presente no solo girando en torno a los inmigrantes, sino también teniendo en cuenta las variaciones lingüísticas que pueden tener los estudiantes en cada aula.

Para Liddicoat (2005), la perspectiva intercultural busca que el estudiante reflexione sobre su propia cultura, la lengua y las culturas de la lengua meta. De ahí la importancia de implementar este enfoque con una orientación intercultural y no solo cultural. Esto significa que el estudiante a medida que está aprendiendo otro idioma, también se involucra reflexionando, interpretando y cuestionando su propia cultura y las demás, ya que aprender

otro idioma también implica el ser capaz de comunicarse con los demás en dicha lengua y en un contexto cultural en particular.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la enseñanza de lenguas, el aprendiz o estudiante es un usuario de la lengua (Liddicoat & Scarino, 2013). En el aula de clases, el estudiante es capaz de hacer uso de la lengua meta para expresar sus puntos de vista, crear o interpretar nuevas ideas o realidades. Aquí, el aprendiz logra analizar, reflexionar y monitorear lo que ocurre en la comunicación en la cual se está empleando la lengua meta.

5.2. La competencia comunicativa intercultural

Chomsky es el primero en introducir el término *competencia* en el campo de la lingüística y afirma que la capacidad del ser humano para aprender lenguas es de carácter innato y se define como gramática universal. Luego, a finales de los años 60, el lingüista Hymes introduce el término *competencia comunicativa* y crítica la idea de competencia de Chomsky porque considera que esta además de comparar su visión de hablante oyente ideal con la idea de hablante nativo, dejó de lado en sus análisis de interacciones, sucesos que suelen ocurrir comúnmente en la comunicación humana, tales como distracciones y limitaciones de memoria, entre otros (Varón, 2014). De igual forma, Hymes centró su atención en la competencia sociolingüística, y más adelante esto contribuyó al desarrollo del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. (Byram, 1997)

Stein (1983, citado en Byram, 1997, p. 246), crítico hacia las ideas de Hymes, considera que el componente sociolingüístico se pudo haber desarrollado, mientras que lo sociocultural no, planteamiento que confronta la idea de Hymes sobre la relación existente entre la lingüística y la competencia sociocultural. Roberts mencionado en Byram (1997)

afirma que la relación de la cual habla Hymes se ha ido debilitando y perdiendo debido a que en la enseñanza de la lengua predomina la lingüística, el análisis del discurso y los actos del habla. Hymes no se centró en el enfoque cultural dentro de la enseñanza de lenguas y por lo tanto no tuvo en cuenta el cruce cultural en la comunicación, aspecto que más adelante si desarrollaron otros autores como Van Ek (1986), Canale & Swain (1980) en Europa y Estados Unidos respectivamente. Van Ek (1986, citado en Byram, 1997, p.33) propone un modelo de seis competencias: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva, la competencia estratégica, competencia sociocultural y la competencia social.

Después de Hymes, autores como (Savignon 1972, Canale & Swain 1980, Canale & Bachman 1990, citados en Varón, 2014) consideran que el concepto competencia comunicativa engloba diferentes áreas del conocimiento y también aspectos culturales. De esta manera, poco a poco se ve necesario incluir el enfoque cultural en la enseñanza y así surge la competencia cultural.

Con respecto a la competencia cultural, Byram & Risager (1999, citados en Varón, 2014) afirman que se deben tener en cuenta tres características que la definen: primero, el aprendiz está en contacto con la cultura de un grupo de hablantes nativos de dicha lengua; segundo, la capacidad de reflexionar sobre la propia cultura y cómo esta se relaciona con las demás; tercero, el docente tiene el rol de incentivar a los estudiantes a entender y respetar la diferencia del otro. Luego, a finales del siglo XX, se le da una gran importancia al hablante nativo y esto conlleva a que se posicione como modelo ideal para aquellos que están aprendiendo una nueva lengua, ya que se considera que los aprendices de lenguas deben llegar a expresarse como un hablante nativo (Varón, 2014, p. 125). Más adelante este modelo

es criticado por Byram, (1997) quien argumenta que no es recomendable evaluar a un estudiante de lenguas a partir de las características de un hablante nativo, ni usarlo a este como modelo a alcanzar porque la forma en que ambos aprenden y adquieren la lengua es muy distinta, por lo tanto, querer aprender una lengua teniendo como modelo al hablante nativo, puede ser una meta imposible de alcanzar.

Como consecuencia del enfoque cultural, nace el concepto de hablante intercultural propuesto por Byram & Zarate (1997, citado en García, 2009) que se define como un aprendiz que logra crear y desarrollar su personalidad a partir de la interacción con los otros, logrando también conocer sobre otras culturas y forjar su perspectiva reflexiva o crítica frente a ellas. Aquí, el hablante intercultural debe interactuar con el nativo teniendo en cuenta las normas que rigen en la cultura de su interlocutor.

Ahora bien, existen varios modelos de aproximación a la interculturalidad: el modelo de Bennett, el modelo de Deardorff, el modelo de Byram & Zarate y el modelo de Liddicoat & Scarino, entre otros. A continuación, se presentaran dos de estos enfoques para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en lenguas.

Byram & Zarate (1994, citado en Liddicoat & Scarino, 2013), proponen un esquema compuesto por cinco saberes que caracteriza el enfoque intercultural: *savoirs*, *savoir être*, *savoir comprendre*, *savoir apprendre* y *savoir s'engager*. El *savoir* es caracterizado por Byram & Zarate como “el conocimiento de uno mismo y de otros”. Cada individuo lleva a las interacciones comunicativas, conocimiento de la cultura en la que ha crecido y del lenguaje que ha usado. Aquí se presenta un intercambio de conocimiento entre el locutor e interlocutor. El *savoir être* está relacionado con el desarrollo de actitudes del aprendiz al acercarse a otras culturas sin juicios y con una actitud de curiosidad, sinceridad y reflexión,

El *savoir comprendre* busca que el estudiante aprenda a interpretar textos, interacciones y prácticas culturales para compararlas con las de su propia cultura. En el *savoir apprendre*, el estudiante descubre nuevo conocimiento a medida que interactúa con diferentes tipos de documentos en la lengua meta y utiliza este conocimiento en sus interacciones sociales. Finalmente, el *savoir s'engager* en el cual las personas que hacen parte de la interacción también son capaces de evaluar a partir de una conciencia cultural crítica aspectos de la propia cultura y de los demás involucrados en dicha comunicación.

Liddicoat & Scarino (2013) plantean cinco principios básicos para el aprendizaje y enseñanza con enfoque intercultural. Construcción activa, crear conexiones, interacción social, reflexión y responsabilidad. En la construcción activa entra en juego el rol del docente quien crea espacios en los cuales los estudiantes pueden identificar qué ocurre con la cultura y el lenguaje y cómo ellos se relacionan con estos. Aquí los estudiantes no solo se enfocan en aprender, también se les invita a reflexionar sobre aquello que aprenden. En el principio de crear conexiones, el estudiante debe establecer relaciones o conexiones entre el conocimiento previo y el nuevo, identificando similitudes o diferencias entre su cultura y las otras. En la interacción social el aprendizaje es social e interactivo. En este principio se motiva a los estudiantes a crear interacción con otros fuera de su entorno, usando la comunicación como medio para formar una relación recíproca entre las culturas involucradas. En el principio de reflexión, el aprendizaje se da cuando el estudiante reflexiona de forma crítica frente al conocimiento cultural que está adquiriendo y cómo lo está aprendiendo. También, compara el comportamiento cultural propio con el ajeno. Finalmente, el principio de responsabilidad reconoce la responsabilidad que tiene el estudiante frente a su propio proceso de aprendizaje,

la relevancia de su disposición y de su actitud de respeto hacia la comunicación que existe entre él y su interlocutor

En el modelo de Liddicoat & Scarino (2013) que fue base de esta intervención, se plantea que la enseñanza intercultural está conformada por cuatro etapas que se encuentran interconectadas entre sí: observación (*Noticing*), comparación (*Comparing*), reflexión (*Reflecting*) e interacción (*Interacting*) las cuales se representan gráficamente de forma circular unidos entre sí por líneas como podemos ver en la Figura 1.

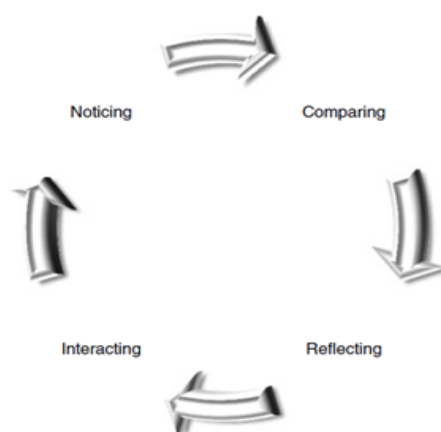


Figura 1. Modelo de enseñanza (Liddicoat & Scarino, 2013, p. 60).

Al existir una relación entre ellos, no hay una etapa inicial ni lineal por la cual se deba comenzar o desarrollar la enseñanza intercultural. En la etapa de observación los estudiantes pueden descubrir aspectos de la lengua y la cultura. En la etapa de comparación, los estudiantes identifican similitudes y diferencias entre su cultura y otras culturas o hacen comparaciones entre el conocimiento previo sobre las otras culturas y el conocimiento nuevo que están recibiendo respecto a ellas. Estas comparaciones llevan al estudiante a reflexionar, siendo la reflexión un elemento central en la interculturalidad (Kohonen, 2000 citado en Liddicoat & Scarino, 2013) la cual lleva a interpretar la información que se está recibiendo.

Finalmente, la etapa de interacción surge cuando el estudiante se relaciona con los demás o con los textos y fuentes, teniendo en cuenta sus experiencias de diversidad y su aprendizaje que son enriquecidos con el significado personal que le da cada estudiante. (Liddicoat & Scarino, 2013, p. 61).

5.3. El enfoque basado en tareas

El enfoque por tareas comenzó en la década de los años setenta, gracias a la evolución de los modelos bilingües y de los aportes que brindó la psicología. (Ferrando, 2017, p. 823). Este enfoque toma en cuenta aspectos relevantes al momento de aprender una L2 tales como las necesidades de los estudiantes, los contenidos apropiados a los intereses de ellos, la creación de oportunidades para llevar a la práctica la L2 y las tareas que sirven al mismo tiempo como un instrumento de evaluación. (Roca et al., 1990)

De acuerdo con Ellis (2003, citado en Liddicoat & Scarino, 2013) las tareas son “actividades que exigen un uso del lenguaje centrado principalmente en el significado.” (p. 65). Por otro lado, para Long (1985, citado en Estaire, 2005) “las tareas como unidad lingüística en la vida real se definen como aquellas actividades para las cuales utilizamos la lengua en nuestra vida cotidiana.” (p. 1). Para Shehan (1998, citado en Willis & Willis, 2013, p. 12) la tarea tiene las siguientes características: a) es una “actividad en la cual el significado es primordial; b) los alumnos no reciben los significados de otras personas para que los regurgiten; c) la finalización de la tarea es prioritaria; d) la evaluación de la tarea se da en términos de resultados.”

Dependiendo del autor estas se pueden dividir en dos tipos. Según Estaire (2005) las tareas pueden ser divididas en tareas comunicativas y de apoyo lingüístico. Para Roca et al.

(1990), las tareas de apoyo lingüístico se denominan tareas de aprendizaje. Los autores anteriormente mencionados concuerdan al mencionar que las primeras tareas como su nombre lo indica, tienen como finalidad la comunicación, y en el aula de lenguas extranjeras la comunicación principalmente haciendo uso de la lengua meta. Por otro lado, las tareas de apoyo lingüístico van enfocadas hacia los aspectos gramaticales, lexicales y de pronunciación.

Estaire (2005) afirma que un tipo de tarea constituye un apoyo para otro tipo de tarea y esto permite que ambas den origen a una tarea final en la cual se pretende cumplir con objetivos y propósitos específicos. Además, Breen (1987, citado en Roca, et al., 1990, p. 4) plantea que, en la práctica, el proceso de aprendizaje que se produce dentro de una tarea no excluye el proceso de aprendizaje que se puede dar en otra.

Siguiendo con Estaire (2005), en la implementación del enfoque por tareas, el docente inicia seleccionando un tema, luego crea los objetivos que se deben alcanzar, después, crea una secuencia lógica de tareas que permitirán llegar a esos objetivos, y finalmente se llega a la evaluación en la cual se analiza si los estudiantes lograron o no cumplir los objetivos e identificar el proceso que siguieron, es decir cómo lo hicieron. Las actividades deben tener un contenido que pueda llamar la atención de los estudiantes. Por su parte, Willis & Willis (2013) afirman que, para empezar, se debe escoger un tema y a partir de este seleccionar el tipo de tarea(s) pertinente. Como bien plantean los autores, el tema puede surgir teniendo en cuenta las ideas que brinden los estudiantes de aquello que desean aprender, o desde los diferentes temas que proponga el docente.

En cuanto a la clasificación de las tareas, Willis & Willis (2013) han establecido una tipología y proponen siete tipos de tarea que se muestran en la figura 2:

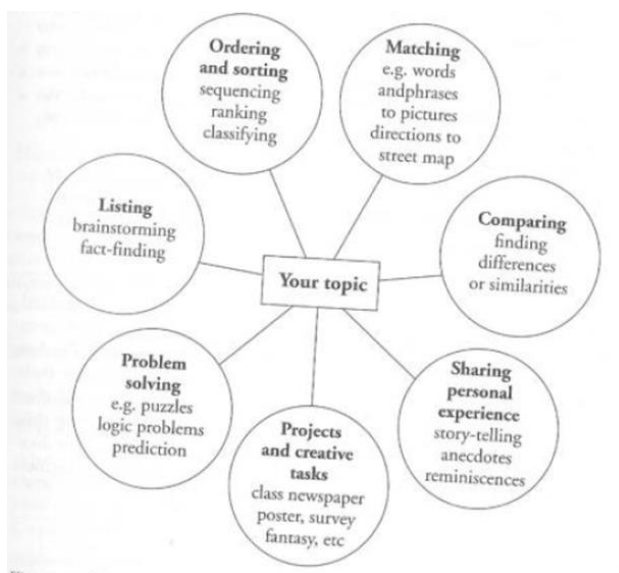


Figura 2. Taxonomía de tipos de tareas (Willis & Willis, 2013, p. 108).

Como podemos apreciar en la figura 2, las tareas implican diferentes actividades por parte del aprendiz y tienen diferentes propósitos como se describe a continuación: 1) El listado (*listing*) se considera el tipo de tarea más fácil, pero su nivel de dificultad depende de la orientación que le dé el docente. Los estudiantes crean listas usando palabras, frases simples o complejas a partir de un tema específico. Aquí, también se pueden incluir *quizzes*, juegos de memoria o de adivinanza teniendo en cuenta el listado. El propósito de este tipo de tarea es que los estudiantes amplíen su repertorio lexical y la habilidad de clasificar las palabras según ciertos criterios. 2) Ordenar y clasificar (*ordering and sorting*) es el siguiente tipo de tarea el cual tiene un mayor grado de dificultad que el tipo de tarea anterior. Los estudiantes deben crear categorías, clasificar u ordenar algún tipo de información con base en rangos o categorías predeterminadas o acordadas. 3) El emparejamiento (*matching*) es un tipo de tarea que puede proponerse a estudiantes con una fluidez mayor en la lengua meta, ya que las tareas de emparejamiento en ocasiones se podrán también complementar con

actividades de escucha y lectura. 4) Comparación (*comparing*) busca que los estudiantes comparen una gran variedad de información, por ejemplo, pueden identificar similitudes o diferencias en las respuestas de sus tareas, o contrastar eventos o situaciones y a partir de esto, crear pequeños escritos explicando o narrando aquello que encontraron en común. 5) Solución de problemas (*solving-problem*) donde a los estudiantes se les presenta un problema o problemática a la cual deben proponer alternativas de solución con base en el análisis del contexto y la información suministrada. Con este tipo de tarea se incentiva al estudiante a reflexionar y a pensar. Estos problemas pueden estar relacionados con asuntos ambientales, familiares, escolares, etc. 6) Compartir experiencia personal (*Sharing personal experience: storytelling*) es un tipo de tarea en el cual los estudiantes deben expresar de forma escrita u oral algún tipo de suceso relacionado con sus experiencias de vida, eventos importantes o anécdotas relevantes que les permitirá desarrollar confianza haciendo uso de la lengua meta. Finalmente, 7) Proyectos y tareas creativas (*projects and creative task*) los estudiantes deben crear una secuencia de micro tareas para dar como resultado una macro tarea, la cual será presentada a un público en específico o divulgada por diferentes medios. Algunos ejemplos de este tipo de tarea son la creación de póster, periódicos, videos cortos, audios cortos, folletos, entre otros.

Con respecto al desarrollo de la tarea, Willis (1996, p. 155) propone una división en tres etapas: la primera es la etapa antes de la tarea o *pre-task*, en la cual el docente presenta y explica el tema principal de la tarea y sus diferentes pasos para desarrollarla. De igual forma se cerciora que los estudiantes hayan entendido las instrucciones de la misma. La segunda etapa es la llamada *Task cycle*, la cual se subdivide en tres secciones: *Task*, *Planning* and *Report*. En la sección *Task*, los estudiantes pueden realizar las actividades en grupos

pequeños o en parejas dependiendo de la actividad propuesta, mientras que el docente supervisa la actividad y anima a los estudiantes en su proceso. En la sección *planning*, el profesor se encarga de acompañar al estudiante en el desarrollo de tareas, mediante orientaciones y recomendaciones. Además, se asegura que los objetivos de la tarea sean claros para los aprendices. Por su parte, los estudiantes se centran en desarrollar las diferentes actividades de forma adecuada. Finalmente, en la sección *Report*, los aprendices se encargan de presentar su tarea final a un público en particular o divulgar la información de alguna manera, y el docente les brinda su retroalimentación. Para finalizar, en la tercera etapa llamada *Language focus* los estudiantes identifican aspectos lingüísticos que hayan captado su atención a partir del desarrollo de las actividades, a medida que el docente se encarga de guiar la comprensión de dichos aspectos y responder a las inquietudes del estudiante.

Ahora bien, en cuanto a las ventajas de este enfoque, Willis & Willis (2013) consideran que los estudiantes tienden a centrar su atención más en cómo el lenguaje adopta un significado en un contexto en particular, que en los aspectos gramaticales o de vocabulario. Tal como afirma Estaire (2005), el enfoque por tareas les permite a los estudiantes aprender desde una perspectiva más global haciendo énfasis en la comunicación y en el uso de la lengua. Este enfoque también incentiva a los estudiantes a participar en la producción oral y escrita teniendo como finalidad un objetivo de aprendizaje definido. (Roca, et al., 1990, pp.4-5) por su parte mencionan que el enfoque basado en tareas toma en cuenta los intereses de los estudiantes lo que redundará en que las tareas sean significativas para los estudiantes. Igualmente, se promueve que los estudiantes aprendan a ser los principales responsables de su aprendizaje y descubran las mejores estrategias para hacerlo. Asimismo, se incentiva a los estudiantes a ser críticos y reflexivos frente a lo que aprenden, lo que puede

llevar a que en ocasiones adopten el rol de monitores y sean capaces de ofrecer *feedback* a sus pares. Por su parte, los docentes se encargan de monitorear el proceso de los aprendices para guiarlos en su aprendizaje de una lengua extranjera. Para Breen y Candlin (1980, citado en Roca et al., 1990), este enfoque permite que el docente promueva y oriente la interacción entre estudiante-estudiante y estudiantes-material o actividades. Como afirman Roca et al., (1990), en el marco del enfoque por tareas, el rol del docente y del alumno son diferentes a los roles tradicionales y además, son roles complementarios que favorecen el aprendizaje significativo.

Con respecto a la integración de la cultura en el enfoque basado en tareas, Liddicoat & Scarino (2013) afirman que el aprendizaje de una lengua, desde una perspectiva intercultural, implica que este proceso se abarque desde un punto de vista más global, ya que como mencionan los autores “muchos de estos modelos o enfoques tradicionales han marginado la cultura y lo intercultural para centrarse solo en los aspectos lingüísticos y del uso de materiales” (p. 47). Por esta razón, los autores consideran que el enfoque por tareas es apropiado en la enseñanza de las lenguas, pero el concepto de tarea debe ampliarse más allá del significado del lenguaje en sí mismo y del uso real de este (p. 63).

Liddicoat & Scarino (2013) proponen que al llevar a cabo un enfoque por tareas con una perspectiva intercultural, los estudiantes deberán crear una relación significativa entre la lengua y la cultura que les permitirá “participar en su aprendizaje, y al mismo tiempo ser capaz de analizar las interacciones que se dan con otros.” (p. 51) Además, se deben tener en cuenta las interacciones y las experiencias de los estudiantes en el aprendizaje de una nueva lengua. De esta forma, se busca que los aprendices, por medio de interacciones con otros o con el material, logren aprender sobre la cultura y aspectos lingüísticos, además del uso de la

lengua en un contexto en particular. Dicha interacción hará que el aprendiz adquiera una experiencia personal en relación con el uso de la lengua meta y con la(s) cultura(s) propias y ajenas.

5.4. La cultura en las políticas de enseñanza de lenguas (estándares, DBA y el currículo sugerido para séptimo grado).

Las instancias encargadas de las directrices educativas reconocen la importancia del enfoque cultural en los currículos y planes de clase, particularmente en la enseñanza de inglés, con el propósito de incluir la diversidad cultural, demográfica y social de Colombia. (MEN, 2006). Además, se busca tener en cuenta las necesidades y características de los estudiantes que hacen parte de cada institución y promover el respeto hacia la cultura propia y las demás culturas. Por esta razón, los Derechos básicos de Aprendizaje (DBA), los Estándares básicos de competencia (EBC) y el Currículo Sugerido del área de inglés proponen que la enseñanza se lleve a cabo incluyendo una perspectiva multicultural y global del mundo que incluya “la diversidad cultural presente en nuestro país” (MEN, 2016 p. 6) y que además tenga en cuenta el desarrollo y avance tecnológico de la sociedad actual que favorece la interacción entre habitantes de distintos lugares y orígenes.

Para la propuesta de intervención, en el marco de este estudio, consideramos necesario presentar las disposiciones de los documentos oficiales con respecto a la inclusión de la cultura en el aprendizaje de la lengua en séptimo grado. El Currículo Sugerido propone cuatro módulos: 1) Salud, 2) Democracia y paz, 3) Sostenibilidad y 4) Globalización. En el módulo 4) se tiene en cuenta la perspectiva cultural e intercultural y se propone como meta principal “Reconocer las características culturales de algunos países.” (MEN, 2016, p. 56)

A continuación en la Tabla 1 se presentan las funciones y objetivos del módulo

Globalización: Culturas internacionales:

Funciones	Objetivos
• Dar y solicitar información • Describir hábitos, personas y lugares • Establecer comparaciones y contrastes • Expresar puntos de vista	→ Producir un texto descriptivo corto sobre las características de personas y lugares de manera oral y escrita. → Intercambiar información sobre características de personas y lugares a partir de preguntas y respuestas. → Identificar frases y expresiones relacionadas con características particulares de personas y lugares en textos descriptivos cortos.

Tabla 1. Funciones y objetivos del módulo: Globalización. (Adaptado del *Anexo 12 Currículo Sugerido*, 2016, p.56)

En cuanto a los contenidos sugeridos, en la Tabla 2 se presentan algunos de ellos:

Lexical	Discursivo	Sociolingüístico/intercultural
Países y Nacionalidades • Colombia/ Colombian • United States of America/ American • Japan/ Japanese	• Comparar y contrastar • Iniciar y mantener conversaciones sencillas	•Habilidad de escuchar y observar. •Habilidades para analizar, interpretar y relacionar. •Valoración de la diversidad

-
- China/ Chinese

cultural.

Expresiones para dar

comparación

y contraste

- This country has a larger

population than...

- It is bigger than...

- It is difficult when

- It has the most...

- It is the best/worst
-

Tabla 2. Contenidos Sugeridos del módulo Globalización (Adaptado de *Anexo: 12 Currículo Sugerido*, 2016, p. 57)

En las tablas anteriores podemos observar que para séptimo grado, se propone que los estudiantes aprendan no solo sobre otras culturas, sino también sobre su cultura propia comparando y contrastando aspectos entre ellas. También, se incentiva a que los estudiantes desarrollen habilidades para analizar, interpretar y observar la información que reciben, así como desarrollar la capacidad de valorar y respetar la diversidad cultural.

6. METODOLOGÍA

En este apartado se presenta el enfoque de investigación que se realizó en esta propuesta de intervención. Para realizarla se tuvo en cuenta la Investigación-Acción (IA) desde la perspectiva de Burns y Kemmis & McTaggart. En el siguiente apartado se presenta la definición de la Investigación-Acción, sus objetivos, características y fases.

6.1 La Investigación-Acción

La investigación-acción (IA) es un enfoque que se enmarca en el paradigma cualitativo, tiene como espacio de acción el aula de clases y busca que el docente “sea reflexivo, crítico e investigador de su propio proceso de enseñanza desde una perspectiva constructiva que le permita implementar ideas o estrategias para mejorar su enseñanza” (Burns, 2010, p. 2). De acuerdo con esta autora, el objetivo de la IA es “intervenir en una situación problemática que se presente dentro del aula de clases y proponer cambios o mejoras” (Ídem, p. 2). Egde (2001, citado en Burns, 2010, p. 6) afirma que la IA contribuye de diferentes maneras al campo de la educación a:

- ❖ Mejorar la forma en la que enseñan los docentes.
- ❖ Tener en cuenta las metas que quieren alcanzar los estudiantes.
- ❖ Dar a conocer lo que sucede en el aula de clase.
- ❖ Ampliar el conocimiento o información a las teorías ya existentes, a los propósitos y objetivos de los programas del colegio.
- ❖ Desarrollo profesional y personal del docente investigador y de la sociedad en general.

De acuerdo con Burns (2010, p. 10), las características de la IA son las siguientes: Primero, incentiva al docente a reflexionar sobre su enseñanza para proponer cambios y

mejoras en esta. Segundo, la IA no es una investigación a gran escala, lo cual permite que se realice de forma contextualizada y en un ambiente en concreto como el colegio o el salón de clases. También, es inclusiva porque permite a las personas que hacen parte de alguna comunidad, el investigar sobre los asuntos concretos que les inquieta de su entorno. Los cambios que se darán en el salón de clase no se realizarán desde un pensamiento intuitivo, sino desde el análisis de la información recolectada mientras se desarrolla la investigación. Finalmente, la IA está basada en principios democráticos lo cual permite que al poner en práctica los nuevos cambios dentro del aula, también tengan cambios positivos los currículos, docentes y estudiantes que hacen parte de la investigación.

Kemmis and McTaggart (1988, citado en Burns, 2010, p. 8) plantean que se puede realizar la IA teniendo en cuenta cuatro fases que a su vez se unen de forma cíclica. La primera fase es **Planeación** en la cual se identifica el asunto o problemática a resolver dentro del aula de clases y se inicia a crear un plan para darles solución. La segunda fase es la **Acción**, en esta fase se lleva a la práctica los planes que se crearon previamente, y se ponen a prueba por periodos de tiempo específicos. La siguiente fase, es la de **Observación** en la cual el docente principalmente recolecta información de los efectos que perciben de llevar a cabo los planes. El docente se centra en observar lo que ocurre dentro del aula. Finalmente, está la cuarta fase de **Reflexión** en la cual como su nombre lo indica, incentiva al docente a evaluar, analizar y reflexionar sobre los efectos que tuvo la puesta en práctica de los planes, para dar respuesta a preguntas sobre lo ocurrido en el aula cuando se llevaron estos a cabo. La investigación se puede hacer con otros colegas o de forma individual.

6.2 Procedimiento

En el siguiente apartado se presentan las diferentes fases que se utilizaron para llevar a cabo este proyecto de investigación, los métodos de recolección de información, algunas dificultades que se presentaron a lo largo del proceso y el cronograma de actividades.

6.2.1 Fase de diagnóstico

Se hizo contacto con la institución educativa y se obtuvo la autorización para llevar a cabo el proyecto. En el primer semestre del proyecto, los estudiantes estaban en sexto grado. En esta fase, se realizó una entrevista a la docente titular del curso en octubre 29 de 2020. La entrevista se hizo de manera virtual por medio de *Google Meet* debido a la situación de emergencia sanitaria. Los propósitos de la entrevista fueron conocer su experiencia como profesora de lenguas extranjeras, su percepción de la enseñanza, su metodología y su perspectiva del grupo de estudiantes a los cuales les impartía clases. Asimismo, se hicieron tres observaciones de clase entre marzo y abril de 2021. También, se llevó a cabo una encuesta a los estudiantes con el propósito de conocer su percepción y experiencia frente al aprendizaje del inglés, los recursos que usaban para aprenderlo y cómo se sentían experimentando la virtualidad en contraste con las clases presenciales debido a la situación de pandemia que el país estaba atravesando. Esta encuesta se llevó a cabo en noviembre 4 de 2020 por medio de un formulario en *Google Forms*. Este constó de 25 preguntas incluyendo preguntas abiertas, cerradas y de opción múltiple.

6.2.2 Fase de planificación

En esta fase, se tuvieron en cuenta los resultados de la encuesta a los estudiantes y la entrevista a la docente, así como el campo comunicativo que correspondía al campo en el que se centraba el colegio en ese momento¹. Se creó la secuencia didáctica con diferentes actividades con enfoque intercultural que giraban en torno al aprendizaje de estilos de vida, celebraciones y fiestas de diferentes culturas y de la propia. Para la creación de estas actividades se usaron diferentes tipos de materiales audiovisuales por medio de la virtualidad. Además, se tuvo en cuenta la nacionalidad de los estudiantes para permitirles sentirse incluidos en las actividades. Esta fase se llevó a cabo entre marzo y noviembre de 2021.

6.2.3 Fase de ejecución

La implementación de la unidad didáctica inició en marzo de 2021 y se hizo cuando los estudiantes ya se encontraban cursando el séptimo grado. En este grado hubo cambio de docente y la nueva profesora titular del curso concedió las horas correspondientes al área de inglés para hacer las intervenciones. Estas se dieron de manera virtual cada jueves durante 45 minutos. Sin embargo, debido al paro de maestros entre abril y junio de 2021 y otras contingencias, se suspendieron las intervenciones y se retomaron en noviembre del mismo año. Esta pausa ocasionó que una intervención que giraba en torno a las comidas de diferentes culturas no se logrará llevar a cabo. En el mes de noviembre, y con un nuevo docente a cargo del grupo, se pudo realizar la última intervención que en esta ocasión fue de tipo presencial. Teniendo en cuenta que el curso había sido asignado a un nuevo docente y

¹ La institución educativa propone en su proyecto educativo un trabajo por campos a lo largo del año escolar: campo artístico, campo científico, campo comunicativo y campo matemático. Todas las áreas deben trabajar en el mismo campo durante el periodo académico establecido.

que las clases eran presenciales, se tomó la decisión de hacer dos observaciones de clase para conocer la dinámica de trabajo del nuevo docente del grupo y establecer contacto con los estudiantes, pues anteriormente los encuentros se dieron de manera virtual y ellos no solían tener la cámara encendida durante dichos encuentros. Estas observaciones se registraron en el diario de campo con el propósito de describir y reflexionar sobre la interacción entre los estudiantes y el docente y las tareas o actividades que se hacían durante las sesiones. Si bien durante el curso hubo tres docentes titulares, sólo fue posible realizar la entrevista a dos de ellos: La primera docente titular del curso, y el último.

Las intervenciones que se hicieron se presentan en la siguiente Tabla 3:

Fecha de intervención	Descripción de la intervención
18 de marzo de 2021	Primera intervención virtual, su título era <i>Daily routines around the world</i> y consistió en conocer rutinas de diferentes personas alrededor del mundo, aprender vocabulario sobre esta temática, e identificar las diferencias entre las rutinas de otras personas, y la propia.
8 de abril de 2021	Segunda intervención virtual. Su título era <i>Celebrations around the world: Christmas around the world</i> . En esta intervención se promovió la exploración sobre las diferentes maneras de celebrar la navidad en distintos países, así como el vocabulario relacionado con esta celebración. También, incentivar la comparación entre la forma de celebrar esta festividad en Colombia, Venezuela y otros países.

22 de abril de 2021	Tercera intervención virtual. Esta intervención fue una continuación de la anterior. Aquí, se les incentivó a expresar gustos y disgustos en relación con las celebraciones de Colombia. Los estudiantes practicaron las habilidades de escritura y producción oral.
2 de noviembre de 2021	Cuarta y última intervención de tipo presencial. Esta intervención, tenía como título <i>Hunger and Famine</i> y consistió en abordar la problemática del hambre en Colombia y el mundo.

Tabla 3. Presentación del cronograma y temáticas de la intervención pedagógica.

Los métodos de recolección de datos durante esta fase fueron los diarios de campo en los que se describieron los eventos observados de cada clase, la encuesta al tercer docente y las reflexiones sobre las intervenciones que permitieron identificar aspectos a mejorar en la implementación de la secuencia didáctica.

6.2.3 Fase de reflexión

La fase de reflexión se dio durante todo el proceso a medida que se realizaban las diferentes intervenciones y observaciones, lo cual permitió hacer ajustes pertinentes en las actividades, así como cambios en los objetivos cuando era necesario. Se presentaron dificultades con respecto a la implementación de la secuencia didáctica desde la perspectiva intercultural, ya que los contenidos y el enfoque del curso se centraban en aspectos lingüísticos como la gramática y la pronunciación.

La Tabla 4 que se presenta a continuación muestra el cronograma de actividades correspondientes al desarrollo de la propuesta de investigación:

Cronograma de actividades											
Actividades	Tiempo										
	2020				2021				2022		
	agt.	sept.	oct.	nov.	mzo.	abr.	sept.	oct.	nov.	en.	febr.
Contacto con la institución	x										
Recolección de documentos de la institución			x								
Búsqueda de antecedentes para el marco teórico		x									
Observación de diagnóstico en el grupo de estudiantes			x								
Observaciones al grupo de estudiantes					x	x					
Entrevista a la primera docente a cargo del curso			x								
Aplicación de encuesta a los estudiantes				x							
Implementación de la unidad didáctica					x	X			x		
Observación de clase del nuevo docente a cargo del curso							x	x			
Análisis de la información recolectada				x	x	X			x		
Redacción del trabajo de grado		x	x	x	x	X			x	x	x

Tabla 4. Cronograma de actividades para el desarrollo de la propuesta.

7. CONTEXTO INSTITUCIONAL

La institución educativa en la cual se llevó a cabo este estudio es una institución de carácter oficial, mixta, de estrato uno ubicada en la comuna 8 de la ciudad de Cali. La institución tiene como lema “*la educación como medio para construir el proyecto de vida*”. Cuenta con los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media y atiende alrededor de 1775 estudiantes. Se propone un trabajo que abarca cuatro campos: el campo comunicativo, el campo artístico, el campo matemático y el campo científico.

La institución educativa tiene como misión la construcción de una forma de vida a partir de la convivencia armónica, los valores institucionales, el conocimiento, la ciencia y la tecnología. Esta misión debe ser transversal en los diferentes niveles (educación inicial hasta la media técnica y académica). Con respecto a la visión, la institución se propone ser reconocida a nivel regional, por ser generadora de proyectos de vida en su comunidad educativa que lleven a la transformación social, económica y política del país. Los valores que promueve la institución son el respeto, la tolerancia, la responsabilidad y la solidaridad

En cuanto a la estructura académico-administrativa, la institución ofrece los niveles de Preescolar, Básica, Media Académica y Media Técnica. Cuenta con 6 sedes y tiene calendario escolar A, con una jornada diurna y nocturna. Esta sede tiene en funcionamiento 12 aulas de estudio, dos aulas especializadas para Informática, Sala de audiovisuales, Biblioteca con sala de lectura y estudio, Laboratorio de Ciencias Naturales, Sala de Artes, sala de docentes, área administrativa, sala de rectoría, sala de cómputo para docentes, sala de coordinación, espacio para recreación, cancha cubierta y área de zonas verdes. (Santa Fe, 2014, p. 9)

En relación con el área de inglés, el colegio maneja una intensidad horaria de 3 horas semanales y 4 docentes encargados de la enseñanza de inglés en Bachillerato. En el PEI no se encuentra información sobre la concepción de la lengua, sin embargo, la profesora por medio de la entrevista mencionó que la considera un instrumento de comunicación en el aprendizaje de inglés, y por este motivo emplea material auténtico en sus actividades de inglés. De igual forma, no se encuentra información relacionada con los objetivos que se deben alcanzar en el área de inglés, ni tampoco se identifica de forma explícita el enfoque comunicativo. No obstante, al momento de evaluar el inglés, el colegio sí tiene en cuenta los estándares que proporciona el Marco Común Europeo (PEI, 2013, p. 62) y es por esto, que se infiere que la institución emplea el enfoque comunicativo en sus enseñanzas, además, en la entrevista a la docente, la profesora a cargo del curso manifestó seguir este enfoque en sus clases de inglés.

Debido a la situación de pandemia por el COVID-19 el gobierno manifestó que los estudiantes debían recibir clases virtuales hasta nueva orden. Teniendo en cuenta esta situación, el colegio decretó que los estudiantes debían recibir clases virtuales haciendo uso de la plataforma *Google Meet*. De esta manera, los docentes se reunieron con los estudiantes cada semana para presentarles una guía relacionada con algunos de los campos mencionados anteriormente. Esta guía tenía una serie de actividades que los estudiantes debían desarrollar en casa y enviar por correo. En caso de alguna dificultad para enviar los trabajos, debían enviarlos por medio de la página de la institución, *Google Classroom* o *WhatsApp*.

Con respecto al perfil del docente de inglés a cargo del curso, como ya se ha mencionado, hubo renunciadas y reemplazos para la asignatura de inglés durante el desarrollo del presente estudio. La primera y el último docente accedieron a participar en la entrevista por lo cual se presentan los perfiles de estos docentes. A continuación, se muestra la

información relacionada con su experiencia académica y profesional. Los docentes también respondieron a preguntas relacionadas con su perspectiva de la lengua y la cultura, la metodología y los materiales que suelen usar en sus clases. Esta última información se incluye en el apartado de resultados para contrastarla con la información recolectada a través de la encuesta a estudiantes y las observaciones de clase.

La primera docente titular del curso desarrolló un gusto por el inglés desde el colegio destacándose en esta asignatura. A partir de ahí, decidió estudiar lenguas extranjeras y obtuvo el título de licenciada en la Universidad Santiago de Cali. Desde que terminó sus estudios se ha dedicado a la enseñanza del inglés y cuenta con trece años de experiencia, principalmente en colegios bilingües y un año en colegio público. Inicialmente se centró en enseñar a niños de preescolar, pero con el tiempo se inclinó por la enseñanza a los adolescentes debido a la autonomía que estos manejan.

Por otro lado, la docente realizó un intercambio a Estados Unidos durante tres años y en ese país tuvo la oportunidad de ser docente de español. Este intercambio aportó de manera significativa a su formación docente porque le permitió creer más en el bilingüismo y de paso mejorar su nivel de inglés.

El siguiente profesor fue el tercer docente a cargo del curso. El docente estudió una tecnología en sistemas y a partir de esta carrera decidió incursionar en el aprendizaje de inglés porque las oportunidades de trabajo a las que aplicaba requerían este idioma. Decidió entonces ingresar al Centro Colombo Americano y ahí estudió durante quince meses. Luego, ingresó a la Universidad del Valle a estudiar la carrera de lenguas extranjeras y se graduó como licenciado.

El docente tiene alrededor de diecisiete años de experiencia en la enseñanza de inglés dado que comenzó en el año 2005 cuando se encontraba en segundo semestre de la licenciatura. Desde ese momento ha trabajado en instituciones privadas enseñando inglés, tecnología y en el Sena, cursos de ofimática. En 2018, fue nombrado docente en el sector público. En cuanto al área de inglés, el docente ha enseñado desde jardín hasta grado once. Su público de preferencia son los estudiantes de bachillerato porque muestran más entusiasmo y autonomía al momento de aprender el inglés. De igual forma, mencionó que prefiere trabajar en el sector público debido al impacto positivo que tiene para la sociedad el enfocarse en enseñarles inglés a estudiantes de estos colegios.

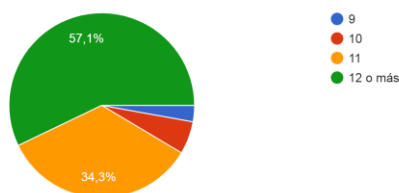
8. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el siguiente apartado se presentan los resultados del análisis de los datos recolectados en las diferentes fases de la investigación: diagnóstico, diseño, reflexión y evaluación de la intervención. Los resultados permiten construir el perfil de los estudiantes y el perfil docente de los profesores que estuvieron a cargo del curso. Asimismo, se presentan los resultados relacionados con la motivación de los estudiantes hacia el inglés, su desempeño en esta lengua, la metodología de los docentes y la articulación lengua y cultura en el aula. Finalmente se muestran los resultados de la evaluación con respecto al desarrollo de las habilidades comunicativas y el componente intercultural, así como las dificultades en el desarrollo de la investigación.

8.1 Información demográfica

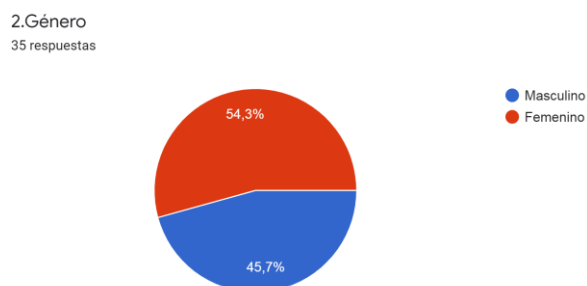
Esta propuesta de intervención se realizó con un grupo de estudiantes que al inicio del proyecto se encontraban en sexto grado y al final, en séptimo grado. En la fase de diagnóstico se aplicó una encuesta a los estudiantes que constó de 25 preguntas abiertas, cerradas y de opción múltiple. Esta encuesta fue contestada por 35 estudiantes en total. De acuerdo con los resultados de la encuesta, el grupo estaba conformado por niños y niñas entre los nueve y los doce años de edad.

1. ¿Qué edad tienes?
35 respuestas



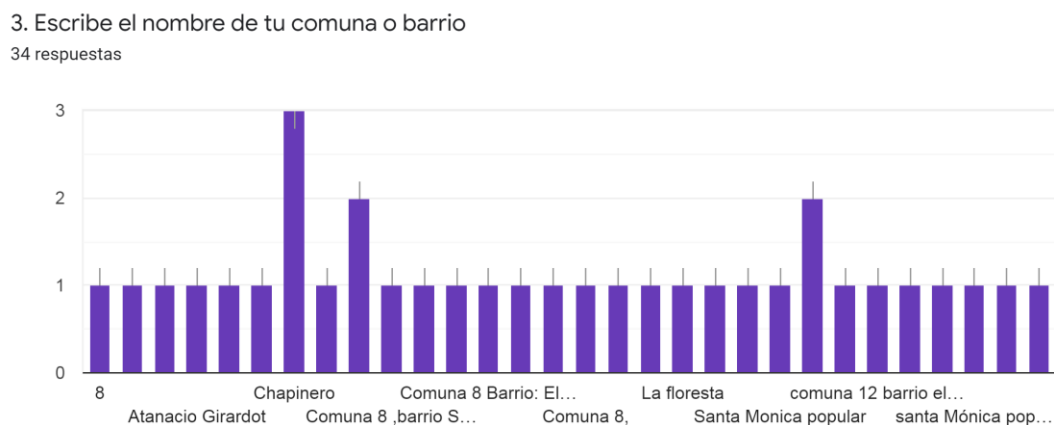
Gráfica 1. Rango de edad de los estudiantes observados.

Como muestra la Gráfica 1, el grupo de 35 estudiantes está conformado por un estudiante de 9 años, dos estudiantes de 10 años, 12 de once años y 20 estudiantes que tenían 12 años o más. En el grupo observado, también se identifica que el género que más predomina dentro del aula de clases es el femenino, tal cual como se evidencia en la Gráfica 2:



Gráfica 2. Género de los estudiantes.

En la Gráfica 2 se evidencia que 16 de los 35 estudiantes son niños, en contraste con las 19 estudiantes que pertenecen al género femenino. El barrio o comuna en la cual habitan los estudiantes también fue un factor a tener en cuenta dentro de la encuesta. A continuación, se presenta esta información en la Gráfica 3:



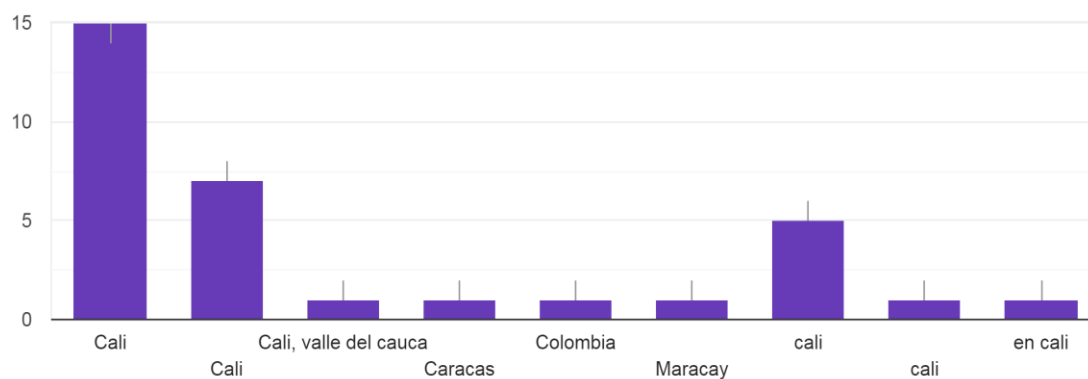
Gráfica 3: Lugar de residencia de los estudiantes (Barrio o comunas).

En la gráfica anterior se evidencian los diferentes barrios o comunas a las cuales pertenecen los estudiantes. La mayoría de los estudiantes habitan en 19 barrios de la comuna 8 de la ciudad de Cali, exceptuando 6 estudiantes que viven en la comuna 12 en el barrio el Rodeo. En el grupo de estudiantes, 6 manifestaron vivir en la comuna 8 sin especificar el barrio, otros si lo indicaron y se sondeó que 3 estudiantes pertenecen al barrio Chapinero, 5 al barrio Atanasio Girardot, 7 habitan el barrio Santa Fe, y 3 el barrio Santa Mónica Popular. Finalmente, en los barrios La Floresta, Nueva Base y Rafael Uribe, reside un estudiante en cada uno de ellos.

En esta caracterización de los estudiantes, también se tiene en cuenta el lugar de procedencia de los estudiantes. Los resultados se observan en la Gráfica 4

4. ¿Ciudad donde has vivido la mayor parte de tu vida?

33 respuestas



Gráfica 4. Ciudades en las cuales los estudiantes han vivido la mayor parte de su vida.

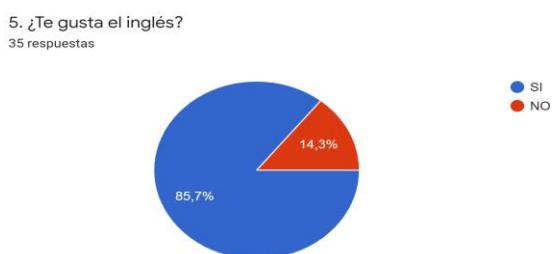
Como se observa en la Gráfica 4, la mayoría de los estudiantes han vivido en la ciudad de Cali, mientras que dos manifestaron haber nacido y vivido en ciudades como Caracas y Maracay, Venezuela.

A partir de la información presentada, se puede decir que el grupo de sexto grado está conformado por más niñas que niños; viven en barrios aledaños a la institución educativa y son en su gran mayoría colombianos y caleños. La presencia de dos niños venezolanos fue tomada en cuenta para la intervención pedagógica con el fin de visibilizar otra cultura distinta a la cultura caleña-colombiana.

8.2 Motivación de los estudiantes hacia el inglés

En este apartado se presenta la percepción de los estudiantes hacia el inglés, teniendo en cuenta su opinión sobre la lengua, su motivación hacia el inglés, la utilidad de aprender una lengua extranjera, su acercamiento a esta lengua fuera del aula de clases y su percepción sobre el desempeño en las cuatro habilidades. Estas percepciones se comparan con las observaciones de clase que se realizaron a lo largo de la propuesta de intervención.

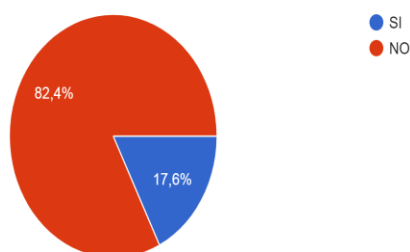
De acuerdo con los resultados de la encuesta, la gran mayoría de los estudiantes manifestaron su gusto frente al inglés. De los 35 estudiantes, 30 respondieron afirmativamente mientras que 5 estudiantes respondieron de forma negativa. En la gráfica 5 se observa la representación de dichas respuestas.



Gráfica 5. Resultados sobre el gusto de los estudiantes hacia el inglés.

Al indagar sobre experiencias de aprendizaje de la lengua fuera de la institución educativa, se identificó que 28 estudiantes indicaron que no lo han hecho, mientras seis estudiantes sí han estudiado inglés fuera del colegio. Los estudiantes que respondieron afirmativamente mencionaron que lo habían realizado por su cuenta a través de la aplicación *Duolingo*, mientras que otros mencionaron colegios anteriores en los cuales habían estudiado.

10. ¿Has tomado cursos de inglés u otra lengua extranjera fuera de las clases del colegio?
34 respuestas

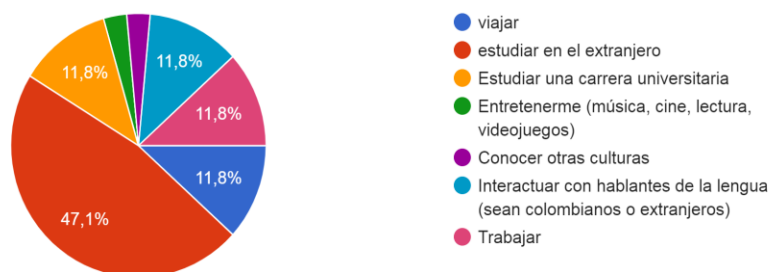


Gráfica 6. Experiencias de aprendizaje del inglés fuera de la institución.

La perspectiva de los estudiantes hacia la utilidad del inglés fue otro factor a tener en cuenta. Según los resultados, el aprendizaje del inglés puede ser útil, en primer lugar, para estudiar en el extranjero (47,1 %); en segundo lugar aparecen cuatro opciones con el mismo porcentaje (11,8 %), que corresponden a expectativas como viajar, interactuar con hablantes de la lengua, estudiar una carrera universitaria y trabajar. Finalmente, un estudiante considera que el inglés puede ser útil para conocer otras culturas y otro que puede ser útil para entretenerse a través de la música, la lectura o el cine. La Gráfica 7 ilustra los diferentes porcentajes en las respuestas:

7. ¿Para qué puede servirte el inglés? (Puedes escoger dos opciones)

34 respuestas



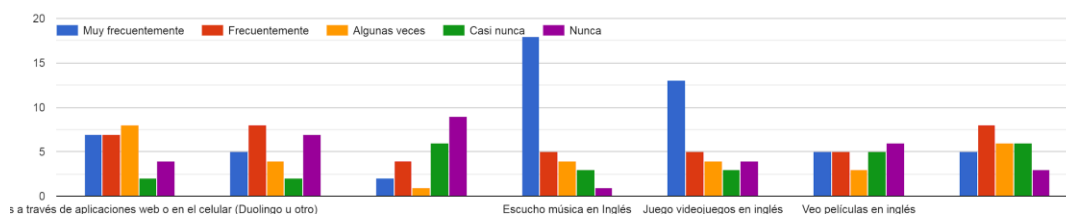
Gráfica 7. Perspectiva de utilidad hacia el inglés.

De los resultados anteriores, se puede concluir que adelantar estudios de educación superior o estudiar en un país de habla inglesa es una buena motivación para aprender la lengua. Vemos en una menor proporción opciones como viajar, trabajar o interactuar con hablantes de otras culturas. Para los estudiantes, las oportunidades de conocer a otros o entretenerse no se relacionan con la lengua extranjera.

Con respecto al trabajo independiente para reforzar el aprendizaje de la lengua, los estudiantes respondieron lo siguiente (ver Gráfica 8) la mayoría de las actividades de trabajo independiente están mediadas por la tecnología. 18 estudiantes indicaron escuchar música en este idioma como una de sus principales actividades para mejorar su inglés, seguido de 13 estudiantes que mencionaron jugar videojuegos en esta lengua. Luego, 8 estudiantes afirmaron practicar inglés a través de aplicaciones web o en el celular (Duolingo u otro). En cuanto a la interacción con amigos u otras personas en inglés, a través de redes sociales, 8 estudiantes indicaron hacerlo frecuentemente y 7 manifestaron nunca haberlo hecho. Por otra parte, las actividades que menos realizan son interactuar con personas por medio del correo electrónico, en la cual 9 estudiantes respondieron nunca haberlo realizado y la actividad de

ver películas en inglés, la cual contó con 6 estudiantes que manifestaron que nunca lo habían hecho

9. Indica con qué frecuencia haces las siguientes actividades para mejorar el aprendizaje del inglés usando las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en casa. Marca según la opción que corresponda a tu caso:



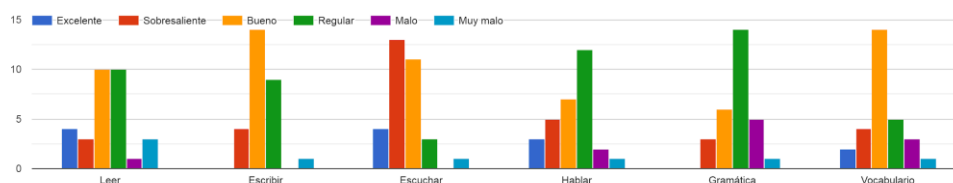
Gráfica 8. Actividades de trabajo autónomo mediante las Tics para mejorar el aprendizaje del inglés.

8.3 Desempeño de los estudiantes en la lengua extranjera

En esta categoría se incluyen los resultados tanto de la encuesta a los estudiantes con respecto a su percepción sobre el desempeño en la lengua extranjera, como del análisis de las observaciones de clase que se hicieron en la fase de diagnóstico.

En la encuesta se solicitó a los estudiantes calificar su desempeño en cada una de las habilidades comunicativas (leer, escribir, escuchar y hablar, también conocidas como comprensión de lectura, producción escrita, comprensión y producción orales) y también en el manejo de los aspectos gramaticales y de vocabulario. A continuación se muestra la Gráfica 9 y se describen los resultados.

17. ¿Cómo percibes tu desempeño en inglés en los siguientes aspectos? Marca tu opción:



Gráfica 9. Desempeño de los estudiantes en el inglés.

En la habilidad de lectura, de los 35 estudiantes encuestados 31 respondieron a esta pregunta. Se encontró que cuatro estudiantes consideran que su desempeño es excelente, tres sobresaliente, diez estudiantes indicaron tener un nivel bueno, diez un nivel regular, un estudiante piensa que su desempeño en esta habilidad es malo y tres muy malo. Se puede decir que un poco más de la mitad (17 estudiantes) tiene una percepción positiva de su desempeño en esta habilidad; un número considerable no se percibe ni bueno ni malo mientras que cuatro estudiantes tienen una percepción muy negativa de su desempeño.

Durante el periodo de observación hubo pocas actividades de lectura. Constatamos que la primera profesora que tuvo a cargo el grupo les propuso un texto sobre ser un buen ciudadano digital. La profesora que reemplazó a la primera docente les propuso un texto sobre el acoso escolar. Estos temas hacen parte de las temáticas propuestas en los DBA para séptimo grado. Encontramos que las docentes les proponen a los estudiantes preguntas abiertas y de opción múltiple para verificar la comprensión de los textos, como se puede observar en los siguientes fragmentos de observación:

Ejemplo 1

Trabajo con la lectura: verificación de comprensión de un texto a partir de preguntas y completar espacios
La cuarta actividad consiste en leer unas preguntas sobre el comportamiento ciudadano y seleccionar la mejor respuesta a partir de una lectura. Esta lectura tiene como título Are you a good digital citizen? Tienen 6 preguntas que se presentan a continuación:

- Do you believe all the information you see on the internet?
- Are you interested in modern technology?
- Are you nice to people online?
- Do you know how to stay safe online?
- Do you think carefully before you share a photo?
- Are you confident that you always follow your country's laws online?

(Registro de observación #1, 26 de octubre de 2020)

Ejemplo 2

Se centra en la comprensión de lectura del texto

Bueno, muchachos, hoy vamos a leer un texto. *School Bullying*. Entonces yo lo voy a leer y ustedes me siguen y luego me dicen qué entendieron, bueno? Dice la profesora presentando la primera actividad de la clase.

ok, muy bien. dice la profesora. Luego, se centra en las preguntas que preceden al texto. En total hay tres. Dos con opción de única de respuesta y una con respuesta escrita

A continuación se presentan las preguntas:

- Tick the correct alternative. The text is about: 1) violence at school. 2) friendship at school. 3) relationships between students and teachers.
- Did victims usually tell the teachers when they got bullied? Why?
- Say whether the following statements are true or false: 1) Schools officials knew everything about bullying in the school. 2) When they were punished, the bullies stopped annoying other students.

Los estudiantes permanecen en silencio y la profesora pregunta ¿Otra persona que haya entendido el texto?

—yo profe responde una estudiante. —profe se trata sobre el acoso escolar y que cada vez en las escuela (Registro de observación #3, 18 de marzo de 2021)

Ejemplo 3

Los estudiantes permanecen en silencio y la profesora pregunta ¿Otra persona que haya entendido el texto?

—yo profe responde una estudiante. Profe, trata sobre el acoso escolar y que cada vez en las escuela hay más personas que hacen *bullying* en los colegios.

[...] *Bullying is becoming a very serious problem in more and more schools.* ¿Qué entienden de esa frase?

No la vamos a traducir, la vamos a interpretar. Dice la profesora

Ningún estudiante responde, así que la docente la traduce en español y continúa con la siguiente: *Bullies are people*

—Aquí sí aparece quién está haciendo la acción, entonces ¿cómo interpretan esta frase? Dice la docente. Nadie responde

—¿Qué pasa con este grupo que nadie responde? dice la docente

—bullies son acosadores. Dice un estudiante tiempo después

—Muy bien dice la profesora, pero estos acosadores ¿son buenos o son malos?

—No, son evil, son bad, responde un estudiante

(Registro de observación # 3 18 de marzo de 2021)

Ejemplo 4

—ok, letter b what does friendship mean?. Pregunta la docente

—friendship is a novio en inglés profe: responde un estudiante

—¿Novio?. No. For example, in September here in Colombia we will celebrate love and friendship day.

Dice la docente,

—profe entonces ¿mejor amigo en la escuela?

—ok, friendship es amistad. Dice la profesora

(Registro de observación # 3, 18 de marzo de 2021)

Como podemos ver en los dos registros, las docentes plantean preguntas abiertas y de opción múltiple. Si bien algunos estudiantes eran capaces de entender la idea principal del texto, no lograban expresarlo en inglés y siempre eran los mismos estudiantes los que participaban en las actividades. En contraste, la mayoría de los aprendices entendían parcialmente de qué se trataba el texto. Según lo observado, los estudiantes tienen una percepción favorable sobre su desempeño en la lectura que no concuerda con lo visto en la clase. Por otro lado, en la mayoría de los casos, las profesoras más que centrarse en la

comprensión del texto, utilizaban los textos para aprender vocabulario a través de actividades como crucigramas o sopa de letras o para practicar la pronunciación del nuevo vocabulario o de algunas oraciones.

En la habilidad de escritura, de los 35 estudiantes encuestados 28 respondieron a esta pregunta. Según las respuestas obtenidas, ningún estudiante considera tener un nivel excelente en esta habilidad. Por otro lado, se encontró que cuatro estudiantes indicaron tener un desempeño sobresaliente en la escritura; catorce en un nivel bueno, nueve en un nivel regular y un estudiante consideró tener un nivel muy malo en su desempeño. Teniendo en cuenta lo anterior se concluye que de los veintiocho, dieciocho estudiantes consideran su desempeño en esta habilidad como positivo.

Según las observaciones realizadas en las sesiones de los tres docentes, esta habilidad tiene una muy baja presencia en la clase. A los estudiantes más que producir textos escritos, se les solicitaba transcribir información, párrafos y oraciones.

Ejemplo 1

Please, write these three paragraphs in your notebook. Se les solicita escribir los párrafos que se encuentran proyectados en el tablero.

Write the first fact — Dice el docente y espera que ellos anoten, luego dice —*okay, write the number two y espera a que escriban*. Luego, nuevamente se repite esta consigna con el siguiente *fact*. Aquí, el docente proyecta una ruleta que tiene el nombre de cada estudiante, la cual usará para que los estudiantes participen.

(Registro de observación # 6, 2 de octubre de 2021)

En una ocasión, se les pidió escribir un párrafo a partir de una historieta que habían trabajado sobre el hambre. Los estudiantes se sentían frustrados, sin la habilidad suficiente para crear oraciones y con falta de vocabulario, por lo cual hacían uso del traductor

Ejemplo 2

[...] Yes, la mano que entrega, el señor que compra y el cajero. Okey muy bien entonces escriban.

—Noo profe, pero yo no sé cómo escribirlo en inglés.— dice un estudiante

—Profe, yo ni hablar español sé, ahora escribir en inglés — dice otro estudiante

—Profesora, no sé cómo escribirlo — comenta otro estudiante

(Diario de reflexión #4, 2 de noviembre de 2021)

Como en el caso de la habilidad de lectura, su percepción favorable sobre el desempeño en la escritura está por encima de su desempeño real. Es probable que el escribir listas de palabras y transcribir oraciones y párrafos corresponde a lo que ellos perciben como escritura pues es lo que hacen frecuentemente en la clase.

En la habilidad de escucha, de los 35 estudiantes encuestados 32 respondieron a esta pregunta. Encontramos que cuatro estudiantes consideran su desempeño excelente, trece estudiantes indicaron tener un nivel sobresaliente, once estudiantes se ubicaron en el rango de bueno, tres regular y un estudiante indicó tener un desempeño muy malo en esta habilidad. Esta información permite inferir que veintiocho estudiantes, es decir la mayoría, consideran tener un buen nivel en escucha, frente a cuatro estudiantes en el rango negativo.

En las observaciones que se realizaron, se logró identificar que la comprensión oral no se trabaja de forma recurrente en las clases de los tres profesores. En las pocas veces que se llevaron a cabo actividades correspondientes a esta habilidad, menos de la mitad de los estudiantes lograban identificar la información del documento oral. De igual forma, la mayoría de ellos no entendían cuando los docentes hablaban o les daban instrucciones en inglés; los profesores optaban por utilizar el español. A continuación, se presentan dos ejemplos de actividades de escucha en los cuales solo unos cuantos respondieron a lo que se les solicitaba. En el primer ejemplo la docente busca que los estudiantes identifiquen la diferencia entre varios sonidos.

Ejemplo 1

Muy bien ahora vamos a hacer una actividad. Yo pronuncio dos letras que tendrán la pronunciación similar y ustedes me dirán si es la primera o la segunda. Entonces la docente comienza a pronunciar:

—/em/

—es la m, responden algunos estudiantes

—/eks/

—la exis, responden los mismos estudiantes

—/es/

—es la s, responden los estudiantes

—/bi/

—es la b larga, responden los estudiantes
 —/zed/
 —es la c
 —la c. Dicen algunos estudiantes
 —la s. Dicen otros estudiantes
 —no profe la z, responden un estudiante
 —¿Cómo sería la c? pregunta la profesora
 —/si/, responden algunos estudiantes
 (Registro de observación #2, 2 de marzo de 2021)

Como vemos en el ejemplo anterior, se trata de una actividad de escucha en la cual deben identificar la letra del alfabeto. Los estudiantes responden en español. En el siguiente ejemplo la docente reproduce un video en inglés sobre las emociones y sentimientos. Este video tiene subtítulos en inglés y el docente solicita a los estudiantes que identifiquen los adjetivos, no obstante, solo dos estudiantes participan activamente. Como veremos en el registro, el énfasis está en la identificación de vocabulario relacionado con un tema.

Ejemplo 2

Voy a presentarles un video, tomen apuntes: Dice la profesora.
 —¿Pueden decir cuáles adjetivos? ¿recuerdan?— pregunta la docente.
 —Yo profesora, yo reconocí algunos adjetivos, happy, angry, surprise and sad—dice un estudiante
 —Great, now we are going to watch the video again. I need you answer about this. Entonces detiene el video y les pregunta
 —Do you understand? —Do you know how they feel?
 —Dice cómo te sientes— mencionan dos estudiantes.
 —he is happy. Dice un estudiante
 —Great— dice la docente
 —How is it feeling now? What is the answer?. Pregunta la profesora
 —Scared, profe. Dice un estudiante
 —Pero necesito la oración completa.
 —He is scared. dice una estudiante.
 —Ok, dice la profesora
 —How is she feeling now? What is the answer?. Pregunta la profesora.
 —She is scared- responden varios estudiantes
 —How is he feeling now?— Pregunta la docente.
 —He is sad— responde un estudiante.
 —¿Sebastian? Pregunta la docente confirmando si ese estudiante fue quién más participó.
 —yes, teacher, responde Sebastian.
 —How are they feeling now? Pregunta la docente.
 —She is happy— responde un estudiante.
 —No, he is happy—responde un estudiante.
 —They are happy—responde Sebastián.
 (Registro de observación # 4, 22 de abril de 2021)

Teniendo en cuenta los ejemplos anteriores, se logra identificar que si bien la mayoría de los estudiantes tienen una percepción positiva de su desempeño en esta habilidad, no se evidencia dicho desempeño en las actividades, ya que solo unos cuatro estudiantes comprenden y responden a las preguntas de la docente.

En la habilidad de producción oral, de los 35 estudiantes encuestados 30 respondieron a esta pregunta. Encontramos que tres estudiantes se identificaron con un nivel de excelencia en esta habilidad, mientras que cinco indicaron tener un nivel sobresaliente, siete estudiantes consideraron tener un nivel de desempeño bueno, doce estudiantes en un nivel regular, dos con un nivel malo y uno con un nivel muy malo. Teniendo estos resultados se puede decir que un poco menos de la mitad de los estudiantes califica su desempeño en un buen nivel, mientras doce se ubican en un nivel medio y tres en un mal nivel.

En las observaciones se logró identificar la gran falencia que tienen los estudiantes en la producción oral, ya que al momento de expresar sus puntos de vista u opiniones, hacían uso del español la mayor parte del tiempo, debido a que no se sentían seguros al hablar en este idioma o aseguraban que no tenían el vocabulario para expresar sus ideas. También, solo dos o tres estudiantes eran los que más participaban en las actividades de expresión oral. A continuación, se presentan ejemplos en los que se percibe el desarrollo de esta habilidad.

Ejemplo 1

— ¿qué debemos usar para responder? ¿se acuerdan?
 —because: responde una estudiante
 (Registro de observación # 3, 18 de marzo de 2021)

Ejemplo 2

Más tarde, el docente vuelve a la imagen que mostró al inicio de la clase y pregunta ¿A qué nos referimos aquí?
 — A ella. — responden unos estudiantes
 —No, es un cerebro dice el docente
 — A él — responde un estudiante
 — No, responde el docente

— A eso. — dice una estudiante
 — very good
 (Registro de observación #5, 30 de septiembre de 2021)

Ejemplo 3

Trabajo con la producción oral en la cual ellos deben hablar de ellos mismos en torno al concepto de ciudadano digital

—¿Ustedes tienen Facebook, chicos? pregunta la profesora.

Unos estudiantes dicen si, otros responden no

—No, señora.

Yo tengo uno, pero no tiene foto: Dice un estudiante.

(Registro de observación #1, 26 de Octubre de 2020)

Ejemplo 4

Ahora vamos a tratar de decir las actividades que ellas hicieron. ¿De acuerdo? ¿Recuerdan qué actividades hicieron? Para esta actividad les proyecto un documento en el cual voy escribiendo las frases en inglés que ellos me van diciendo.

— Si, profe, pero es que en inglés no sé cómo decirlas

— Intentemos a ver. Le comento

(Diario de reflexión # 1, 18 de marzo de 2021)

En la gramática, de los 35 estudiantes encuestados 29 respondieron a esta pregunta. Ningún estudiante calificó como excelente su desempeño en este aspecto. Tres consideraron tener un nivel sobresaliente, seis estudiantes se identificaron con un nivel de desempeño bueno en la gramática, catorce con un nivel regular, cinco estudiantes con un nivel malo y uno con un nivel muy malo. A partir de estos datos se identifica que nueve están en el rango positivo, para catorce no es ni muy bueno, ni muy malo mientras seis se ubican en un rango negativo.

Si bien dentro del curso, se logran evidenciar varias actividades que giran en torno a la gramática, los estudiantes parecen no tener un buen desempeño en esta, ya que muestran duda o desconocimiento al momento de identificar verbos, sustantivos y pronombres personales. Se presentan a continuación algunos ejemplos que evidencian lo anteriormente mencionado.

Ejemplo 1

—Ahora vamos a la siguiente actividad. En este corto texto de cinco renglones ustedes me van a decir cuáles son los verbos que hay

— Friends —dijo un estudiante.

—Colombia —dijo otro estudiante.

— ¿Ustedes saben qué es un verbo? — pregunta la profesora.
 — Una acción — dice un estudiante.
 — Muy bien pero ustedes saben que en inglés hay verbos que a veces son una acción y a veces no? Por ejemplo en inglés tenemos un verbo cópula que es el verbo TO BE, es un verbo que no indica una acción, es digamos como un verbo auxiliar que ayuda a que la oración tenga una estructura. Ahora ¿cuál de estos verbos está aquí?
 — Colombia — dice un estudiante.
 — A ver, a ver cómo que Colombia —dice la profesora y agrega— Colombia no es un verbo.
 — Relativo, profe —dice un estudiante.
 — En el primer renglón hay solo un verbo — dice la profesora.
 — According, profe —
 — Are profe — dice un estudiante
 — Muy bien Justin. Hay que tener en cuenta a Justin. Listo ya tenemos nuestro primer verbo. Muy bien ahora vamos con el segundo renglón. Bueno leydi dime qué verbos hay
 — Have
 ¿Quién más sigue?
 — They
 — No, ¿Quién más? — pregunta la profesora. Ahora tenemos have y tenemos dont
 — El turno es de Andrea, dice la profesora
 — Change and need — responde Andrea.
 — Okay vamos a mirar el otro renglón —dice la profesora, y lee: They will reduce ¿cuál es el verbo?
 Nadie responde
 — El verbo es *reduce*, chicos —finalmente dice la profesora al observar que nadie responde. ¿Cuántos verbos encontramos en el texto?
 — Dos
 — Dos? Nooo —dice la profesora.
 — Ocho —responde un estudiante
 — Diez — responde otro estudiante
 — No, están adivinando —dice la profesora
 — Vamos a retomar. Yo voy a coger renglón por renglón y me van a decir el verbo que hay. En el primer renglón esta *are*, en el segundo está *don't*, en el tercero *have, need, make, start*. En el siguiente ¿cuál hay?
 — Forgive —dice un estudiante
 — ¿Cuántos verbos hay en total? — vuelve a preguntar la docente.
 — Profe hay 10.
 (Registro de observación # 2, 2 de marzo de 2021)

Ejemplo 2

— Vamos a repasar grammar. —dice el docente
 y escribe en el tablero la frase:
 The Amygdala helps. y luego dice: What is that? ¿Cuál es el verbo? —pregunta el profesor
 — Ayudar. — responden la mayoría de los estudiantes.
 Después, el docente les dice: Bueno el verbo es ayudar si, help. Ahora vamos a mirar cómo cambiar el verbo dependiendo del sujeto. De esta manera escribe la conjugación del verbo help y dice: ¿Qué observan niños?, I help
 I help
 you help
 He helps
 She helps
 it helps
 y dice el docente: En la tercera persona se le agrega S al verbo.
 — Ahhhhhh — dicen los estudiantes asombrados
 (Registro de observación # 5, 30 de septiembre, 2021)

Ejemplo 3

- How are they feeling now? — Pregunta la docente.
 - She is happy — responde un estudiante.
 - He is happy — responde un estudiante.
 - hey are happy — responde un estudiante.
 - THEY ARE, there are two, the personal pronoun two- dice la profesora con énfasis en el pronombre, ya que los estudiantes se habían equivocado al responder.
- (Registro de observación # 4, 22 de abril de 2021)

Ejemplo 4

Actividad en la que deben identificar el adjetivo opuesto

- Bueno, aquí dice vamos a encontrar el adjetivo opuesto ¿Ok?. Por ejemplo Fat — dice la profesora
 - Gordo, fat es gordo — dice un estudiante
 - ¿Happy? Pregunta la docente.
 - Feliz — dice un estudiante
 - ¿Hot? Pregunta la docente.
 - Caliente , calor
 - ¿wet ? Pregunta la docente.
 - mojado — dice un estudiante
 - ¿light? Pregunta la docente.
 - liviano — dice un estudiante
 - ¿Short? Pregunta la docente.
 - pequeño o corto
 - ¿Rich? Pregunta la docente.
 - Rico — dice un estudiante
 - What is the opposite of these adjectives? the opposite of gordo?
 - ¿Flaco? — dice un estudiante
 - Flaco, how do you say flaco en inglés? Pregunta la docente.
 - ¿Thin?— dice un estudiante
 - What about happy? Pregunta la docente.
 - Sad
 - What is the opposite of hot? Pregunta la docente.
 - Frío. Responde algunos estudiante
 - pero en inglés? Pregunta la docente.
 - Cool — Dice un estudiante
 - What about wet? Pregunta la docente. How do you say seco en English?
 - dry — dice la profesora al ver que nadie responde
 - What is the opposite of light?
 - pesado. Responde un estudiante
 - También puede ser oscuro- dice la profesora. What is the opposite of short?
- Los estudiantes no responden
- ¿Cuál es el opuesto de este? pregunta la docente
- Nadie responde
- What about rich?
 - poor — Responde un estudiante
- (Registro de observación # 4, 22 de abril de 2021)

Ejemplo 5

A partir de una lectura se incentiva a identificar adjetivos

- What adjectives can you find here in this reading ? mention them. Pregunta la docente del curso. Esta lectura tiene como título Yesterday. Tiene 9 renglones y un párrafo
- ¿Qué adjetivos encuentran en el primer renglón?
- Small— responde un estudiante
- Family — responde otro estudiante
- Family, no, family es un sustantivo dice la docente
- En el segundo renglón ¿hay un adjetivo aquí?

— Surprise — Responde un estudiante
 — ¿Muy bien en el otros?
 — little — Responde un estudiante
 — happy — Responde un estudiante
 — bored — Responde un estudiante
 — beautiful — Responde un estudiante
 — Vamos a ver el último renglón. Dice la profesora.
 — Best. Responde un estudiante
 (Registro de observación # 4, 22 de abril de 2021)

Teniendo en cuenta los anteriores ejemplos, se logró identificar que la percepción regular que tienen los estudiantes frente a la gramática plasmada en la encuesta, concuerda con la información que se encontró en las observaciones que se llevaron a cabo, ya que se evidencia la dificultad que presentan los estudiantes.

En cuanto al vocabulario, de los 35 estudiantes encuestados 29 respondieron a esta pregunta. Dos estudiantes se identificaron con un nivel de excelencia en su desempeño, cuatro sobresalientes, catorce en un nivel bueno, cinco un desempeño regular, tres se catalogaron con un desempeño malo y uno con un nivel muy malo. Teniendo en cuenta la información previa, se puede decir que un buen número de estudiantes se perciben con un nivel de desempeño positivo (veinte estudiantes), mientras que cinco se ubican en el rango de regular y cuatro en el rango negativo. A continuación, se presentan algunos de los ejemplos encontrados en las observaciones.

Ejemplo 1

Comienza la actividad que consiste en seleccionar el término con la definición correcta. ¿Quién me dice que es digital citizen? Pregunta la profesora. option one or option two?

Suele haber mucho silencio cuando la profesora pregunta algo

— Un ciudadano digital —dice un estudiante
 — ¿Qué significa I live in Cali? —pregunta la profesora
 — yo vivo en Cali — dice un estudiante
 — ¿Qué será respeto? —What does respectful mean? —pregunta la profesora
 — ¿Respeto profe?, respeto o algo así —
 — y Kind? what is kind? pregunta la profesora
 — ¿kind no es niño profe? dice un estudiante
 — Se parece sí, pero es kid sin la N — dice la profesora
 — Profe Respectful es respetuoso
 — Muy bien y what about Kind? pregunta la profesora

—Amable, profe
 —¿Qué será polite? A person polite — pregunta la profesora.
 — ¿Política? — dice un estudiante
 —¿Amable? — dice un estudiante
 —Profe es educado —dice un estudiante
 —good y si se refiere a educado so is it number one or number two?
 —Number two —dice un estudiante
 —miren las opciones, chicos, revisen bien. Entonces, ¿cuál es la opción? Number one or number two?
 —is number one. Responden alrededor de cinco estudiantes
 —What does danger mean? —
 —peligro — dice un estudiante
 —What are privacy settings?
 —La configuración —Responden algunos estudiantes
 La profesora dice: cuando se es menor de edad la información que se pone en facebook debe ser vigilada por los padres, no toda la información se debe poner ahí chicos. No anden publicando la dirección de la casa o la fecha de nacimiento, el teléfono de la casa. Hay cosas que deben permanecer privadas.
 Okay, guys cuál es la opción a este number one or number two? — dice la profesora
 —number two —dicen algunos estudiantes
 —Okay, Let 's continue. El siguiente término es *laws* y la profesora dice: Okay, mis amores, eso tiene que ver con la justicia. y lee *rules that each country has* y dos estudiantes dicen: Las reglas de cada país. Las reglas que tiene cada país. And the other is *information about how to behave* —Dice la profesora.
 —Información sobre cómo comportarse — dice un estudiante.
 —¿Entonces cuál aplica aquí, number one or number two? —dice la profesora
 —Number one
 — Okay let's go with the last one y pronuncia la palabra *illegal* Okay, so what is the option number one or number two?
 —Number two
 ¿Cómo estuvo? a easy peasy o difícil?
 —No, estuvo fácil
 (Registro de observación # 1, 26 de octubre de 2020)

Ejemplo 2

Crear relación de término con definición correcta:

La consigna es: Match the word with the correct definition. Las palabras son:

- *Violence*
- *Victim*
- *Bullying*
- *Violation*

El ítem (b) corresponde a la búsqueda en una sopa de letras de algunas palabras relacionadas con la violencia:

Consigna:

Find 8 words about "VIOLENCE" in the wordsearch. Use the Word bank.

Palabras del word bank:

- *Violent*
- *Reconcile*
- *Cruelty*
- *Intolerant*
- *Fight*
- *Forgive*
- *Differences*
- *Argument*

La docente usa las palabras de las actividades previas para identificar si los estudiantes conocen su significado

La profesora pregunta: — ¿Cuál de las palabras que están aquí ustedes conocen?

Un estudiante responde: — Todas, profe

— víctima, bullying...

— violencia, profe

La profesora Ana dice: — ¿Y de estas de aquí?

Estudiante dice: — pelea

La profesora dice: — ¿cuál es pelea?

— fight — dice un estudiante

La profesora dice: — ¿cuál otra conocen?

Estudiantes: — argumentar, crueldad, tolerancia, reconciliación.

— y ¿esta? ¿forgive? do you know what does mean? — dice la profesora

Un estudiante dice: — ¿perdonar?

La profesora dice: — Correcto.

La profesora pregunta: ¿Qué palabras conoces de este pequeño texto?. Este párrafo tiene cinco renglones.

Estudiantes:

— Colombiano

— Amigo

La profesora dice: ¿Cuál es amigo?

— Friends

— What does mean because? — pregunta la docente

— porque — dice una estudiante

La profesora dice: pero ¿because es para preguntar?

— No, es respuesta

— ¿Qué otras conocen? — dice la profesora

— Neighbor — dice un estudiante

— ¿Qué otra conocen? — dice la profesora

— People

(Registro de observación #2, 2 de Marzo de 2021)

Ejemplo 3

Seguidamente, el docente pasa a una actividad en la que los estudiantes deben emparejar la imagen con la palabra correcta

—prefrontal context, what is? — pregunta el docente

— the number two. — responden algunos estudiantes

—amígdala, what is?.

—it's number three. — responden algunos estudiantes

— great —dice el profesor

(Registro de observación # 5, 30 de septiembre de 2021)

Ejemplo 4

Actividad de memorización de palabras

Los estudiantes se organizan en grupo de a cinco o cuatro estudiantes y el docente le reparte a cada estudiante 5 *flashcards* con verbos en inglés, los cuales deben repasar y tratar de memorizar. Para esta actividad, les da 15 minutos. Luego, finalizan los quince minutos de repaso, y se pasa a la actividad de mímica. En esta actividad, cada grupo que estuvo conformado para el estudio de las *flashcards*, pasa el frente por turnos. Así, el docente ubica tres estudiantes frente a un estudiante, el cual debe realizar la mímica de una palabra que solo el docente le muestra. Ningún estudiante hizo bien la actividad de la mímica porque no entendían la palabra en inglés que el docente les decía. Aunque los estudiantes debían memorizar el vocabulario de las *flashcards*, ningún estudiante logró hacerlo y por lo tanto nadie obtuvo un punto positivo.

(Registro de observación # 5, 30 de septiembre de 2021)

Teniendo en cuenta los ejemplos anteriores, se logra observar que los estudiantes tienen un desempeño bueno en el vocabulario, ya que pueden identificar varias palabras en

oraciones simples o textos cortos. Si bien no tienen la habilidad de definir el término en inglés cuando se trata de mencionar qué significa cada palabra, los estudiantes hacen uso de la traducción. De esta manera, se identifica que la percepción de los estudiantes frente al vocabulario expresado en la encuesta coincide con lo observado durante las clases.

En las observaciones de clase, también se logró identificar evaluación y actividades de pronunciación, las cuales no se tuvieron en cuenta en la encuesta a los estudiantes. No obstante, se presentan a continuación ejemplos tanto de la evaluación como de los diferentes ejercicios que se presentaron en torno a la pronunciación

La evaluación o calificación se presenta en los siguientes ejemplos:

Ejemplo 1

Los estudiantes deben realizar un video corto en el cual usen el vocabulario aprendido durante la clase. La docente planea realizar una evaluación cualitativa del contenido del video que se debe hacer.

Ejemplo 2

Seguidamente, el docente comienza a calificar el taller que los estudiantes estaban haciendo en clase. Vamos con la sopa de letras — dice el docente. De esta manera, proyecta el taller en el tablero y con ayuda del marcador, marca cada palabra dentro de la sopa de letras.

—Vamos con el segundo punto — dice el docente.

— What is walk? — pregunta el docente

— Correr— responde un estudiante

—Nooooo — dice el docente. Van a estudiar este vocabulario porque les voy a hacer un examen — dice el docente — y escribe todas las siguientes palabras del taller en el tablero porque identifica que los estudiantes no saben el significado de esos verbos.

- *Walk*
- *Sing*
- *Think*
- *eat*
- *Talk*
- *jump*
- *laugh*
- *dance*

En los siguientes ejemplos se logra identificar las diferentes actividades que se centraban en la pronunciación

Ejemplo 1

La docente se apoya en material audiovisual y utiliza la canción para promover la pronunciación en

inglés; ahora los estudiantes deben cantar la canción Can't stop feeling de Justin Timberlake (Registro de observación #1, 26 de Octubre, 2020)

Ejemplo 2

Abran el micro que vamos a hacer un poquito de pronunciación, ¿Ok?. A continuación la profesora pronuncia primero la palabra, y luego lo hacen algunos estudiantes

Pronuncian las siguientes palabras.

- Smartphone
- Magazine. For example, semana is a colombian magazine- dice la docente
- Newspaper
- Radio
- Cellphone
- Computer
- laptop
- television
- tablet
- letter
- telephone

Los estudiantes empiezan a pronunciar cada una de estas palabras, las cuales deben buscar en la sopa de letras. Se escucha que solo algunos de ellos pronuncian las palabras, mientras que la mayoría permanece en silencio. La docente no hace correcciones de pronunciación o les dice algún comentario respecto a esta actividad. Sin embargo se identifica que los pocos estudiantes que participan si pronuncian correctamente las palabras

(Registro de observación #1, 26 de octubre, 2020)

Ejemplo 3

—“A ver necesito un voluntario para que me deletree esta palabra en inglés”. Dice la profesora Ana

—yo, profe. Responde un estudiante: V-I-O-L-E-N-C-E

—La profesora la pronuncia V-I-O-L-E-N-C-E

—¿Quién la hace?

—yo profe V-I-O-L-E-N-C-E

—very good

La profesora Ana dice: —ok, the second one. I need another volunteer.

—yo profe: /vi/ /ai/ /si/ /ti/ /i/ /em/ (Victim)

La profe dice : No /i/ ¿cómo es la letra i en inglés?

Algunos estudiantes responden: es /ai/

¿Cuál es la diferencia entre **b** y la **v**? —pregunta la profesora.

Pero nadie responde

La profesora Ana pregunta: —Okay, The next word ¿quién hace esto?

Profe yo quiero: Responde un estudiante y dice:

/vi/ /ai/ /əʊ/ /el/ /ai/ /ti/ /ai/ /əʊ/ /en/ (Violation)

—No, ¿cómo es la letra a?—pregunta la profesora

Algunos estudiantes responden: /ei/

La profesora repite la pronunciación de cada letra

/vi/ /ai/ /əʊ/ /el/ /ei/ /ti/ /ai/ /əʊ/ /en/ y dice ok. Word bank ¿Quien la deletrea?

Un estudiante dice:

—/'dʌb(ə)l ju/ (W)

—cómo es la o? —pregunta la profesora

Estudiantes: —/əʊ/

—cómo es la d?

estudiantes: —/di/

—Ahora vamos con bank ¿Cómo es la b? —

—estudiantes: /bi/

algunos estudiantes: /ei//en//kei/

—okay, ahora forgive—¿Quién la hace? quien la haga lo más rápido que pueda le doy un punto en inglés.

—Yo la hago profe. F-O-R-G-I-V-E
 — ¿Cómo se pronuncia la m? —
 —estudiantes /em/
 —muy bien y la n?
 —estudiantes /en/
 — ¿Cómo es la c y la z?
 Algunos estudiantes /si/ y /zi/
 (Registro de observación # 2, 2 de marzo de 2021)

Ejemplo 4

la docente les corrige la pronunciación
 (...) She is angry,—responden varios chicos pronunciando el adjetivo angry (jangry)
 —(jangry) or /æŋgri/ pregunta la docente? are you sure?
 Entonces reproduce de nuevo la parte del video en la que aparece esta palabra y les corriji se dice /æŋgri/
 ((Registro de observación #4, 22 abril 2021)

Ejemplo 5

—Could you please spell this word? Pregunta la docente
 —p-o-o-r : responden dos estudiantes pronunciando bien las letras.
 —Dirty. What does dirty mean?
 —Sucio. Responde un estudiante
 —Who do you say limpio? Pregunta la docente
 —(clen) Pronuncian mal algunos estudiantes
 —Spell it. Solicita la docente
 —C-L-E-A-N. Responden los estudiantes
 —¿Cómo sería la palabra lleno?
 —Full. dice la profe al ver que no responden los estudiantes. F-U-L-L deletrea la profesora
 —¿Small?. Pregunta la profesora
 —Pequeño. Responde un estudiante
 —Muy bien dice- la docente Ana Quiñonez
 —What does expensive mean?
 —No? Expensive es costoso, dice la profe al ver que no responden los estudiantes.
 —Opuesto?
 — barato, dice un estudiante
 —Muy bien en english?
 —cheap—dice un estudiante.
 —the next adjectives is strong. ¿Cuál es el opuesto a fuerte?
 —Could you spell slow? ¿Cómo se deletrea la palabra slow? ¿No, nadie? es S-L-O-W
 (Registro de observación #4, 22 abril 2021)

Ejemplo 6

El docente le pide a cada estudiante que sale seleccionado, que lea el *fact* que se encuentra proyectado.
 Después, repite esta actividad de lectura con los siguientes facts de la infografía.
 En esta actividad, los estudiantes se sienten un poco dudosos de hablar en inglés, y de hecho algunos solo buscan hablar en voz baja. Su fluidez es poca y la pronunciación no es muy buena. Muchos presentan una actitud de incomodidad cuando deben hablar en inglés en esta actividad
 (Registro de observación #6, 21 de octubre de Lo2021)

Con los ejemplos anteriores, se logra evidenciar que no todos los estudiantes participan en las actividades de pronunciación. Solo unos tres o cuatro estudiantes pronuncian bien las palabras. Además, se logra observar que si bien algunos se desempeñan

bien en la pronunciación de palabras, todos presentan dificultades al momento de leer oraciones o párrafos, ya que su fluidez en el idioma es muy pausada y tienden a tener una actitud de inseguridad al momento de pronunciar en inglés.

8.4 Metodología y articulación de la lengua y la cultura propias y ajenas

Para la presentación de estos resultados tenemos en cuenta las opiniones de los docentes entrevistados, la docente 1 y el docente 3 ya que no fue posible entrevistar a la docente 2. Asimismo, tenemos en cuenta la encuesta a estudiantes y las observaciones de clase que se realizaron a lo largo de la intervención.

8.4.1 Metodología de los docentes

Con respecto a la metodología, la docente 1 que fue entrevistada manifestó que hacía uso del inglés desde el comienzo de la clase con el objetivo de que los estudiantes se habituaran a la lengua. Sin embargo, debido al bajo nivel de inglés de los estudiantes, la docente solía usar mucho el español para explicar las tareas. También, le gustaba hacer uso de un blog en el cual publicaba diferentes actividades que iban a la par con el tema que los docentes habían establecido enseñar en ese grado. Luego, comenzó a incluir principalmente en su enseñanza diferentes actividades de los libros *Way to Go* o en algunas ocasiones documentos auténticos en inglés. Al momento de llevar a la práctica estas actividades, la profesora tenía como metodología apoyarse en los estudiantes que tenían un mejor nivel en inglés para que estos ayudaran o explicaran las actividades a los compañeros que presentaban más dificultad. Por otra parte, su concepción de la lengua es la de un instrumento de

comunicación y por eso promueve el uso de documentos auténticos con el objetivo de acercar a los estudiantes a situaciones reales y no ficticias que suelen crearse en otro tipo de documentos. En cuanto a las habilidades (escucha, escritura, habla y lectura) desde su perspectiva menciona que es relevante incluirlas todas en las actividades, por lo tanto, no indica tener una preferencia solo por una habilidad al momento de enseñar.

Por su parte, el docente 3 considera que la lengua es un medio para la comunicación, ya que sirve para expresar sentimientos, ideas y pensamientos e interactuar con otros. Por esta razón, propone a sus estudiantes actividades que tengan en cuenta sus intereses y que además incluyan las cuatro habilidades, haciendo énfasis en la comprensión de lectura y no en la gramática. Por lo tanto, uno de los materiales que prefiere usar es el libro *Way to Go*. El docente muestra preferencia por los materiales audiovisuales para acercar al estudiante a diferentes acentos, voces y fuentes. El docente manifiesta que en sus clases utiliza el *video beam*, el computador y un parlante para estas actividades.

Al comparar las percepciones de los docentes sobre sus prácticas con el desempeño de los estudiantes y las actividades de clase, se puede constatar que en el caso de la docente 1, ella recurre a materiales tales como páginas webs y el libro de texto *Way to go* enfocándose en actividades de gramática y vocabulario como se presentó en el apartado anterior y no en las habilidades integradas como lo manifiesta en la entrevista. Aunque no fue posible entrevistar a la docente 2, se puede decir que ella trabajó en algunas ocasiones, las diferentes habilidades a lo largo de las actividades que propuso. Por ejemplo, a partir de un texto la docente preguntaba a los estudiantes la idea principal de este con el objetivo de incentivar la comprensión de lectura. Del mismo modo, buscó promover el desarrollo de la comprensión oral; por ejemplo, la docente presentó un video sobre las emociones y

sentimientos y a partir de este preguntó a los estudiantes sobre la temática del video, les pedía que completaran oraciones teniendo en cuenta las emociones o identificaran el vocabulario relacionado con la temática.

El docente 3 se enfocó en el vocabulario, la gramática y la comprensión oral. No se encontró evidencia de actividades que integran las cuatro habilidades como él lo manifiesta. Por ejemplo, en la comprensión oral, el docente presentaba un video relacionado con la temática de la clase, y a partir de este solicitaba que los estudiantes identificaran la idea principal del video, así como información específica que presentaba el video como, nombres, datos y fechas.

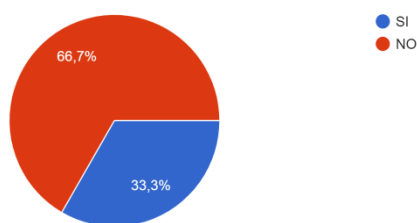
Teniendo en cuenta lo anterior, se concluye que, si bien los dos docentes entrevistados manifiestan su intención de incluir en su práctica las cuatro habilidades y reconocen su importancia para el desarrollo de la comunicación, durante la fase de recolección de datos en las clases de los tres docentes, no se identificó un número significativo de actividades destinadas a la promoción del desarrollo de las cuatro habilidades. Se observó que los docentes proponen ciertos documentos orales y escritos y se centran en ejercicios de vocabulario, gramática y pronunciación. El enfoque basado en la lengua como sistema prima sobre el enfoque basado en la comunicación.

8.4.2 Articulación lengua-cultura en la clase de inglés

El interés con respecto a la inclusión y articulación de la cultura en el aula llevó a indagar sobre este aspecto a través de la entrevista a los docentes, la encuesta y las observaciones.

En primer lugar, se preguntó a los estudiantes si tenían contacto con familiares amigos o conocidos que vivieran en países de habla inglesa. En los resultados se observó que 22 estudiantes (66,7%) respondieron de forma negativa, en contraste con 11 estudiantes (33,3%) que respondieron afirmativamente. A estos últimos, se les solicitó mencionar qué habían aprendido sobre la cultura por medio de estas personas de habla inglesa. A continuación, se presenta la Gráfica 10 y las respuestas de los estudiantes:

12. Tienes contacto con familiares, amigos o conocidos provenientes de o que viven en países donde se habla inglés?
33 respuestas



Gráfica 10. Contacto cercano de los estudiantes con personas de habla inglesa.

De acuerdo con las respuestas de los estudiantes, el contacto con hablantes de la lengua les ha permitido por una parte practicar la lengua: “Hablar un poquito más otro idioma.” “Hablar un poco más inglés”. “Un poco del idioma”. Por otra parte, este contacto les ha permitido adquirir conocimiento sobre tradiciones y costumbres distintas así como desarrollar consciencia de la diferencia entre la cultura propia y las culturas ajenas: “He descubierto nuevas tradiciones y costumbres o cosas sobre ese país que me atraen”. “Se vive de una manera muy diferente a la nuestra”. “Su cultura, su forma de vivir cosas que para nosotros son buenas, para ellos es mal visto”. “Tienen una cultura muy bonita y las personas son muy buenas personas.” Como vemos en las respuestas hay una actitud positiva y abierta por parte de los estudiantes; ellos respetan los rasgos culturales diferentes e identifican que lo que es correcto para su cultura puede no serlo para otra, y además tienen una mirada positiva

de los habitantes de otras culturas. Igualmente identifican las características y las particularidades de la cultura propia.

En segundo lugar, se preguntó a los docentes su percepción sobre la relación entre la lengua y la cultura y sus prácticas en torno a esta relación. La docente 1 indicó que es importante no enseñar el inglés desde una visión estereotipada. Desde su perspectiva es mejor identificar más similitudes que diferencias entre las culturas. Para ella es importante que los estudiantes aprendan a hablar de su propia cultura haciendo uso del inglés. Sin embargo, mencionó que hablar sobre las culturas ajenas o propias en las clases de inglés no eran temas que se enseñaran con frecuencia. El docente 3 considera que la relación entre lengua y cultura es muy importante y por medio de la cultura se expresa la identidad de las personas y la realidad que cada quien vive, logrando crear comparaciones entre la realidad propia y la ajena, lo cual permite tener una visión más amplia del mundo. Desde su punto de vista el colegio trabaja la cultura a partir de los diferentes proyectos que se realizan durante los periodos, así como por medio del libro de texto *Way to Go*. Para el docente, en la institución se abarca la cultura colombiana desde una perspectiva muy general lo cual excluye las particularidades que se presentan dentro de la misma cultura, tales como la afrocolombianidad.

En las diferentes observaciones que se hicieron de los tres docentes que tuvieron el grupo en diferentes momentos, no se identificaron actividades centradas en la cultura. En el grupo hay estudiantes colombianos y venezolanos y esta diversidad no se visibiliza en la clase de inglés. De hecho, los diferentes documentos que los docentes proponen a los estudiantes no están relacionados con Venezuela, Colombia o algún otro país en particular. Tampoco, se identificaron actividades en las cuales los estudiantes pudieran hacer

comparaciones entre culturas con respecto a las temáticas abordadas. Sin embargo, se evidenciaron actividades que giraban en torno a problemáticas o realidades de los estudiantes jóvenes, ya que los docentes titulares incluían las temáticas planteadas en el Currículo Sugerido, y los Derechos Básicos de Aprendizaje para séptimo grado: el acoso escolar, los medios de comunicación, los sentimientos y emociones y el hambre en relación con el funcionamiento del cuerpo humano.

8.5 Resultados de la fase de planeación y ejecución

En el siguiente apartado se presentan los resultados de las etapas de diseño de la intervención pedagógica, así como su implementación en el grupo observado. Como ya se mostró en los resultados, se logró identificar que los estudiantes tenían grandes falencias en su desempeño en las habilidades comunicativas; igualmente tenían poca exposición al componente cultural en el aula a pesar de la motivación e interés de los estudiantes con respecto a otras culturas. Como vimos en los resultados de la encuesta, los estudiantes buscan tener contacto con la cultura por fuera del aula y quieren viajar o estudiar en el extranjero. Además, han descubierto diferencias interesantes entre lenguas y culturas y tienen una actitud de apertura y curiosidad hacia el otro.

Teniendo en cuenta estos resultados y el objetivo de este trabajo que es promover el aprendizaje de la lengua y la exploración de las culturas propias y angloparlantes, se tomó la decisión de diseñar una propuesta didáctica que incluyera la integración de las habilidades y articulará la lengua y la cultura. Inicialmente, debido a la dificultad de acceso a la información institucional particularmente del plan de área, se seleccionaron materiales y actividades de acuerdo con las temáticas planteadas por el Currículo Sugerido y los

Estándares Básicos de Aprendizaje. En consecuencia, las temáticas escogidas fueron: en primer lugar, las rutinas alrededor del mundo; en segundo lugar, la celebración de la navidad en el mundo; en tercer lugar, las celebraciones en diferentes culturas y las comidas asociadas a las celebraciones; finalmente la problemática del hambre y la hambruna en algunos países. La propuesta de intervención incluye actividades que abarcan las habilidades y el componente intercultural con el fin de propiciar espacios de práctica de la lengua a nivel oral y escrito, y al mismo tiempo, explorar aspectos de la cultura de los estudiantes y algunas culturas de la lengua meta. Si bien se planearon cuatro unidades, solo se implementaron tres de ellas debido a las interrupciones por la pandemia, el paro y el cambio de docentes durante el año escolar.

8.5.1 Materiales, actividades y desempeño de los estudiantes

En primer lugar, para la selección de materiales, se tomaron como criterios la utilización de presentaciones, documentos audiovisuales y documentos escritos auténticos o adaptados; la presentación de realidades cercana a la vida de los estudiantes y presentada por personas de edad similar a la de los integrantes del grupo; la presentación de una determinada práctica social en diferentes países y culturas. El análisis del diario de reflexión muestra que en cada sesión de esta fase de implementación se proponen materiales que buscan que los estudiantes estén expuestos a la lengua a través de un video, una lectura, una historieta y al mismo tiempo puedan explorar realidades de ciertas culturas a nivel global.

Ejemplo 1: La practicante presenta tres videos que muestran la rutina diaria de una adolescente mexicana, de Inglaterra y un niño de República Dominicana. La practicante diseña una presentación *Powerpoint* en la cual muestra su propia rutina. (Registro #1, diario de reflexión, 28 de marzo, 2021)

Ejemplo 2: La practicante propone 4 párrafos cortos donde se muestran la manera como se celebra la navidad en Estados Unidos, Venezuela, México e Inglaterra. (Registro #2, diario de reflexión, 8 de abril de 2021)

Ejemplo 3: Se presentan ejemplos de otro tipo de celebraciones en cuatro párrafos tales como el primer día de escuela en Alemania, el intercambio de poesía personal en Holanda y el día de los muertos en México. (Registro #3, diario de reflexión, 22 de abril, 2021)

Ejemplo 4: La practicante muestra a los estudiantes un video sobre el hambre y la hambruna. También presenta dos párrafos sobre el hambre como problemática mundial. De igual forma adaptó una historieta incluyendo diálogos para incentivar la escritura en los estudiantes. (Registro #4, diario de reflexión, 2 de noviembre, 2021)

Los aspectos gramaticales y lexicales se incluyen con el propósito de que los estudiantes puedan utilizarlos para expresar sus opiniones y dar información a nivel oral y escrito. A partir de los materiales diseñados se propusieron actividades que integran las habilidades, es decir, los estudiantes escuchan o ven un documento audiovisual para después hablar, leer un texto para escribir una reflexión o información personal.

En las actividades de escucha se incentivó a que los estudiantes descubrieran y aprendieran sobre las rutinas y formas de vida que tienen otros estudiantes en algunos lugares del mundo, con el propósito de presentar otras realidades y aprender vocabulario relacionados con rutinas, países y nacionalidades, verbos para hablar de actividades, y la hora. De igual forma se incentivó a los estudiantes a identificar por medio de videos, problemáticas presentes en su propia cultura, por ejemplo, el hambre en el mundo y en su propio contexto.

Con respecto al desempeño de los estudiantes en las actividades de escucha que se realizaron en la propuesta didáctica, constatamos que ellos tenían dificultades para identificar la idea principal y la información presentada en videos cortos que se les presentaban. Esto se explica porque estaban acostumbrados a identificar vocabulario y practicar la pronunciación, pero no a identificar ideas, datos o información en los documentos. Por esta razón, en ocasiones los videos debían repetirse varias veces para que los estudiantes logaran identificar la información solicitada, traducir algunas palabras claves, presentar información

personal propia de la practicante para presentar el vocabulario que ellos podían encontrar en los videos. A continuación, se presentan algunos fragmentos de las intervenciones:

Ejemplo 1

Una vez se termina el video, les pregunto:

- Where is she from? ¿Qué creen que significa eso?
 - De dónde es la chica
 - ¿Quién alcanzó a escuchar?
 - Yo profe, es de Mexico
 - Very good
 - ¿Cómo pronunciamos Mexico en inglés?
 - /mek'si kō/ —responden los estudiantes
 - Muy bien
 - What does she do during the day?
 - ¿Qué creen que significa esta frase?
 - Ella qué hace durante el día —responde una estudiante
- (Registro # 1, diario de reflexión, 28 de marzo, 2021)

Ejemplo 2

Una vez se terminó el video sobre la rutina diaria de un estudiante de Londres, les hice unas preguntas

- ¿Cuál es el nombre de él?
- Fred profesora
- ¿De dónde es?
- No dijo, profe
- Si, él sí dijo. ¿Quién alcanzó a escuchar?

Una vez, volví a mostrar el video, ellos se dieron cuenta de que el personaje principal del video era de Londres

- ¿Qué actividades hizo él?
- He goes to the school
- Very good
- ¿Qué más hizo?
- Ver televisión profesora
- Good

Registro # 1, diario de reflexión, 28 de marzo, 2021)

Ejemplo 3

Como contaba con poco tiempo, no alcancé a reproducir todo el video sobre la rutina de un niño de República Dominicana, entonces, lo detuve y comencé a hacerles preguntas.

- ¿What is his name?
- Gabriel profe
- Very good
- ¿De dónde es él?
- De República Dominicana
- ¿Cómo se dice república dominicana en inglés?
- Republic Dominican
- Dominican Republic corrijo
- ¿Qué actividades hace?
- él barre
- el hace deporte
- el hace la comida
- Alimenta a sus mascotas

Registro # 1, diario de reflexión, 28 de marzo, 2021)

Ejemplo 4

—Great it is D. Okay, now we are going to continue with activity number 3. I am going to show you a short video and you have to write your ideas. De esta manera, les presento el siguiente video relacionado con el hambre en el mundo, sus consecuencias y algunos factores que la ocasionan. Luego de reproducirlo la primera vez, les pregunto ¿Qué entendieron o interpretaron?

—que el hambre afecta a las familias.

— okay, what else? ¿qué más?

— que las guerras, el conflicto.

bien, vamos a verlo una segunda vez. Lo reproduzco una segunda vez, y esta vez detengo el video en ciertas partes para practicar pronunciación o analizar una oración.

—¿Entonces qué factor ayuda a que ocurra el hambre según el video? les pregunto

— el conflicto — me responden algunos.

—Ahora les pregunto, ¿En qué países creen que se da esto del hambre?

— En África

— Aquí en Colombia en la Guajira.

—Pero aquí en Colombia solo en la Guajira? les pregunto.

—No, en el Amazonas

— en Cartagena también

— Why? ¿Por qué creen que pasa eso?

— por el gobierno

— porque mandan recursos y no nos llegan.

— por el conflicto.

— ¿Qué otra causa hace que la gente no pueda acceder a la comida?

— El desempleo.

—la discriminación.

— why discrimination.

— porque hay casos en los las empresas son racistas o no contratan gente enfermita, entonces no les dan la oportunidad de trabajar

(Registro # 2, diario de reflexión, 8 de abril, 2021)

En las actividades de escucha constatamos que los estudiantes podían entender la información sobre las diferentes temáticas pero tenían dificultades para dar su respuesta en la lengua extranjera. Los estudiantes mostraron interés por responder a las preguntas y dar sus opiniones. Ante esta situación, se vio la necesidad de recurrir a la lengua materna para verificar la comprensión de la información y facilitar la participación teniendo en cuenta el poco tiempo del que se disponía.

Las actividades de producción oral estaban destinadas a que los estudiantes hablaran de su propia rutina, expresar sus gustos y disgustos, describir las características de diferentes celebraciones y hacer comparaciones sobre aspectos culturales relacionados con las temáticas abordadas. A partir del análisis del diario de reflexión, se encuentra que hay dos estudiantes que participan constantemente y hacen el esfuerzo de hablar en inglés.

Ejemplo 1

Ahora vamos a ver quién me lee tres frases de la rutina. ¿Quién se anima?

—Yo profe dice un estudiante. De hecho, el estudiante que más me participó en la actividad de la pronunciación de vocabulario.

—Muy bien.

—I wake up at six a.m (Con pausa y dificultad pronuncia la frase)

—Very good, excellent.

—I take a shower at 10 a.m.

— /ei em/, la letra (a) se pronuncia /ei/. Le corrijo la pronunciación de la frase anterior

— ahh okay, dice el estudiante

—I have my lunch at 1:02 p.m.

— Very good,Muy bien Thank you Sebastian ¿Quién más?

(Registro # 2, diario de reflexión, 8 de abril 2021)

Ejemplo 2

Luego llamo a varios estudiantes a participar, pero ellos se niegan a hacerlo, de hecho algunos se desconectan de la llamada. De repente un estudiante me pregunta

—Profe ¿Cómo se dice seis y media?

— six and thirty

(Registro # 2, diario de reflexión, 8 de abril 2021)

Ejemplo 3

— ¿Quién más? pregunto, pero nadie me responde. Entonces decido llamar a alrededor de seis estudiantes que se encuentran en la llamada, pero ninguno quiere participar.

Luego un estudiante me pregunta

—profe, I get up es levantarse?

— Sí, es levantarse

—¿cómo digo a las seis?

— at six

—Bueno, entonces sería, I get up at six dice el estudiante pronunciando bien.

— great

(Registro # 2, diario de reflexión, 8 de abril 2021)

Ejemplo 4

Debido a la falta de participación por parte de los estudiantes, decido pasar al siguiente tema

— Do you know how many holidays there are in Colombia? Pregunté, pero al ver que nadie me respondió lo traduje

—¿Ustedes saben cuántos días festivos hay en Colombia?

— No, profe

— ¿profe al año o al mes?

— al año

— No profe no sé

—35

—37

—Son 18 — dice un estudiante

—Sí, muy bien— respondo. Yo les voy a mostrar cuáles son esos días y ¿cuáles son esos días?

—Profe, lunes festivo o viernes

—No, pero me refiero ¿a qué se celebra? ¿Por qué es festivo? ¿Por qué un día es festivo?

— Por qué se está celebrando algo en específico

— yes, se está celebrando algo en específico y en Colombia hay demasiados de estos

(Registro # 2, diario de reflexión, 8 de abril, 2021)

En contraste, la mayoría de estudiantes tienen una baja participación y son reticentes

a contestar las preguntas: “Muy bien ¿Quién más? Luego llamo a varios estudiantes a participar, pero ellos se niegan a participar, de hecho, algunos se desconectan de la llamada. (Registro # 2, diario de reflexión, 8 abril 2021). Otros contestan en español y también se observa que algunos desean comunicarse en inglés, pero manifiestan que no saben cómo expresar sus ideas haciendo uso de la lengua extranjera:

Ejemplo 5

Ahora vamos a tratar de decir las actividades que ellas hicieron. ¿De acuerdo? ¿Recuerdan qué actividades hicieron?. Para esta actividad les proyecto un documento en el cual voy escribiendo las frases en inglés que ellos me van diciendo.

— Si, profe, pero es que en inglés no sé cómo decirlas

— Intentemos a ver.

(Registro # 1 diario de reflexión, marzo 18, 2021)

Ejemplo 6

Si yo digo que a ellos les gusta ¿cómo sería?

— They likes

— No con ese, without (s). They like

— Si yo digo a mí me gusta ¿cómo sería?

— I like

— Si yo digo a nosotros nos gusta ¿cómo sería?

— We like

— Si yo digo a ustedes les gusta ¿cómo sería?

— You like

— Los estudiantes respondieron a la mayoría de las preguntas

— ¿Ahora como digo que algo no me gusta?

— I dislike dice un estudiante

— I don't like digo yo y les presento la negación que se hace con cada pronombre personal, así como la contracción de cada negación

— Si yo digo que a nosotros no nos gusta ¿cómo sería?

— We don't like

— Very good

— Es claro hasta ahí? Do you understand?

— yes, teacher

— Si yo digo que a nosotros no nos gusta ¿cómo sería?

— We don't like

— Very good

— Si yo digo que a ellos no les gusta ¿cómo sería?

— You don't like. Dice una estudiante

— THEY don't like, corrige otra estudiante

— Very good, it is they don't like porque you, es usado para tú o para ustedes

(Registro # 2, diario de reflexión, 8 de abril de 2021)

Ejemplo 7

Finalmente, les pregunto si hay dudas al respecto y todos se quedan en silencio. Así, que paso a la siguiente actividad

— Do you like Christmas celebration?

— Yes I do responde una estudiante

— Muy bien y si nos les gustara cómo sería

— No, I don't like Christmas

- Great. Y si quiero decir que a ellos no les gusta la navidad ¿cómo sería?
 - They don't like Christmas
 - Do you like Halloween? Les pregunto
 - Yes I do responden varios.
- (Registro # 2, diario de reflexión, 8 de abril de 2021)

Ejemplo 8

- What is your favorite celebration in Colombia? ¿Qué significa esta pregunta?
 - ¿Cuál es tu celebración favorita en Colombia? — responde una estudiante
 - Great ¿Cuál es la celebración favorita de ustedes? A ver quiero escucharlos.
 - My favorite celebration in Colombia is Christmas —dice una estudiante
 - Great, I like your pronunciation—le comento
 - Who else?
 - Nadie me responde así que paso a la siguiente actividad
 - What do you like to do during Christmas?
 - ¿Qué significa este verbo *share*?
- Nadie me responde, entonces digo: ¿Ustedes tienen redes sociales ese verbo es muy común ahí?. Pero nadie me responde.
- Share es compartir
 - ¿Qué significa dance? Nadie responde entonces digo bailar
- (Registro # 4, diario de reflexión, 2 de noviembre de 2021)

Como se puede ver en los ejemplos, en las actividades de producción oral, los estudiantes tenían dificultad para expresar sus ideas u opiniones en inglés en las diferentes temáticas que se plantearon. De igual forma se vio necesario el uso del español para que los estudiantes comprendieran a cabalidad las consignas de las actividades. A pesar de que la mayoría de los estudiantes no sabían expresarse haciendo uso del inglés, mostraron motivación de participar en las temáticas haciendo uso del español o preguntaban a la practicante cómo podían decir en inglés cierta palabra o frase para expresar sus ideas y participar. Por otro lado, los estudiantes que tenían un desempeño regular en inglés, se mostraron motivados a participar de forma constante.

En cuanto a las actividades de vocabulario, algunas fueron realizadas para presentar el vocabulario que sería usado en las temáticas mientras que en otras ocasiones, las actividades de vocabulario fueron presentadas como un repaso de las temáticas dadas o en ocasiones como un medio para que comprendieran a mayor cabalidad los temas que se daban, como el relacionado con la rutina diaria, las celebraciones, gustos y disgustos, algunos verbos y días

de la semana. A continuación, se presenta algunos ejemplos del diario de reflexión:

Ejemplo 1

- Así pues, les leí mi rutina diaria en inglés y luego les pregunté:
 - ¿qué entendieron? —pregunto
 - ¿Qué saben de vocabulario? A ver aquí ¿Qué es *shower*?
 - ¿bañarse? —preguntan algunos estudiantes
 - ¿Cuál otra?
 - En una parte dice que estás en una clase en línea en la Universidad — dice un estudiante.
 - Muy bien.
 - ¿Qué significa *breakfast*?
 - Los estudiantes se quedan en silencio, entonces digo:
 - Lo que comemos en la mañana.
 - Desayuno — Responden algunos estudiantes.
 - Muy bien – respondo
 - ¿Qué es *lunch*? - pregunto.
 - Almuerzo, profe
 - Very good.
 - ¿Qué significa I go to bed? — pregunto.
 - ir a la cama -responden.
 - Very good.
 - What does *clean* mean?
 - limpiar.
 - y bedroom?
 - cuarto.
 - habitación — responden algunos estudiantes.
- Registro # 1, diario de reflexión, 28 de marzo, 2021)

Ejemplo 2

Navidad alrededor del mundo. Voy a presentarles las diferentes maneras de celebrar la navidad alrededor del mundo, ya que no en todo el mundo se celebra la navidad de la misma manera. Entonces yo les voy a leer el párrafo y ustedes van a seguir la lectura para escuchar cómo se pronuncia. Una vez terminé les pregunté ¿Qué vocabulario del párrafo identifican? Hubo silencio luego agregué. Vamos por la primera oración ¿Qué significa people?

- Gente
 - Las personas
 - Decorations?
 - Decoraciones
- Antes de continuar, les voy a mostrar el vocabulario relacionado con las celebraciones.
- Easter? ¿Qué significa esta palabra? Es una celebración
 - ¿Pascua?
 - Very good
 - Dance
 - Bailar o danza.
 - Tuesday
 - Jueves — responden algunos estudiantes
 - No, ese no es — les comento
 - Miércoles
 - Viernes
 - No, what is Tuesday? Les pregunto. Me han dicho todos menos el que es
 - Martes — finalmente dice un estudiante
 - Great
 - What is Food?
 - Comida
 - Holidays, what are holidays?

- Días festivos
- Son vacaciones
- ¿Cómo se dice tradiciones en inglés?
- Traditions
- What is Monday?
- Lunes
- Wednesday?
- Miércoles
- Thursday?
- Jueves
- Friday?
- Lunes
- No, Viernes
- Saturday?
- Sábado
- Sunday
- Domingo

— Ustedes sabían que el día Sunday es un día soleado? Miren Sun es sol y day es día, como día soleado. Los estudiantes presentan más facilidad traduciendo de inglés a español que de español a inglés.

(Registro # 2, diario de reflexión, 8 de abril 2021)

Ejemplo 3

—¿Qué significa el verbo share?What does share mean? Este verbo es muy común en las redes sociales, es compartir, finalmente digo al ver que nadie me responde. ¿Qué significa dance?

- Bailar-
- very good respondí
- What does rest mean?
- Descansar
- What does eat mean?
- Comer, hambre- responden algunos estudiantes
- What does read mean?
- leer- responde un estudiante
- What does watch movies mean?
- ver películas- responde un estudiante
- What does going on vacation mean?

Estoy de vacaciones-

Voy de vacaciones- le corrijo

What does study mean?

Estudiar-

Okay, very good.

(Registro # 3 diario de reflexión, 22 de abril de 2021)

Ejemplo 4

—Okay, guys, today we are going to learn about hunger and famine. Do you know what is famine? Les pregunté luego de proyectarles unas diapositivas que preparé para la clase

—familia — respondieron algunos

—fuerte — respondieron otros

Al observar que ninguno acertaba a la traducción correcta del término,les pregunté. What is hunger?

—hambre — respondieron la mayoría de los estudiantes

—okay, very good, so this word is related to hunger. Esta palabra es relacionada con el tema del hambre, les traduje

No me respondían

Minutos después les comenté:

— Es hambruna.

(Registro # 4 diario de reflexión, 2 de noviembre de 2021)

Ejemplo 5

De esta manera, les presentó en un documento de Word las expresiones de las rutinas que usamos en la clase pasada.

— Vamos a repasar vocabulario sobre las rutinas porque la idea es que ustedes ahora escriban algo cortito. Do you remember what is get up?

— ¿Levantarme?

— I wake up ¿Quién se acuerda qué es?

— Me despierto.

— very good, the next one. Cuando digo the next one, me refiero a la siguiente

— I have a lunch. — Do you remember that?

— Como algo o desayuno

— Más o menos — les digo

— Como mi almuerzo.

— Very good.

— I have my breakfast — les digo

— Como mi desayuno

— Ok, ¡very good!

— I feed the cat or the dog — les digo

— Alimento al gato o al perro

— I study from my house

— Estudio desde la casa

— Very good

— I watch tv— les digo

— Veo la televisión

— Very good— les digo

— I fall asleep. What is that?

— Me voy a dormir

— Very good

— I comb my hair. What is that?

— Me cepillo el pelo

— Si, muy bien

— I get dressed. What is that? Do you remember it? Esta difícil ¿Quién se acuerda?

— Que se está vistiendo o algo así

— Very good, the next one

— I go to the school

— Voy a la escuela —respondieron

— Surfing in the internet. Algo que a ustedes les encanta

— Yo navego por internet. Me responden algunos estudiantes

— Navegar por internet. Les comento. Okay guys excellent, good job.

(Registro # 2, diario de reflexión 8 de abril de 2021)

Ejemplo 6

Intentando incentivar que los estudiantes identificaran el significado del título, les pregunto:

— What is world?

— Mundo

— Very good

— Around?

— Hermoso

— No, hermoso no es ¿What do you think?, pregunto pero nadie me responde, entonces digo, significa alrededor.

(Registro # 2, diario de reflexión, 8 de abril 2021)

Ejemplo 7

Vamos a dejar el Jamboard hasta ahí, les voy a mostrar esto otro. Celebrations around the world.

Celebrate the first day of the school. The German Way

— ¿Qué significa esto? ¿Qué traduce? —les pregunto

— ¿Celebraciones alrededor del mundo? — dice un estudiante
 — Yes, very good. Les digo
 — ¿Qué significa German? —les pregunto
 — ¿Alemania profe?
 — Very good and the first day?
 — Primer día
 — Entonces vamos a buscar algunas palabras de aquí a ver qué significan y vamos a pronunciarlas
 — ¿Qué significa Welcome?
 — ¿Bienvenidos a casa?
 — Solo bienvenidos. Le corrijo
 — Vamos a ir traduciéndolo¿sí? Entonces les traduzco el texto de inglés a español a medida que voy leyéndolo y les pregunto sobre el vocabulario
 — ¿Qué significa sweets? Or candies?
 — Dulces, me responden dos estudiantes
 (Registro # 3 diario de reflexión, 22 de abril de 2021)

En la fase de presentación del vocabulario se identificó que los estudiantes presentaban más facilidad traduciendo palabras o frases cortas de inglés a español que de español a inglés. Este suceso podría deberse a que los docentes a cargo del curso solían realizar actividades en las cuales los estudiantes debían traducir palabras del inglés al español. De igual forma, se logró identificar cómo en algunas ocasiones debía recurrirse al aprendizaje del vocabulario para que los estudiantes lograran interiorizar de una mejor manera la temática dada. También como estrategia se buscaba relacionar algunos términos con la realidad de los estudiantes con el propósito de que identificaran más fácil su significado. En cuanto al contenido cultural, se buscó que el vocabulario estuviera relacionado con algunas celebraciones alrededor del mundo y también teniendo en cuenta a países como Colombia y Venezuela con el propósito de incluir la cultura de los estudiantes presentes en el curso. También, se introdujo vocabulario relacionado con las rutinas de algunos estudiantes en otros lugares del mundo y sobre el hambre como una problemática que afecta algunos países

En la comprensión de lectura se tenía como objetivo que los estudiantes identificaran la idea principal e ideas secundarias de párrafos cortos sobre las rutinas, algunas

celebraciones y la problemática del hambre en algunos países del mundo para que respondieran a preguntas relacionadas con los párrafos. También se incentivó a que los estudiantes compararan los aspectos culturales que identificaban en otros países con los propios. A continuación se presentan los ejemplos identificados en los diarios de reflexión.

Ejemplo 1

Se les pregunta a partir de un párrafo sobre la celebración de la navidad en Inglaterra. Allá la celebran el 25, ¿aquí cuando se celebra?

—El 24

— ¿En dónde es que celebran esto?

— En inglaterra

— How do you say Inglaterra in english?

— Englad, profe.

— very good

(Registro # 2, diario de reflexión, 8 de abril 2021)

Ejemplo 2

Ahora pasamos a la siguiente diapositiva relacionada con la navidad en Estados Unidos. Aquí les leo todo el párrafo en inglés. Entonces qué dice aquí, les pregunto.

—muchas familias decoran sus casas con decoraciones de navidad

— ¿Qué significa christmas lights?

¿Y esto es celebrado cuándo?

— el 25

— el 25 también

— great

¿Qué significa together?

—Juntos

—¿Qué significa Christmas cards?

—Cartas de Navidad

—Postales

(Registro # 2, diario de reflexión, 8 de abril 2021)

Ejemplo 3

Luego pasamos al siguiente párrafo en el cual se habla sobre el día de los muertos.

— Okay, guys we are going to continue with the next activity The day of the dead

— ¿Profe ese no es el día de los muertos que se celebra en Mexico?

— Yeah,very good. Se los voy a leer porque ya se me va acabar el tiempo. En ese momento les leo el párrafo y al terminar les pregunto ¿Qué entendieron? Al ver que nadie me responde, les pregunto ¿ En dónde se celebra esto?

—En México y a comienzos de noviembre dice ahí. Me responde un estudiante Y las familias crean altares y ofrendas en sus casas.

— What else? ¿A ver qué es lo que ellos dejan ahí en los altares?

Luego de un silencio me responden

— Ofrendas y flores

—Very good- Le respondí

—¿Qué significa candles?

—Velas

— very good. Ahí en los altares se les dejan flores, velas y cosas que a las personas que murieron les gustaba mucho.

(Registro # 3 diario de reflexión,22 de abril de 2021)

Ejemplo 4

—bueno, ahora vamos a responder unas preguntas relacionadas con el texto que acabé de leer. ¿Qué significa increase?

—incrementa

—bien, aunque aquí es en pasado. Bueno, ya sabemos que hunger es hambre, entonces ¿qué dice la pregunta?

— por qué el hambre incrementa?

— No, respondo. ¿Qué significa when?

los estudiantes permanecen en silencio

—No?, ¿nadie? — pregunto. Luego agrego, se refiere a la palabra cuando

— ahhhhh —exclaman los estudiantes

—entonces si es cuando, ¿qué quiere decir la frase?

— cuando incrementó el hambre en el mundo — dicen algunos estudiantes

—very good. Ok what is the answer? De acuerdo con el texto.

— es la C (ci)— responden algunos

— ¿Están seguros?— les cuestiono

— No, no es la A.— comentan otros

— ¡Es la C! — agregan algunos

Mientras ellos siguen comentando cuál es la respuesta correcta, yo les proyecto la respuesta en el tablero

— it is the number three — les digo

Now, we are going to continue with the next question.

Why is hunger a complex issue? Era la siguiente pregunta del taller. Okay, guys, que se les está preguntando aquí? Les pregunto.

Ellos permanecen en silencio

— Okay, what do you mean, why?

— por qué — me responde un estudiante

— great, yes, it is por qué, ahora what does complex mean?

— complejo

— great, and issue?

— problema

— Sí, puede ser problema, pero también podría ser asunto. Muy bien, ¿entonces qué significa la pregunta?

— por qué el hambre es compleja

— No — le corrijo. Por qué el hambre es un asunto complejo, les comento.

— Okay, entonces de acuerdo al texto, cuál es la opción correcta. Les pregunto

— es la C — dicen algunos

— it's C — comentan otros.

— great, it is C. C.Because hunger is driven by interconnected systemic issues, ahí en el texto lo dice.

— Now, we are going to continue with the next question. How many people were affected by hunger in 2020? ¿Qué significa How many?

— ¿Cómo? —responde un estudiante

—No, no es eso.

Permanecen en silencio,

how many es cuanto o cuantas

— ahhhhhhh — exclaman los estudiantes

— what is people? les pregunto

— es gente o personas

— and affected? what is that?

— afectar

— bueno aquí está en pasado ¿Entonces cómo sería?

— cuántas personas fueron afectadas por el hambre en el 2020, me respondieron algunos estudiantes.

— bien y ¿cuál es la respuesta?

— la D, la D, it is D — responden varios al unísono.

— Great it is D. Okay

(Registro #4 diario de reflexión, 2 de noviembre de 2021)

En los ejemplos anteriores se observa que los estudiantes tienen dificultad para identificar y expresar la idea principal de un párrafo, por lo cual generalmente recurren a la traducción de oraciones o vocabulario. También, presentan cierta dificultad para responder preguntas relacionadas con los párrafos cortos o se identifica en los estudiantes inseguridad o duda al momento de expresar sus opiniones. En los anteriores extractos se observa cómo se les enseña a los estudiantes por medio de textos cortos sobre aspectos culturales de otros lugares y a la par buscando también crear una comparación entre las culturas de estudio y la propia.

En cuanto a la gramática, esta se abordó en algunas intervenciones, intentando que los temas gramaticales complementaran las temáticas de la propuesta de intervención y que además, ayudaran a desarrollar algunas de las habilidades, tales como la escritura o la pronunciación. A continuación, se presentan algunos ejemplos extraídos de los diarios de reflexión:

Ejemplo 1

Bueno, me parece interesante sus opiniones, ahora vamos a pasar al tema likes and dislikes ¿Qué significa?

—Me gusta y no me gusta

—Yes. Gustos y disgustos

De esta manera, haciendo uso del Jamboard comencé a explicarles cómo se realizaba la estructura para expresar gustos y disgustos con cada sujeto

(Registro # 2, diario de reflexión, 8 de abril 2021)

Ejemplo 2

Seguidamente, les enseñé que para preguntar debían usar el auxiliar do or does mostrándoles varios ejemplos, así como la forma en la que debían responder.

—Dependiendo del sujeto yo voy a utilizar Do or Does. Con Does voy a utilizar She, he and it, y con el resto voy a utilizar Do. Do you understand?. Por ejemplo, para expresar que me gusta el helado yo digo Do you like ice cream?

Does she like ice cream?

— Profe con Did también. Me dice un estudiante

— yes, con Did también, pero eso ya es en pasado, por ejemplo, cambiaría el anterior ejemplo a Did you like ice cream?, pero dejémoslo así para que no se me confundan. Vamos a crear una oración

Díganme un sujeto a ver

—They

—Okay, we are going to use they, Con They qué auxiliar escojo para preguntar Does or Do

—Do

—Do they like ice cream?, Ahora cómo respondemos a las preguntas, para cada una de las preguntas debemos usar un auxiliar, entonces para Do you like ice cream?

—Yes. Responde un estudiante
 — A ese yes les vamos a agregar un I do, es decir, Yes I do or No I don't like. Ahora vamos a responder a la pregunta Does she like ice cream? Cómo la respondemos?
 —Yes She is
 —No, it is Yes, She DOES, corrijo al estudiante
 (Registro # 2, diario de reflexión, 8 de abril 2021)

En los ejemplos anteriores se les presentó a los estudiantes temas gramaticales relacionados con el presente simple, expresar gustos y disgustos y hacer preguntas teniendo en cuenta los auxiliares *Do* y *Does*. A lo largo de la intervención se evidenció que los estudiantes prestaron atención a las explicaciones y se percibió motivación y deseos de participar en los temas de gramática que se dieron. Como veremos más adelante en la habilidad de producción escrita, los estudiantes fueron capaces de plasmar sus ideas relacionando el uso de la gramática enseñada y la temática que se llevaba a cabo en cada intervención.

En la habilidad de producción escrita se tuvo como objetivo que los estudiantes desarrollaran esta habilidad para que dieran a conocer sus opiniones e ideas frente a las temáticas trabajadas de sus rutinas diarias, sus gustos en relación las celebraciones, así como su capacidad de crear diálogos a partir de una historieta. A continuación, se presenta lo encontrado en los análisis de los diarios de reflexión.

Ejemplo 1

Después, pasamos a utilizar el *Jamboard* para realizar una actividad. Para empezar, les comento para qué sirve la plataforma y cómo usarla, comentadoles que primero deben seguir mis instrucciones antes de realizar dicha actividad. Una vez realizado el paso anterior, los estudiantes deben responder a las siguientes preguntas en el *Jamboard*.

1. What is your favorite celebration in Colombia?
2. What do you like to do during Christmas?

La actividad consistía en responder a las preguntas anteriores teniendo en cuenta la estructura TO and ING, y para responder dichas preguntas, debían usar algunas herramientas de la plataforma Jamboard.



(Registro #3 diario de reflexión, 22 de abril de 2021)

Ejemplo 2

A continuación, se presentan las respuestas escritas de algunos estudiantes en el chat de Google Meet:

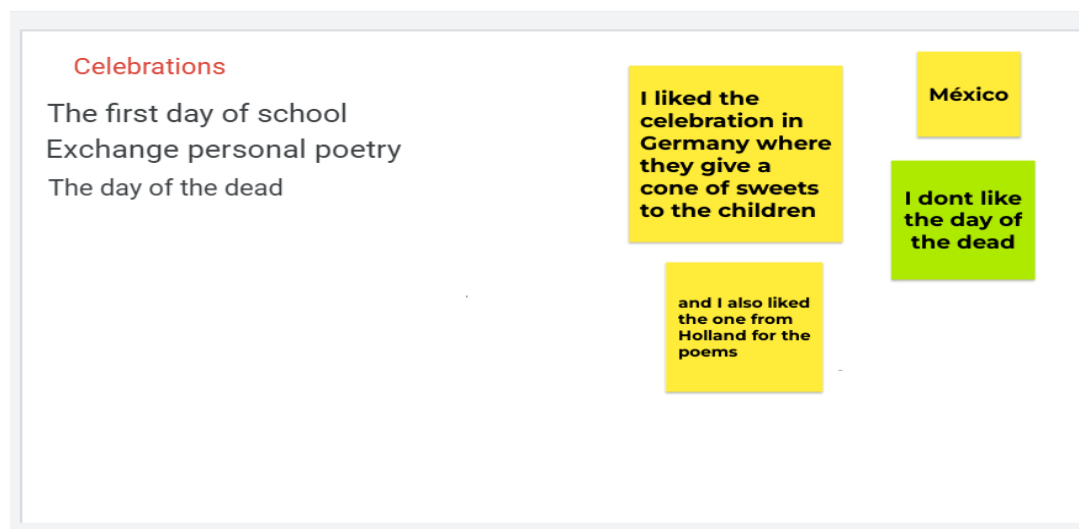
- My favorite Celebration is Halloween because they are very beautiful. I like it because I share with my family and we are more united and the gifts
- My favorite celebration in Colombia is Halloween and Christmas
- My favorite celebration in Colombia is Valentine's Day and Christmas.

(Registro #3 diario de reflexión, 22 de abril de 2021)

Ejemplo 3

En el siguiente ejercicio se muestra los mensajes de los estudiantes escribiendo su opinión haciendo uso del verbo

LIKE, a partir de una actividad en la cual se les presentaba tres celebraciones: 1) *The First day of School*, 2) *Exchange personal poetry*, 3) *The day of dead*. Ellos debían comentar cuál de las tres actividades les había gustado más.



(Registro #3 diario de reflexión, 22 de abril de 2021)

Ejemplo 4

—Okey guys, now we are going to write

—How do you say *historieta* in english? It is easy.

Pero no responden correctamente

— car

—caricature

—No, la respuesta correcta es comic or cartoon like a cartoon network, aunque no creo que ustedes se lo vean

—Si profe si lo vemos, claaaaro me comentan algunos estudiantes

—Bueno, entonces aquí tenemos una historieta y ustedes deben escribir, inventarse lo que ellos dicen, lo que se les ocurra. ¿Cuántos personajes hay?

—2.

—3

—Yes, la mano que entrega, el señor que compra y el cajero. Okey muy bien entonces escriban.

—Noo profe, pero yo no sé cómo escribirlo en inglés.

—Profe, yo ni hablar español sé, ahora escribir en inglés.

—Profesora, no sé cómo escribirlo

Estos y más comentarios así escuché de los estudiantes.

(Registro # 4 diario de reflexión 4, 2 de noviembre de 2021)

Ejemplo 5

De esta manera, les doy 10 minutos para que lo realicen. Luego, voy pasando por cada puesto para revisar cómo van realizando la actividad.

— Okay, who wants to read?

—it is your salary. Dice un estudiante

— ¿bien quién continua?

— ¿Really? One mone,¿Why?Ok, let's go, we need to buy dinner. From slape the dinner. Dice el segundo estudiante

— ¿Qué diría el último personaje? Pregunto

— it is not enough. Menciona un tercer estudiante

—¿Puedo leer la mía? Hice una diferente, dice la estudiante.

— yes, sure, le respondo

—Take your money. Oh, SO it's little money. Ok, thanks. I go shopping. It is for your children?. Yes, today it is your birthday.

(Registro # 4 diario de reflexión 4, 2 de noviembre de 2021)

Ejemplo 6

— Great, ahora vamos a escribir esas ideas aquí en la hoja. Lo que ustedes crean de lo que se trata el video. Les doy cinco minutos para que lo hagan. A medida que lo iban escribiendo, yo pasaba por cada puesto revisando sus apuntes. Una vez pasaron los cinco minutos les pedí que leyeran sus ideas. Desafortunadamente, solo pocos estudiantes participan

— who wants to read? What is your name?

—Andrea

— Andrea, do you want to read?

— bueno voy a intentar, dice la estudiante.

— I think the video is about malnourished and hunger — lee la estudiante leyendo sin buena pronunciación.

— ¿Quién más?. Se anima un estudiante

— yo profe. Millions familys are displaced. Hunger drives violence and conflicts. Aquí vemos un error en su escritura del plural de family.

—¿quién más?

— I think video is about hunger so it because violence. Expresa una estudiante.

(Registro # 4 diario de reflexión 4, 2 de noviembre de 2021)

En los ejemplos anteriores, se identificó que los estudiantes mostraron motivación para participar de las actividades de producción escrita. Sin embargo, manifestaron no saber cómo expresar sus ideas, por tal motivo se apoyaron en diccionarios para expresar sus puntos de vista. Cuando los estudiantes realizaron la producción escrita, lograron llevar a la práctica lo aprendido en la clase de intervención, expresando sus ideas u opiniones y argumentos haciendo uso del inglés muy básico, de la gramática o del vocabulario enseñado. También, se evidenciaron errores en la escritura al momento de escribir los pronombres personales y algunos verbos.

En cuanto a la pronunciación, esta se trabajó a lo largo de la propuesta de intervención con el propósito de fortalecer o corregir la pronunciación de los estudiantes frente al vocabulario nuevo o vocabulario ya conocido respectivamente. La pronunciación se trabajó en relación a las temáticas de la propuesta de intervención que eran: la rutina diaria, las celebraciones y la problemática del hambre. A continuación, se presentan los ejemplos extraídos de los diarios de reflexión

Ejemplo 1

Seguidamente, les invito a leer un párrafo corto, y uno de los estudiantes participa leyendo todo el párrafo con una pronunciación regular y fluidez lenta.
(Registro # 3 diario de reflexión, 22 de abril de 2021)

Ejemplo 2

Una vez presenté cada pronombre personal con el verbo *like*, los invité a pronunciar cada una de las frases.

I like

you like

She or He likes

We like

you like

They like

En el ejercicio anterior, participaron pocos estudiantes, pero realizaron una buena pronunciación.

(Registro 2, diario de observación, 8 de abril de 2021)

Ejemplo 3

Ahora entonces mejor vamos practicar la pronunciación para que ustedes se acuerden les comenté. De esta manera, les comencé a presentar vocabulario en inglés y los anime a pronunciarlo.

- I get up
- I wake up
- I take a shower (Les cuesta pronunciar Shower)
- I get dressed
- I comb my hair
- I brush my teeth (Les cuesta pronunciar Teeth)
- I have my breakfast
- I leave my home
- I go to the school
- I study from home (Les cuesta pronunciar study)
- I take the bus, taxi, motorcycle
- I have lunch
- I go home
- I have dinner
- I surf the internet
- I watch television
- I fall asleep
- I feed the cat or the dog

Los estudiantes tienen dificultad en pronunciar, hair (jair) study (stody). En esta sección solo me participan dos estudiantes.

(Registro 2, diario de reflexión, 8 de abril de 2021)

Ejemplo 4

¿A ver quién se anima a pronunciar la segunda oración del párrafo? ¿Quién se anima?

— Yo, teacher y el estudiante comienza a leer. Al leerlo lo hace con poca fluidez realmente mostrando esfuerzo al pronunciar cada palabra pero la mayoría de ellas las pronuncia bien. Yo le corrijo la pronunciación de palabras como new y sweets

(Registro 3 diario de reflexión, 22 de abril 2021)

Ejemplo 5

Okay, vamos a pronunciar algunas palabras de este párrafo

—How do you pronounce this word (Funny)

—/Fany/

—Okay

—How do you pronounce this word (people)

—/pipol/

(Registro 3 diario de reflexión, 22 de abril 2021)

Ejemplo 6

Una vez pasó el tiempo un estudiante me comentó

—Profesora, yo ya terminé solo no sé cómo pronunciarlo

—Ya lo vamos a intentar. Le respondí.

— ya terminé

— I your my finish. Dice un estudiante

(Registro # 2, diario de reflexión, 8 de abril de 2021)

En los ejemplos anteriores se evidenció que no todos los estudiantes se animaban a participar en las actividades de pronunciación cuando se les solicitaba. También, se evidenció que aquellos estudiantes que sí participaron mostraron poca fluidez y dificultad para

pronunciar de forma correcta algunas de las palabras, por lo tanto, se recurrió a corregirles en los casos en que era necesario.

Para concluir, se identificó que los estudiantes presentaron una actitud de respeto y disposición de aprender, así como en algunas ocasiones, motivación para participar en las actividades que se les presentaba para el desarrollo de las habilidades. Sin embargo, como ellos mismos manifestaron, la mayoría de las veces tenían dificultades en el uso de la lengua meta. En cuanto a las habilidades que más se desarrollaron se encuentran la habilidad de producción escrita, la habilidad de producción oral, y las actividades en torno al vocabulario.

En la habilidad de producción escrita, los estudiantes lograron poner en práctica lo que aprendieron durante las intervenciones desarrollando esta habilidad a medida que se llevaba a cabo la propuesta de intervención. Esto permitió conocer sobre las realidades, intereses y perspectivas de vida de los estudiantes. En las actividades de producción oral se les incentivó a expresar sus ideas o puntos de vista a lo largo de las intervenciones y se logró que algunos estudiantes compartieran sus opiniones con sus compañeros a pesar de la dificultad que se les presentó el expresarse en la lengua meta. En cuanto a las actividades de vocabulario, estas fueron las que más se desarrollaron durante la intervención, ya que debido al bajo nivel de conocimiento en la lengua meta, estas les permitieron a los estudiantes conocer y aprender palabras o expresiones que serían usadas en las actividades principales de cada intervención, lo cual les facilitaba el aprendizaje de las temáticas dadas.

8.5.2 El Componente Intercultural

En la intervención pedagógica se incentivó la reflexión sobre las culturas propias y ajenas, ya que el propósito era que los estudiantes colombianos tuvieran un nivel de

conciencia frente a la cultura de la cual hacen parte y una actitud de respeto hacia la cultura de los compañeros venezolanos y viceversa. Además, que aprendieran sobre aspectos culturales de otros lugares del mundo. Teniendo en cuenta esto, las actividades se desarrollaron incluyendo el enfoque intercultural para que se lograra “un encuentro cultural que permitiera contrastar y aprender mutuamente”, tal como lo afirma Bernabé (2012). A continuación, se presentan algunos ejemplos de cómo los estudiantes reflexionaban y aprendían sobre su propia cultura y culturas ajenas:

Ejemplo 1

Vamos a marzo, el día de la mujer, de San José, el día del hombre. ¿Ustedes sabían que había un día del hombre?

— yo no

— No

— Si

—No, profe

— yo no

—Si responde un estudiante

—No, profe responde un estudiante

(Registro # 2, diario de reflexión, 8 de abril 2021)

Ejemplo 2

Ahora, ustedes a qué creen que pertenecen esos días festivos, es decir, algunas veces se basan en eventos religiosos, otras veces en aspectos culturales, entonces ¿a qué categoría creen que pertenecen esos días festivos?

—Pues profesora yo le digo que en si le están celebrando a personajes específicos de la raza humana, por ejemplo yo noté que le celebraban a el niño, la niña, a la mujer al hombre, la madre, el padre, el hombre [...]

—Sí, es verdad

—Tiene que ver con la humanidad— finaliza su intervención el estudiante.

(Registro # 2, diario de reflexión, 8 de abril 2021)

Ejemplo 3

[...] *And that's all about celebrations.* Ahora vamos a hablar de otro tema. Antes de comenzar les pregunto

—¿Ustedes sabían de esas formas de celebrar alrededor del mundo?

— Algunas profes

— Más o menos

— No, *teacher*

(Registro # 2, diario de reflexión, 8 de abril 2021)

Ejemplo 4

—Now, we are going to talk about Christmas. Do you know what Christmas is?

—Navidad

—*Very good*

No estamos en la época de Navidad, *but Christmas is an important celebration* y quisiera que habláramos de esta celebración un poco.

—Es una celebración muy importante al parecer. Porque se dice que Jesucristo nació en esa época— dice un estudiante
(Registro 2, diario de reflexión, 8 de abril de 2021)

A lo largo de la propuesta de intervención, se evidenció una actitud de respeto por parte de los estudiantes colombianos cuando los compañeros venezolanos compartían información sobre su cultura. Los estudiantes venezolanos se mostraron entusiasmados por abordar la cultura de su país en inglés y se sintieron a gusto compartiendo sobre su cultura con los demás compañeros del curso. A continuación, se presentan ejemplos de lo anteriormente mencionado:

Ejemplo 1

Muy bien, así es como se celebran en Estados Unidos, okay. we have to continue with Venezuela

—Profe, por fin hablan de mi país, mi país natal.

— Luego me dirás si entonces cómo se celebra aquí es real o no.

(Registro # 2, diario de reflexión , 8 de abril 2021)

Ejemplo 2

— (..)¿Conocen el Furro?—les pregunto.

— Si

—Yo si

—No

—Look at the picture in this presentation. Miren la imagen que les puse aquí.

— (..)También está la charrasca. Do you what is that? ¿Ustedes saben qué es esto?. Les pregunto

—Es como que uno coje un rallador que baja y suena, dice un estudiante Venezolano.

—¿Qué significa singers? Like j Balvin

—Es cantante

—Si, es cantante solo que aquí está en plural, pero en singular le quitamos la S

—¿What is a Christmas tree? ¿Quién me dice?

—¿Árboles de navidad?

—¿Esta información es correcta? Les pregunto para que los estudiantes venezolanos me corrijan

—Sí, si lo es, dicen dos estudiantes.

—Yes, teacher

(Registro # 2, diario de reflexión, 8 de abril 2021)

Al igual que en la propuesta de Quintero (2006) se realizaron actividades en las que se tuvo en cuenta el contexto de los estudiantes, con el fin de que se sintieran familiarizados con los temas. No obstante, a diferencia de la propuesta de Quintero, en esta intervención solo se realizaron actividades individuales en vez de actividades en grupo, debido a la situación de pandemia y virtualidad en la que se realizó la intervención. A continuación, se

presenta un ejemplo en el que se creó una comparación entre la celebración de San Valentín en Colombia, Venezuela y otros países:

Ejemplo 1

- ¿Ustedes celebran San Valentín? Les pregunto
 - Yo celebraba San Valentin, pero el catorce, en Venezuela.
 - En Venezuela lo celebran en febrero? Pregunté al estudiante
 - Si, lo celebran el 14, aquí lo celebran en Septiembre
 - yes, that 's correct. ¿Y los demás? ¿También celebran acá San Valentin?
 - No, profe
 - Exacto, aquí lo celebramos en Septiembre como lo dijo ya el estudiante. Si, muy bien, aunque ahora se está viendo mucho el celebrarlo aquí en Colombia
- (Registro # 2, diario de reflexión, 8 de abril 2021)

En el ejemplo anterior se evidencia que, por medio de los aportes de los estudiantes, se logró aprender sobre las propias culturas de los estudiantes involucrados, realizando un intercambio de experiencias en las clases de inglés. De esta manera, se crearon conexiones entre los estudiantes respetando la esencia de cada uno de ellos, tal como menciona Abdallah-Pretceille & Porcher (1996) a propósito de la dinámica intercultural.

Además, al incluir el enfoque intercultural en la propuesta de intervención, se pretendió crear actividades en torno a temáticas que invitaran al estudiante a reflexionar sobre aquello que estaba aprendiendo, teniendo en cuenta así lo planteado por Liddicoat & Scarino (2013) quienes invitan a que el estudiante reflexione sobre lo que está aprendiendo en clase y además “lograr hacer uso de la lengua meta para expresar sus puntos de vista, crear o interpretar nuevas ideas o realidades”. Por esta razón, se crearon actividades en torno a la temática de las rutinas alrededor del mundo lo cual permitió que los estudiantes expresaran sus propias rutinas haciendo uso del inglés, y al mismo tiempo, reflexionar sobre las rutinas que tienen otros estudiantes en diferentes lugares del mundo.

De igual forma se crearon actividades relacionadas con la temática del hambre para incentivar la reflexión sobre problemáticas reales que se viven dentro y fuera del país. Para presentar la problemática, se proyectó un video corto, párrafos relacionados con el tema y

una historieta en la cual debían crear diálogos cortos haciendo uso de su imaginación. En el siguiente ejemplo se presentan las opiniones de algunos estudiantes en relación con la historieta, pero haciendo el uso de la lengua materna debido a su bajo nivel de inglés.

Ejemplo 1

— Hay que analizar bien la historieta, les digo ¿Por qué él está feliz si compra tan poquito? What do you think? Entonces responden algunos estudiantes:

— Porque estaba feliz de que le iba a llevar comida a la familia.

— Porque es honrado y lo poco que le dan lo recibe con alegría.

— Ahí se puede decir que para él la plata no es felicidad ¿no?

(Registro # 4 diario de reflexión, 2 de noviembre de 2021)

Gracias a la propuesta de intervención con un enfoque intercultural, los estudiantes lograron conocer sobre diferentes realidades que viven otras personas de diferentes rangos de edad en otros lugares del mundo, lo cual les permitió comparar dichas realidades con la de ellos. También, se logró que los estudiantes descubrieran sobre otras festividades o celebraciones en otros países del mundo, así como las distintas formas de celebrar una misma festividad en distintos países.

De igual forma, se incentivó el respeto y conocimiento de las culturas que se encontraban presentes dentro del aula de clases debido a que existían estudiantes en el aula con distintas nacionalidades. Asimismo, los estudiantes opinaron y reflexionaron sobre la problemática del hambre dentro y fuera de su propio país. Finalmente, se observó motivación por parte de los estudiantes cuando se les solicitaba hablar y expresar en torno a su propia cultura e intereses. Por esta razón se concluye que llevar a cabo la enseñanza de inglés con un enfoque intercultural centrado en el respeto y conocimiento de la propia cultura y ajenas que se encuentran en el mismo entorno, definitivamente enriquece la enseñanza de la lengua meta dentro del aula de clases y permite que los estudiantes se vuelven reflexivos durante su proceso de aprendizaje.

8.6 Dificultades y logros en el desarrollo del proyecto

En el desarrollo de este proyecto se encontraron varias dificultades. Para comenzar, al inicio de la fase de diagnóstico, en la cual se había previsto hacer observaciones de clase, aplicar una encuesta a los estudiantes y una entrevista a la profesora, se decretó la cuarentena en el país debido a la pandemia del Covid-19. Esto ocasionó que tanto docentes como estudiantes se trasladaran a la virtualidad aprendiendo a desenvolvernó en su uso por medio de la práctica. La virtualidad también afectó a los estudiantes que hacían parte del grupo observado, ya que muchos de ellos no contaban con Internet ni con recursos tecnológicos como celulares o computadores para conectarse a las sesiones en línea. Quince de los 35 integrantes del grupo podían conectarse a la clase por lo cual no se pudo observar la totalidad de los estudiantes.

También, en el colegio se decidió rediseñar la forma de presentar las clases y los docentes optaron por realizar guías con talleres para que los estudiantes los desarrollaran en casa. De esta manera, el docente se reunía con el grupo de estudiantes una vez a la semana para explicarles principalmente cómo y cuándo debía desarrollarlos. Esta dinámica de trabajo dificultó ostensiblemente la implementación de la unidad didáctica porque los estudiantes no estaban recibiendo clases de inglés y los encuentros virtuales se utilizaron para explicar la manera como se debían resolver los talleres asignados. Como ya se mencionó, los estudiantes tenían dificultades de conectividad para ingresar a *Google Meet* los días en que la profesora realizaba dicha explicación.

Además de las dificultades mencionadas, a lo largo del desarrollo del proyecto de investigación, hubo tres cambios de docente titular lo que llevó a establecer nuevos contactos, nueva presentación de la propuesta para obtener la autorización, así como la

necesidad de hacer nuevas observaciones para conocer la metodología de cada profesor a cargo. Estos cambios ocasionaron retrasos en las diferentes fases del proceso.

Finalmente, la implementación de la unidad didáctica prevista sufrió varios cambios dado que las temáticas cambiaban con los periodos escolares y el cambio de profesor. Fue necesario proponer y cambiar los materiales y las actividades de acuerdo con las nuevas temáticas propuestas por los docentes. Resultó difícil relacionar el objetivo del proyecto de investigación y tratar de integrar el enfoque intercultural con los temas de inglés que llevaba a cabo el docente titular de la clase de inglés y el corto tiempo de que se disponía para la intervención (45 minutos a la semana). A veces no se disponía de los 45 minutos por cuenta de los recesos educativos u otras actividades de la institución, lo cual no permitió la implementación de la unidad didáctica de manera sistemática y consecutiva.

En cuanto a los logros, el llevar a cabo esta propuesta de intervención aportó de manera significativa a la formación profesional porque permitió identificar la importancia de abordar la enseñanza del inglés teniendo en cuenta las realidades de los estudiantes que hacen parte del salón de clases, y a su vez, permitirles opinar y reflexionar sobre su realidad y las de los demás mientras aprendían inglés. De igual forma, esta propuesta de intervención mostró la relevancia de realizar actividades en las cuales los estudiantes se sientan incluidos teniendo en cuenta su cultura o país de origen, ya que esto permite que aumente la motivación y la participación en el aula de clases. Por esta razón, esta propuesta influyó para lograr ser más consciente al momento de identificar la diversidad y visibilizarla en el aula de clase.

CONCLUSIONES

Este estudio enmarcado en la investigación-acción (IA) se llevó a cabo en una institución pública, con el propósito de hacer un aporte a la formación en lengua extranjera teniendo en cuenta los enfoques actuales, a partir de la identificación de una problemática propia de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello se tomó y adaptó el modelo de IA de Burns (2010) que derivó en las etapas de diagnóstico, planificación, ejecución y reflexión.

En la fase de diagnóstico, se buscó indagar la motivación y el nivel de desempeño A1 de los estudiantes en las cuatro habilidades de la lengua. El grupo estaba conformado principalmente por mujeres y estudiantes de nacionalidad colombiana y venezolana. La mayoría de los estudiantes se sentían motivados a aprender el inglés por las oportunidades de estudio en el extranjero, pero no tenían contacto con el inglés fuera del aula de clase. Once estudiantes tenían contacto con parientes que hablaban inglés y gracias a ese contacto desarrollaron la habilidad oral en un nivel muy básico. Las estrategias utilizadas por los estudiantes para reforzar el aprendizaje de la lengua consistían en escuchar música y jugar videojuegos en inglés.

En cuanto al desempeño de los estudiantes en las cuatro habilidades, se compararon los resultados obtenidos en la encuesta que se realizó a los estudiantes y las observaciones durante la fase de diagnóstico. En las habilidades de comprensión escrita y oral, se identificó que los estudiantes tenían una percepción favorable de su desempeño, la cual no concordaba con lo observado. Con respecto a la producción escrita, pensaban que contaban con un buen desempeño, lo cual contradice lo observado. También, tenían una percepción positiva de su desempeño en la producción oral, pero en las observaciones se evidenció que los estudiantes

no tenían la suficiencia para expresar sus ideas o construir oraciones en inglés. En la gramática, los estudiantes mencionaron que tenían un nivel de desempeño ni muy bueno ni muy malo, pero en las observaciones se evidenció que su desempeño era muy bajo. En cuanto al vocabulario, la mayoría de los estudiantes encuestados afirmaron tener un nivel de desempeño positivo, el cual concuerda con lo observado. Finalmente, también se realizaron actividades de pronunciación en las cuales se identificó que la mayoría de los estudiantes presentaban dificultad para pronunciar de forma correcta, así como poca fluidez y una actitud de inseguridad al momento de participar en dichas actividades. Los docentes a cargo del grupo realizaron actividades de comprensión escrita empleando textos cortos con los cuales se debía responder preguntas de opción múltiple y a su vez identificar vocabulario y la pronunciación de este. Los textos eran extraídos de páginas web como la *British Council* o de guías elaboradas por los docentes. También presentaron videos de *YouTube* relacionados con las temáticas, con el propósito de identificar adjetivos o vocabulario. En alguna ocasión también se incluyó una canción para practicar la pronunciación. De igual manera, un docente realizó una actividad grupal en la cual empleó el uso de *flashcards* con distintos verbos y una actividad de mímica para el repaso de estos.

Con respecto al grado de articulación entre la lengua y la cultura y la inclusión de las culturas propias y angloparlantes en la clase de inglés, se encontró que 11 estudiantes que han estado en contacto con familiares y han practicado la lengua pueden expresarse en inglés en un nivel muy básico y han descubierto ciertas costumbres y otras culturas que les ha permitido desarrollar una conciencia de respeto hacia las culturas distintas a la propia. En las entrevistas se encontró que los tres docentes que estuvieron a cargo del curso consideran que la inclusión de la cultura es necesaria en la enseñanza de lenguas y que ésta se enseña a

través de los contenidos y actividades del libro de texto *Way to Go*. No obstante, en las observaciones de clase no se encontró evidencia del uso del libro mencionado o de inclusión de materiales y actividades en torno a la cultura colombiana, venezolana o a las culturas de países angloparlantes.

A partir del diagnóstico sobre las actividades en el aula, el desempeño de los estudiantes en las diferentes habilidades y la inclusión de la cultura, se diseñó una secuencia didáctica con el propósito de promover el desarrollo de las habilidades y la inclusión del componente cultural. Con este componente se buscaba que los aprendices tuvieran un espacio para conocer y hablar sobre su propia cultura y culturas de otros países del mundo. Esta secuencia didáctica contó con el desarrollo de cuatro temáticas principales que se llevaron a cabo en los meses de marzo, abril y noviembre de 2021 a causa de las interrupciones. En el desarrollo de la primera temática relacionada con rutinas alrededor del mundo, se presentaron videos con diferentes rutinas y una actividad de producción escrita para que los estudiantes desarrollaran esta habilidad. La segunda temática giró en torno a la celebración de la Navidad en algunos países del mundo. Se presentaron textos cortos en torno a la temática para incentivar la comprensión escrita y la comparación positiva entre la realidad de los estudiantes y la de otras personas en lugares distintos del mundo. En la tercera temática se abordaron algunas celebraciones alrededor del mundo. Se utilizaron textos cortos con contenido acorde a diferentes festividades que permitieron aprender sobre nuevo vocabulario y se utilizó la plataforma *Jamboard* para incentivar la producción escrita de los estudiantes al momento de expresar sus gustos e intereses. Para finalizar, se desarrolló la cuarta temática sobre la problemática del hambre en algunos lugares del mundo. Se presentó un video en torno a la temática para trabajar la habilidad de comprensión oral; se presentó un

texto corto para incentivar la comprensión escrita, y una historieta adaptada para motivar a la reflexión y la producción escrita. En todas las actividades previas, también se abordó el vocabulario, gramática, pronunciación y producción oral cuando los estudiantes participaban dando sus opiniones o ideas.

En la fase de reflexión y evaluación de la implementación de la secuencia didáctica, se encontró que tener en cuenta las culturas y las diferentes nacionalidades presentes en el grupo observado, fue enriquecedor para el desarrollo de la clase de inglés, debido a que permitió conocer la perspectiva de los estudiantes hacia su propia cultura y hacia algunas culturas ajenas. Mientras se desarrollaban las diferentes actividades e intervenciones los estudiantes venezolanos mencionaron los choques culturales que han vivenciado al desenvolverse en un país diferente al de ellos. Además, estos estudiantes expresaron emoción, interés y una participación activa en las actividades que hablaban acerca de Venezuela, evidenciando que se sentían incluidos en ellas. También se incentivó que los estudiantes de nacionalidad venezolana compartieran información sobre su cultura a lo largo de las clases, solicitándoles hablar de sus costumbres, festividades o formas de vivir. Esto con el propósito de darle a conocer a los estudiantes colombianos la diversidad de culturas y costumbres que pueden estar presentes en su grupo de compañeros de clase. De igual manera, se les solicitó a los estudiantes colombianos hablar de sus intereses, puntos de vista y las realidades que viven y observan en su propio país, con el propósito de incentivar la reflexión hacia su propia cultura y para que los estudiantes venezolanos conocieran las realidades y perspectivas de sus compañeros de clase, permitiendo que logran aprender sobre la cultura colombiana y de paso conocer un poco más las realidades de sus compañeros colombianos. A lo largo de las intervenciones, los estudiantes tuvieron la oportunidad de hacer uso de

vocabulario o frases en inglés a un nivel muy básico para expresar sus opiniones lo cual favoreció un mínimo intercambio intercultural constante en el aula. Frecuentemente, también hacían uso de la lengua materna para expresarse. Gracias a este intercambio de conocimiento, se fomentó que los estudiantes escucharan atentos y con una actitud de respeto hacia la nueva información que compartían sus otros compañeros. La secuencia didáctica incluyó materiales y actividades que apuntaban al desarrollo de las cuatro habilidades (hablar, escuchar, escribir, leer) así como a la sistematización de aspectos gramaticales y de vocabulario en contexto. Esto permitió exponer a los estudiantes a *input* y *output* oral y escrito, a través de materiales auténticos y adaptados que redundó en una mayor participación de los estudiantes y una mejoría en las habilidades de producción escrita, producción oral y las actividades relacionadas con el vocabulario. De igual forma, por medio de las actividades los estudiantes lograron comparar de forma positiva características de su propia cultura con las características que hacían parte de culturas de otros países.

Con base en la experiencia vivida en el desarrollo de estudio, se puede constatar que la investigación-acción constituye una experiencia formativa para el docente reflexivo-investigador. El docente desarrolla habilidades para identificar, planear, proponer y evaluar propuestas de intervención en las cuales articula conocimientos de la formación disciplinar, de la investigación y de la metodología de enseñanza. Realizar esta propuesta de intervención me permitió mejorar en la planeación de clases y actividades teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades de los estudiantes en términos de su desempeño en la lengua y la cultura. Por un lado, diseñar e implementar una secuencia didáctica con enfoque intercultural, me permitió aprender sobre distintos autores relacionados con la perspectiva intercultural en la educación; sobre la importancia de conocer el contexto de los estudiantes

si se desea crear clases interesantes y con contenido relevante para ellos y del impacto positivo que tiene implementar clases con el enfoque mencionado para fomentar el reconocimiento de lo propio, el respeto a la diferencia y el respeto al otro. Además, me permitió constatar lo relevante que es abordar la enseñanza de una lengua extranjera más allá de estructuras lingüísticas, tal como lo mencionan Liddicoat & Scarino (2013). Por otro lado, durante la implementación de la secuencia, también aprendí a utilizar plataformas virtuales como *Zoom*, *Google Meet* y *Jamboard* para promover el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Asimismo, esta experiencia me permitió descubrir la rica diversidad cultural que puede estar presente en el aula y cómo esta puede enriquecer las clases de inglés y fomentar el respeto hacia las culturas propias y ajenas si se tiene en cuenta en la enseñanza, ya que al incluir dicha diversidad cultural no solo se fomenta que los estudiantes reflexionen sino que también perciban con respeto las diferentes culturas, lo cual podría favorecer a la disminución de conflictos dentro del aula que giran en torno a la xenofobia. También, por un lado, favorece la motivación y la participación de los estudiantes; por otro lado, los incentiva a hablar de sus propias realidades haciendo uso de la lengua meta. Finalmente, aprendí que si bien es importante incluir la perspectiva intercultural en la enseñanza del inglés, puede ser difícil en la práctica desarrollar actividades que tengan el enfoque intercultural debido a que en ocasiones dentro de las instituciones se deben seguir unas temáticas que no incluyen el enfoque mencionado. Además, se requiere que el profesor titular sea un docente intercultural que tenga una actitud de respeto y disposición para aprender y enseñar sobre las culturas propias y ajenas desde una visión no estereotipada y que reconozca la importancia de incluir dichas culturas no solo para el aprendizaje del inglés, sino también para facilitar la resolución

de conflictos originados en el aula debido a la discriminación o rechazo hacia otras culturas, ya que un docente intercultural debe fomentar el aprendizaje y el respeto hacia las diferencias culturales presentes en el salón de clases y fuera de él.

Al realizar esta secuencia didáctica en medio de una pandemia y con las diversas dificultades que se presentaron a lo largo del proceso de intervención, logré evidenciar la situación de desigualdad social y la falta de recursos tecnológicos que tienen no solo muchos estudiantes, sino también algunos docentes dentro del aula de clases. Si bien debido al confinamiento el gobierno nacional ordenó que los colegios e instituciones educativas continuaran con sus clases de forma virtual, en la realidad solo los pocos estudiantes que contaban con los recursos tecnológicos, accedieron a las clases de forma constante durante varios meses. En cuanto a los estudiantes que no tenían dichos recursos, presencié el atraso en su aprendizaje debido a que aprendían por medio de guías mientras sus otros compañeros, asistían a clases virtuales con el docente titular. También, conocí gracias a los comentarios de algunos docentes, que muchos de ellos antes de la pandemia no habían tenido una preparación previa respecto al uso adecuado de las TIC en el desarrollo de clases en modalidad virtual. Concluyo de esta manera que durante el desarrollo de esta secuencia didáctica, presencié la realidad que se vive en nuestro país respecto a la educación, las dificultades a las que se afrontan sus estudiantes y docentes, y cómo estos últimos deben tener la capacidad de adaptarse y prepararse constantemente para lograr enfrentar los cambios y las adversidades que se puedan presentar dentro de la institución y en el desarrollo de las clases.

REFERENCIAS

- Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Aguirre, C. (2021). *Développement de la compétence communicative interculturelle chez un groupe d'étudiants de FLE, dans un lycée public à Cali, Colombie*. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/19454>
- Arias, A. & Artunduaga, C. (2019). *La pedagogía por proyectos y el enfoque AICLE para el desarrollo de conocimiento cultural en el grado quinto en una institución privada de la ciudad de Cali*. Universidad del Valle.
- Bernabé, M. (2012). *Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente*. HEKADEMOS, 1(11), pp. 67-76.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Routledge.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters. Supervisors and Coordinators. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Castro, C. (2009). *Estudios sobre educación intercultural en Colombia: Tendencias y Perspectivas*. *Memorias: Revista digital de historia y arqueología desde el Caribe*, (10), 12.
- Estaire, S. (2005). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Recuperado de: <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>.

- Ferrando, E. (2017). *Propuestas metodológicas para el diseño de un curso de lengua extranjera basado en el enfoque por tareas. Análisis de necesidades, selección y tipos de tareas. Trabalhos em Linguística Aplicada*, 56, 801-837.
- García, A. (2009). *La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. In El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008* (pp. 493-506).
- Leiva, J. J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. Redalyc.org. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56715702017>
- Liddicoat, A. J. (2005). *Teaching languages for intercultural communication* (Doctoral dissertation, Federation Internationale des Professeurs de Langues Vivantes).
- Liddicoat, A. & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Guía 22: Formar en Lenguas Extranjeras ¡El reto!. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2016) *Anexo 10: Derechos básicos de aprendizaje*. <https://santillanaplus.com.co/pdf/DBA-ingles-espanol.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Anexo 12: Esquema curricular sugerido*. Recuperado de <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2012%20Esquema%20Curricular%20Espa.pdf>

PEI. (2013). Colegio Santa Fé

Pérez, L. & Mellizo, L. (2020). *Raising intercultural sensitivity on the bases of the recognition of own cultural aspects and other cultures, in a fifth-grade elementary English class in a public school in Cali*. Universidad del Valle.

Quintero, J. (2006). *Contextos culturales en el aula de inglés*. Íkala, 11(1), 151-177.

Roca, J., Valcárcel, M.S., & Verdú, M.M. (1990). *Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: el enfoque por tareas*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (8), 25-46..
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117709>

Santa Fe (2014). *Manual de convivencia*

Varón, M.E. (2014). *Componente cultural en la enseñanza de lenguas*. (Parte II, pp. 111-193) Consumo cultural, inglés y globalización. Ibagué: Editorial Universidad del Tolima.

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Intrinsic Books Ltd.

Willis, J., & Willis, D. (2013). *Doing task-based teaching*-Oxford handbooks for language teachers. Oxford University Press.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario de la encuesta a estudiantes

UNIVERSIDAD DEL VALLE
Facultad de Humanidades - Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras
Encuesta sobre la percepción del inglés
Octubre 2020

En el Seminario de Introducción a la Práctica Docente nos proponemos recoger información sobre la percepción y la motivación de los estudiantes hacia la lengua extranjera que aprenden. Con el propósito de conservar su privacidad y facilitar su libertad de expresión, la encuesta es anónima; garantizamos que la información recogida es de carácter confidencial y será utilizada solo por el encuestador. Agradecemos de antemano su participación en este ejercicio y esperamos que responda este cuestionario con toda sinceridad.

I. INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA

1. Edad: _____
2. Género: F M
Otro: _____
3. Comuna o barrio: _____
4. Ciudad donde has vivido la mayor parte de tu vida _____

II. PERCEPCIÓN Y MOTIVACIÓN HACIA EL INGLÉS

5. ¿Te gusta el inglés?

SI ____ NO ____ ¿Por qué? _____

6. ¿Para qué puede servirte el inglés? (Puedes escoger dos opciones)

- Viajar _____
- Estudiar en el extranjero _____
- Estudiar una carrera universitaria _____
- Entretenerme (música, cine, lectura, videojuegos) _____
- Conocer otras culturas _____
- Interactuar con hablantes de la lengua (sean colombianos o extranjeros) _____
- Trabajar _____
- Otro, ¿cuál? _____

7. Indica con qué frecuencia haces las siguientes actividades para incrementar el aprendizaje del inglés usando las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en casa. Marca con una X según la opción que corresponda a tu caso:

Actividad	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
Practico inglés a través de aplicaciones web o en el celular					

(Duolingo u otro)					
Interactúo con amigos u otras personas a través de <i>Facebook</i> , <i>Whatsapp</i> , <i>Twitter</i> u otra red social.					
Interactúo con amigos u otras personas a través de correo electrónico.					
Escucho música en Inglés					
Juego videojuegos en inglés					
Veó películas en inglés					
Busco y leo información en inglés sobre temas de mi interés.					
Otras, ¿cuáles?					

III. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE Y DESEMPEÑO EN INGLÉS

8. ¿Has tomado cursos de inglés u otra lengua extranjera fuera de las clases del colegio?

SI ___ NO ___

Si respondiste afirmativamente especifica:

¿Dónde? _____

¿Cuánto tiempo: _____

9. ¿Tienes contacto con familiares, amigos o conocidos provenientes de o que viven en países donde se habla inglés?

SÍ _____ NO _____

Si respondiste afirmativamente especifica:

¿Dónde?

¿Qué has aprendido sobre esos países y las culturas a través de estas personas?

10. ¿Cómo percibes tu participación en clase?

a. Excelente _____ b. Aceptable _____ c. Baja _____ d. Deficiente _____

Justifica tu percepción, puedes escoger más de una opción.

- No me gusta _____
- Generalmente no sé la respuesta _____
- Quiero participar pero no sé cómo responder en inglés _____
- No me siento cómoda (o) hablando en la lengua extranjera _____
- No tengo los dispositivos electrónicos necesarios para participar _____
- Hay mucho ruido exterior cuando estoy recibiendo la clase _____
- otro ¿Cuál? _____

11. ¿Cómo percibes tu desempeño en inglés en los siguientes aspectos? Marca con una equis (X) según la opción:

Aspectos comunicativos y lingüísticos	Excelente	Sobresaliente	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
Leer						
Escribir						
Escuchar						
Hablar						
Gramática						
Vocabulario						

IV. RECURSOS TECNOLÓGICOS Y EXPERIENCIA CON LAS CLASES VIRTUALES

12. ¿De qué elementos tecnológicos dispones para asistir a tus clases virtuales? (marque con una X las opciones pertinentes)
- Computador ____
 - Celular ____
 - Tablet ____
 - Cámara ____
 - Audífonos ____
 - Micrófono ____
 - Internet en el hogar ____
 - Datos móviles ____
13. Si no tienes servicio de internet o dispositivos para asistir a las clases virtuales en casa, ¿qué haces para asistir? (Puedes marcar más de una opción).
- Voy a la casa de un familiar o amigo ____
 - Voy a una cabina de internet ____
 - Me comunico con la profesora por WhatsApp o por correo electrónico ____
 - Otro. ¿Cuál? _____
 - No he podido asistir a las clases virtuales ____
14. ¿Qué dificultades se han presentado durante las clases virtuales?
- Dificultades en el audio durante la clase ____
 - Fallas de la red de Internet ____
 - Perturbación por el ruido en casa o en el barrio ____
 - Dificultad para concentrarse en la clase ____
 - otro ¿cuál? _____
15. A partir de la experiencia que has vivido con las clases presenciales y la experiencia que estás viviendo durante el periodo de la pandemia escoge la opción con la cual te identificas:

- a. Prefiero encuentros virtuales por Zoom o Meet ____
- b. Prefiero el trabajo dirigido en casa ____
- c. Prefiero las clases presenciales ____
- d. Me gustan todas las modalidades ____

16. A partir de la experiencia de aprendizaje del inglés a través de clases virtuales escoge la opción con la cual te identificas:

- a. Creo que aprendo mejor el inglés con las clases presenciales que tenía antes
- b. Creo que aprendo mejor el inglés con los encuentros virtuales y el trabajo dirigido en casa

¿Por qué? _____

V. ACTIVIDADES Y RECURSOS TECNOLÓGICOS DENTRO Y FUERA DE LA CLASE VIRTUAL

17. De la siguiente lista, marca con una X la frecuencia con la que se realizan las siguientes actividades en las clases de inglés virtuales.

Actividad	Frecuentemente	Algunas veces	Nunca
Exposiciones			
Diálogos			
Juegos			
Resumen de textos			
Ejercicio de gramática			
Ejercicios de vocabulario			
Ejercicio de traducción			
Dictados			
Crucigramas/sopa de letras			
Escritura de historias			
Entrevista a otros			
Canciones			
Lectura de cuentos			
Otra, ¿Cuál?			

18. De las actividades que se hacen en clase de inglés, ¿cuáles son tus preferidas?

19. ¿Con qué frecuencia se están utilizando los siguientes materiales y herramientas en las clases virtuales o el trabajo a distancia?

Materiales o herramientas	Frecuentemente	Algunas veces	Nunca
Blog			
Libro de texto virtual			
Guías o talleres impreso o virtuales			
Videos de YouTube			
<i>Padlet</i>			
<i>Jamboard</i>			
<i>Google Documents</i>			
Presentaciones de <i>Power Point</i>			
Otro, ¿cuál?			

Anexo 2. Cuestionario de la entrevista a los docentes titulares del curso
UNIVERSIDAD DEL VALLE
Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras
Encuesta sobre la percepción del inglés
Octubre 2020

En el Seminario de Introducción a la Práctica Docente nos proponemos recoger información sobre la percepción y la motivación de los estudiantes hacia la lengua extranjera que aprenden. Con el propósito de conservar su privacidad y facilitar su libertad de expresión, la encuesta es anónima; garantizamos que la información recogida es de carácter confidencial y será utilizada solo por el encuestador. Agradecemos de antemano su participación en este ejercicio y esperamos que responda este cuestionario con toda sinceridad.

1. ¿Qué estudios ha hecho en el campo de las lenguas extranjeras? ¿Dónde hizo sus estudios?
2. ¿Cuántos años de experiencia tiene como docente? ¿En qué instituciones? ¿Con qué tipo de población ha trabajado?
3. ¿Cómo llegó a la enseñanza de lenguas?
4. ¿Con qué niveles y tipo de público prefiere trabajar?
5. ¿Ha estado en algún país de habla inglesa? ¿Cuánto tiempo? ¿Utiliza sus experiencias de viaje en su clase?
6. ¿Cómo ha sido el proceso de construcción del plan de área para las lenguas extranjeras?
7. ¿Qué tipo de actividades considera más adecuadas para facilitar el aprendizaje de la lengua en las clases virtuales? ¿Por qué?
8. ¿A qué habilidades están orientadas estas actividades? (*Reading, Speaking, Listening, Writing*)
9. ¿Cómo ve el desempeño de los estudiantes en las actividades que les propone
10. Podría decirnos ¿cuál es su concepción de lengua?
11. Planea sus clases conjunta o individualmente?
12. ¿Qué materiales y recursos utilizaba en las clases presenciales?
13. ¿Qué tipo de recursos tecnológicos y materiales ha estado utilizando durante las clases
14. ¿En qué situaciones de la clase utiliza el español? y ¿por qué?
15. ¿Con qué frecuencia considera que los estudiantes usan la lengua extranjera en la clase y para qué?
16. ¿por qué cree que es importante para los estudiantes aprender otra lengua?
17. ¿Qué conocimiento tiene usted del contexto sociocultural de sus estudiantes? ¿Cómo cree usted que influye el contexto social de los estudiantes en el aprendizaje del inglés?
18. ¿Cómo ve usted la relación entre lengua y cultura en el aprendizaje de una lengua extranjera?
19. ¿De qué manera aborda temas culturales y sociales en sus clases? ¿Qué recursos utiliza (música, cine, literatura, etc.)? ¿Cómo los utiliza?

Anexo 3. Ejemplo de registro de observación (fase diagnóstica)

Registro de observación #4

Fecha de observación: 22 de Abril 2021

Institución: Institución Educativa Santa Fe

Curso: inglés, grado 7º

Número de estudiantes: 26 estudiantes

Tiempo de observación: 45 minutos

Nombre de la observadora: Daniela Alarcón Yandy

Tema de la clase: Feelings and emotions

Hora	Eventos observados	Interpretaciones
7:30	La profesora les comenta que el día de hoy van a practicar la comprensión de lectura y les comparte el taller por la plataforma Google Meet. Voy a presentarles un video, tomen apuntes: Dice la profesora. ¿Si la están viendo?- pregunta la docente yes, teacher- responde un estudiante El nombre del video es Emotions and feelings in kids y tiene 4:43 minutos de duración. La docente lo reproduce desde la plataforma Youtube y lo comparte por Google Meet para que los estudiantes lo escuchen, Este video no tiene subtítulos en español y el audio es en inglés ¿Pueden decir cuáles adjetivos?¿recuerdan?- pregunta la docente. -Yo profesora, yo reconocí algunos adjetivos, happy, angry, surprise and sad- dice un estudiante Great, now we are going to watch the video again. I need you answer about this. Entonces detiene el video y les pregunta Do you understand? Do you know how they feel? pregunta la docente del curso. Dice cómo te sientes- mencionan dos estudiantes. he is happy dice un estudiante Great- dice la docente	En la clase los estudiantes permanecen con la cámara apagada La docente hace uso de apoyos audiovisuales (video) para enseñar Los estudiantes hacen uso del español para expresarse cuando no saben cómo decirlo en inglés.

	Necesito un monitor porque no alcanzo a ver quién me habla cuando estoy compartiendo. How is it feeling now? What is the answer?. Pregunta la profesora Scared, profe. Dice un estudiante Pero necesito la oración completa. He is scared. dice una estudiante. Ok, dice la profesora How is she feeling now? What is the answer?. Pregunta la profesora. She is scared- responden varios estudiantes How is she feeling now? What is the answer? She is angry,- responden varios chicos pronunciando el adjetivo angry (jangry) (jangry) or /æŋgri/ pregunta la docente? are you sure? Entonces reproduce de nuevo la parte del video en la que aparece esta palabra y les corriji se dice /æŋgri/ How is he feeling now?. Pregunta la docente. He is sad- responde un estudiante. ¿Sebastian? Pregunta la docente confirmando si ese estudiante fue quién participó. yes, teacher, responde Sebastian. How are they feeling now? Pregunta la docente. -She is happy. responde un estudiante. -He is happy.responde un estudiante. -They are happy.responde un estudiante. THEY ARE, there are two, the personal pronoun two- dice la profesora con énfasis en el pronombre Teacher. they are scared- dice un estudiante. How is he feeling now? Pregunta la docente. She is happy- responde un estudiante SHE? Pregunta la docente. He- dice un estudiante, He is surprise.	la docente les corrige la pronunciación La docente motiva a los estudiantes a encontrar la respuesta correcta más que ella dárselas.
--	--	--

8:00	What does happy mean? Pregunta la docente. Feliz Angry? Pregunta la docente. Enojado Surprise? Pregunta la docente. Sorprendido Ahora si, nos vamos a devolver a la guia. ¿Si ven la guia? Pregunta la docente. Esta guía tiene imágenes con diferente vocabulario sobre las emociones Sí profe. Responde un estudiante Bueno, aquí dice vamos a encontrar el adjetivo opuesto ¿Ok?.Por ejemplo Fat Gordo, fat es gordo ¿Happy? Pregunta la docente. Feliz ¿Hot? Pregunta la docente. Caliente , calor ¿wet ? Pregunta la docente. mojado ¿light? Pregunta la docente. liviano ¿Short? Pregunta la docente. pequeño o corto ¿Rich? Pregunta la docente. Rico What is the opposite of these adjectives? the opposite of gordo? ¿Flaco? Flaco, how do you flaco en inglés? Pregunta la docente. ¿Thin?- dice un estudiante	La docente usa el español para dar instrucciones Actividad en la que deben identificar el adjetivo Se nota participación solo tres estudiantes principalmente. Los otros permanecen en silencio.
------	--	---

	What about happy? Pregunta la docente. Sad What is the opposite of hot? Pregunta la docente. Frío. Responde algunos estudiantes pero en inglés? Pregunta la docente. Cool. Dice un estudiante What about wet? Pregunta la docente. How do you say seco en english? dry- dice la profesora al ver que nadie responde What is the opposite of light? pesado. Responde un estudiante También puede ser oscuro- dice la profesora. What is the opposite of short? Los estudiantes no responden ¿Cuál es el opuesto de este? pregunta la docente Nadie responde What about rich? poor. Responde un estudiante Could you please spell this word?. Pregunta la docente p-o-o-r : responden dos estudiantes pronunciando bien las letras, Dirty. What does dirty mean? Sucio. Responde un estudiante Who do you say limpio? Pregunta la docente (clen) Pronuncian mal algunos estudiantes Spell it. Solicita la docente C-L-E-A-N. Responden los estudiantes ¿Cómo sería la palabra lleno? Full. dice la profe al ver que no responden los estudiantes.	Se hace énfasis en que los estudiantes tengan una correcta pronunciación
--	---	---

8:15	F-U-L-L deletrea la profesora ¿Small?. Pregunta la profesora Pequeño. Responde un estudiante Muy bien dice- la docente Ana Quiñonez What does expensive mean? No? Expensive es costoso Opuesto, barato, dice un estudiante Muy bien en english? cheap- dice un estudiante. the next adjectives is strong. ¿Cuál es el opuesto a fuerte? Could you spell slow? ¿Cómo se deletrea la palabra slow? ¿No, nadie? es S-L-O-W Entonces estos adjetivos opuestos son los que ustedes van a encontrar en esta guía, dice la profesora mientras cambia de página y muestra otra actividad del taller. What adjectives can you find here in this reading, mention them. Pregunta la docente del curso. Esta lectura tiene como título Yestersay. Tiene 9 renglones y un párrafo ¿Qué adjetivos encuentran en el primer renglón? Small- responde un estudiante Family- responde otro estudiante Family no, family es un sustantivo dice la docente En el segundo renglón ¿hay un adjetivo aquí? Surprise. Responde un estudiante ¿Muy bien en el otros? little. Responde un estudiante happy. Responde un estudiante bored. Responde un estudiante beautiful. Responde un estudiante vamos a ver el último renglón. Dice la profesora. Best. Responde un estudiante	A partir de una lectura se incentva a identificar adjetivos Utilizan la plataforma Classroom para que ahí los estudiantes envíen las tareas pendientes
------	---	--

	Muy bien, estoy corta de tiempo porque ya sigue Daniela, entonces les digo que la primera actividad me la envían al Classroom. Okay. bye.	No se termina a explicar todas las actividades debido a la intervención de la practicante.
--	---	--

Anexo 4. Planes de Clase durante la propuesta didáctica

FICHA PEDAGÓGICA
 Universidad del Valle
 Escuela Ciencias del Lenguaje
 Licenciatura en Lenguas Extranjeras - Práctica Docente



Ficha pedagógica: 1
Fecha de la intervención: Marzo 18 2021
Nombre de la institución: Colegio Santa Fe
Clase: Nivel A1 7 séptimo
Nombre del docente: Ana María Quiñonez
Duración de la sesión: 1 hora
Número de estudiantes: 85
Tema de la sesión: Daily routines around the world

1. OBJETIVOS

Comunicación:

Describir su rutina diaria de manera sencilla

Comprensión de la lengua:

Utilizar correctamente los verbos de acción en presente y el vocabulario relacionado con actividades de la rutina diaria.

Comprender la función de conectores sencillos para expresar secuencia en las actividades.

Comprensión de la cultura:

Explorar rutinas de niños/ adolescentes en otros países

2. Desarrollo de la sesión

LET'S LEARN

Duration: 15 minutes

2.1 Pre-task: In this section we are going to learn new vocabulary about daily routines. First, I am going to show you my daily routine. Link with my routine:

https://docs.google.com/presentation/d/1tvDeYG0sskX903Ba1Tn-3IuqgoCZ_wGjKIuU0S4Wpt8/edit#slide=id.g925fde2a4e_0_233

Now, we are going to learn some new vocabulary related to daily routines:

activities	Significado
I wake up	yo me despierto
I get up	yo me levanto
I take a shower	yo me ducho
I get dressed	yo me visto
I comb my hair	yo me peino
I brush my teeth	yo me cepillo los dientes
I have my breakfast	yo desayuno
I leave my home	yo salgo de casa
I go to the school	yo voy al colegio
I study from home	yo estudio desde casa
I take the bus/taxi/motorcycle	yo tomo el bus/ taxi/ moto
I have lunch	yo almuerzo
I go home	yo voy a casa
I have dinner	yo ceno/yo como
I surf the internet	yo navego por internet
I watch television	yo veo televisión
I fall asleep	yo voy a dormir
I feed the cat/the dog	Yo alimento el gato/el perro

Finally, we are going to watch a short video to review some previous words:

Video: https://www.youtube.com/watch?v=qD1pnquN_DM

2.2 task

Duration: 20 minutes

LET'S WATCH

Now, we are going to watch some videos and answer some questions

	What's his/her name?	Where is she/he from?	What does he/she do during the day?
Video 1 https://www.youtube.com/watch?v=cUi773tKFbo			
Video 2 https://www.youtube.com/watch?v=RP1AL2DU6vQ			
Video 3 https://kidsinothercountries.org/			

2.3 post-task

Duration: 10 minutes

LET'S CREATE

Now, create your own daily routine with the previous vocabulary in the section: **pre-task**. Look at the example and create your own routine, also include the time.

Example: I **get up** at **5:00** am

I __wake up__at 9:00__

I _____at _____

I _____at _____

I _____at _____

I _____at _____

I _____at _____

FICHA PEDAGÓGICA
 Universidad del Valle
 Escuela Ciencias del Lenguaje
 Licenciatura en Lenguas Extranjeras - Práctica Docente



Ficha pedagógica: 2
Fecha de la intervención: Abril 8 2021
Nombre de la institución: Colegio Santa Fe
Clase: Nivel A1 7 séptimo
Nombre del docente: Ana María Quiñonez
Duración de la sesión: 1:30 horas
Número de estudiantes: 25
Tema de la sesión: Celebrations around the world

1. OBJETIVOS

Comunicación:

Expresar gustos y disgustos

Comprensión de la lengua: Identificar el vocabulario relacionado con las celebraciones del mundo.

Comprensión de la cultura: Identificar formas de celebrar en otros lugares del mundo

2. Desarrollo de la sesión

LET'S LEARN

Duration: 15 minutos

2.1 Pre-task: In this section we are going to learn new vocabulary about celebrations, carnivals and festivals.

Word	Definition
Celebration	Celebración
Carnivals	Carnavales
Easter	Pascua

Dance	Baile/Danza
Food	Comida
Week	Semana
Holidays	vacaciones
Traditions	Tradiciones
Days of the week	Días de la semana
Monday	Lunes
Tuesday	Martes
Wednesday	Miércoles
Thursday	Jueves
Friday	Viernes
Saturday	Sábado
Sunday	Domingo

2.2 task

Duration: 20 minutes

LET'S READ

In this section we are going to read some paragraphs related to Christmas in some countries

- Link of this presentation:

<https://docs.google.com/presentation/d/1BMadp9hGqHkvtm8zKSPylMzKJNKlOA2JaZ17v-1bOPQ/edit#slide=id>.

The following paragraphs have the same information that you can find in the previous powerpoint presentation

Christmas in England

In England, most people start with Christmas decorations early, that is as early as mid of November. Many families decorate their houses with lots of fairy lights and sparkling displays. Often the house owners collect donations from visitors to their displays in aid of local charities. So remember if you like a display place some spare coins into the honesty boxes and help the good causes. (2021, Graff)

Christmas is celebrated on Christmas Day, the 25th of December. 26 December is a bank holiday as well. On Boxing Day, the 26th of December, friends and family are usually visited to exchange gifts.

Image1*Christmas Decorations in England***Christmas in the USA**

In December many families decorate their houses with Christmas ornaments and Christmas lights. Christmas is celebrated on 25th December. On Christmas Day, families get together for a festive meal after exchanging gifts.

It is customary to send and give Christmas cards. People write on cards: 'Merry Christmas!' or 'Merry Xmas!'

Image 2*House decorated in New York*

Note: image by Leonard Zhukovsky

Christmas in Mexico

In Mexico, Christmas is celebrated from December 12th to January 6th.

From December 16th to Christmas Eve, children often perform the 'Posada' processions or Posadas. Posada is Spanish for Inn or Lodging. There are nine Posadas. These celebrate the part of the Christmas story where Joseph and Mary looked for somewhere to stay. For the Posadas, the outside of houses are decorated with evergreens, moss and paper lanterns. (2019)

In each Posada, children are given candles and a board, with painted clay figures of Mary riding on a donkey and Joseph, to process round the streets with. They call at the houses of friends and neighbors and sing a song at each home. The song they sing is about Joseph and Mary asking for a room in the house. But the children are told that there is no room in the house and that they must go away. Eventually they are told there is room and are welcomed in! When the children go into the house they say prayers of thanks and then they have a party with food, games and fireworks.

Image 3

*Posada in Mexico*

Christmas in Venezuela

Christmas in Venezuela is one of the most colorful in Latin America and the whole world! Firework shows are very popular.

Some traditional Christmas music in Venezuela is 'Gaita' music. This is a type of folk music from the Zulia state. It's played on several instruments including the 'Cuatro' (a guitar with four strings) a 'Tambora' (a Venezuelan drum), the 'Furro' (a type of drum but it has a stick coming up through the middle of the skin of the drum - this can make it have some different sounds) and the 'Charrasca' (a ribbed tube that you rub a stick up and down). The singers are known as 'Gaiteros'. Another type of music in Venezuela is called 'Aguinaldos y Parrandas'. This style is also popular at Christmas as the songs are like carols.

Some homes will have a Christmas Tree, but they're normally artificial ones as pine and fir trees aren't common in Venezuela. Nativity Scenes (Nacimiento) are very popular and in some regions they are more common than Christmas Trees.

LET'S LEARN

Now, we are going to learn about likes and dislikes.

When we want to express like or dislikes we use the subject + the verb like. Look the following example

I like
You like
He likes
She likes
It likes
We like
You like
They like

I like celebrate with my family

I like to share with my friends

She likes dancing

They like eating candies

But, if we want to express dislike we use: do + not + like

I don't like	I don't like that food
You don't like	She doesn't like eating on Christmas
We don't like	They don't like to sing
They don't like	
He doesn't like	
She doesn't like	
It doesn't like	

Sometimes you can use the verb *Hate* to express your dislike. Look the following examples:

- I hate Christmas
- I hate Halloween

2.3 post-task

Duration: 15 minutes

In this part, we are going to practice the previous vocabulary and the previous knowledge.

Think about these questions and write your opinion

- *What is your favorite celebration in Colombia?*
- *What do you like to do during Christmas?*

Here are some verbs...

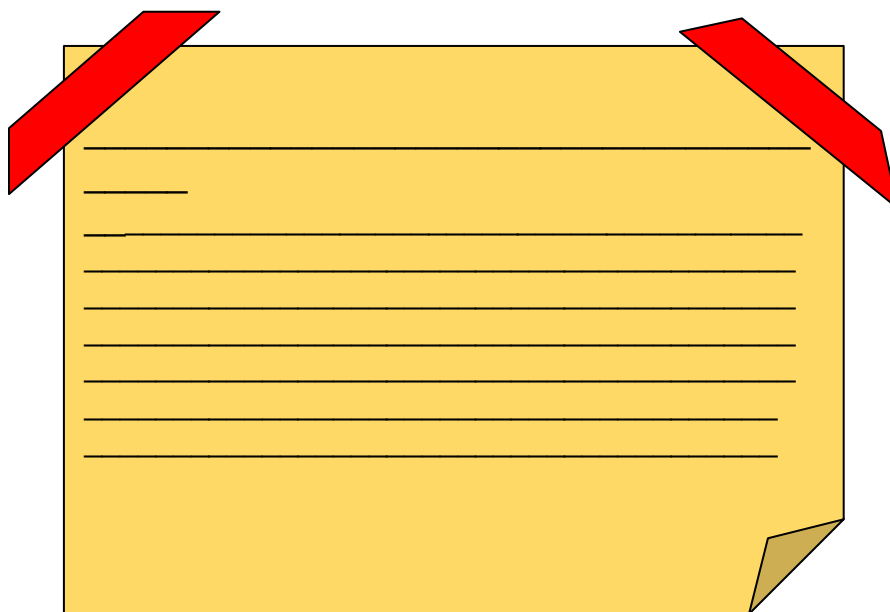
Share- Dance- Rest- eat-read-watch movies-go on vacation- study

Now, answer the following questions.

Example:

I like watching Christian movies with my family

Which celebration of Christmas did you like the most? Why?

A yellow notepad with a black outline, featuring two red ribbon ties at the top corners. The notepad has ten horizontal lines for writing. The bottom right corner is folded over, showing a lighter yellow shade.

FICHA PEDAGÓGICA
 Universidad del Valle
 Escuela Ciencias del Lenguaje
 Licenciatura en Lenguas Extranjeras - Práctica Docente



Ficha pedagógica: 3
Fecha de la intervención: Abril 22 de 2021
Nombre de la institución: Colegio Santa Fe
Clase: Nivel A1 7 séptimo
Nombre del docente: Ana María Quiñonez
Duración de la sesión: 1 hora
Número de estudiantes: 25
Tema de la sesión: Celebrations around the world

1. OBJETIVOS

Comunicación:

Expresar gustos y disgustos

Comprensión de la cultura: Identificar formas de celebrar en otros lugares del mundo

2. Desarrollo de la sesión

LET'S LEARN

Duración: 10 minutes

2.1 Pre-task: In this section we are going to learn new vocabulary about celebrations, carnivals and festivals

Word	Definition
Celebration	Celebración
Carnivals	Carnavales
Easter	Pascua
Dance	Baile/Danza

Food	Comida
Week	Semana
Holidays	vacaciones
Traditions	Tradiciones
Days of the week	Días de la semana
Monday	Lunes
Tuesday	Martes
Wednesday	Miércoles
Thursday	Jueves
Friday	Viernes
Saturday	Sábado
Sunday	Domingo

2.2 While task

Duration: 15 minutes

Here are some verbs...

Share- Dance- Rest- eat-read-watch movies-go on vacation- study

Example:

Los gustos likes and dislikes

I like watch**ING** horror movies with my family

I like **TO** watch horror movies with my family

I like **TO** WATCH tv.

I like dancing salsa music.

I like **TO** dance salsa music.

2.3 post-task

Duration: 20 minutes

In this part, we are going to practice. We are going to use the Jamboard to express our ideas, opinions, etc

1. What is your favorite celebration in Colombia?

2. What do you like to do during Christmas?

Now, we are going to discover new celebrations around the world. The first day of the school, the exchange of personal poetry and the day of the dead. Express your opinion about these ones

Link of this presentation:

https://docs.google.com/presentation/d/1jI9veFfy1qLT6m68ZnuRIij2b5wNoMeTdl34DjudfxM/edit#slide=id.ga3b7e49681_0_604

FICHA PEDAGÓGICA
 Universidad del Valle
 Escuela Ciencias del Lenguaje
 Licenciatura en Lenguas Extranjeras - Práctica Docente



Ficha pedagógica: 4

Fecha de la intervención: 2 de noviembre de 2021

Nombre de la institución: Colegio Santa Fe

Clase: Nivel A1 7 séptimo

Nombre del docente: Edward Cano

Duración de la sesión: 2 horas

Número de estudiantes: 16

Tema de la sesión: Hunger and famine

1. OBJETIVOS

Comunicación:

Expresar sus opiniones frente a la problemática del hambre

Comprensión de la lengua:

Reconocer el vocabulario relacionado con la temática

Comprensión de la cultura:

Identificar lugares en el mundo en los cuales la hambruna se encuentra presente.

2. Desarrollo de la sesión

Activity: 1

A. Answer the question. Select the options.

1. Why do you think there is famine in some countries?
 - A. Poverty
 - B. Conflict
 - C. Economy
 - D. Discrimination

Activity 2

A. Now, let's practice pronunciation and reading comprehension.

WORLD HUNGER: A COMPLEX ISSUE

After decades of steady decline, world hunger took a dangerous turn in 2014 — and the number of people who suffer from hunger has slowly increased since then. As a result, about 811 million people were hungry in 2020.

Hunger is more complicated than empty bellies: it is driven by interconnected systemic issues: poverty, economic inequality, conflict, climate change, gender discrimination, weak government and health systems, and other factors.

B. Answer the following questions:

1. When did world hunger increase?

- A. In 2020
- B. In 811
- C. In 2014
- D. In 2021

2. Why is hunger a complex issue?

- A. Because people do not want to pay for their food
- B. Because people do not want to eat healthy food
- C. Because hunger is driven by interconnected systemic issues

3. How many people were affected by hunger in 2020?

- A. About 801 million
- B. About 810 million
- C. About 832 million
- D. About 811 million

Activity: 3

A. Watch the video and write down your ideas.

- Title: Millions are at war with hunger
https://www.youtube.com/watch?v=FuZPYcopl_8

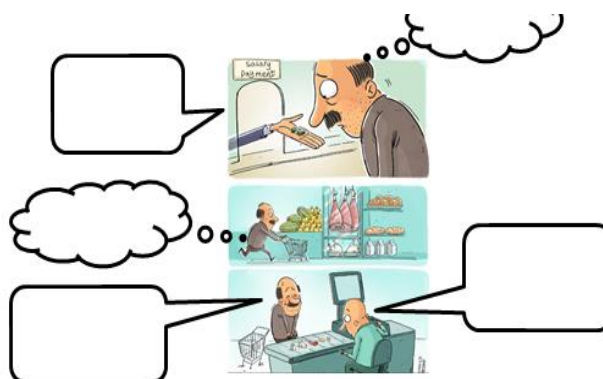
B. What ideas does the video summarize?

Activity:4

A. Create a dialogue using your own words.

Imagen 1

The Working poor



Nota: Adaptada de The Working poor, Mahnaz Yazdani.2020 (www.cartoonmovement.com)

Referencias

- Alarcón, D. (2021a, marzo 17). *Daily routine* [Diapositivas]. Slides.
https://docs.google.com/presentation/d/1tvDeYG0sskX903Ba1Tn-3IuqgoCZ_wGjKIuU0S4Wpt8/edit#slide=id.p
- Alarcón, D. (2021b, abril 7). *Christmas around the world* [Diapositivas]. Slides.
<https://docs.google.com/presentation/d/1BMadp9hGqHkvtn8zKSPylMzKJNKlOA2JaZ17v-1bOPQ/edit#slide=id.p>
- Alarcón, D. (2021c, abril 21). *Celebrations around the world* [Diapositivas]. Slides.
https://docs.google.com/presentation/d/1jI9veFfy1qLT6m68ZnuRIij2b5wNoMeTdl34DjudfxM/edit#slide=id.ga3b7e49681_0_604
- English Singing. (2018, 10 noviembre). *Kids vocabulary - my day - daily routine - learn english for kids - english educational video* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=qD1pnquN_DM
- Gabriel in the dominican republic. (s. f.). Kids in other countries. Recuperado 7 de octubre de 2021, de <https://www.kidsinothercountries.org/>
- Graff, R. (s. f.). *Christmas around the world*. Kids world travel guide. Recuperado 7 de octubre de 2021, de <https://www.kids-world-travel-guide.com/christmas-around-the-world.html>
- LemonLife. (2019, 4 septiembre). *How It's a middle School day in Mexico | a day on my mexican life* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cUi773tKFbo>
- Loescher Editore video. (2016, 6 diciembre). *English - daily routine (A1-A2 - with subtitles)* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=RP1AL2DU6vQ>
- Times, Y. (2019, 25 diciembre). *The Yucatan Times*. The Yucatan Times.
<https://www.theyucantimes.com/2019/12/feliz-navidad/>
- Yazdani, M. (2020, 17 septiembre). *The working poor* [Imagen]. Cartoon Movement.
<https://cartoonmovement.com/cartoon/working-poor>

Anexo 5. Ejemplo de entrada del diario de reflexión (fase intervención)

Diario de reflexión N° 3

Fecha: 22 de abril de 2021

Número del plan de clase: 3

Institución: Santa Fé

Nombre del docente titular del curso: Ana María Quiñonez

Grado/nivel: 7-4

Tema: Celebrations around the world

Número de estudiantes presentes: 24

Desarrollo de la clase (descripción de evento)	Reflexión sobre el desarrollo de la clase	Aspectos a intervenir/mejorar por parte del practicante dificultades logros y cosas a mejorar
Objetivos de aprendizaje: Identificar formas de celebrar en otros lugares del mundo Actividades desarrolladas: Para iniciar la clase comencé agradeciéndoles a todos los chicos que participaron en sesiones anteriores, luego quise compartir mi pantalla, pero tuve problemas con mi computador y eso me hizo perder bastante tiempo al inicio. De esta manera, les pregunté ¿Recuerdan sobre qué hablamos la clase pasada? —De la navidad- me respondió un estudiante —Si muy bien de la Navidad- le contesté —¿Y recuerdan de qué países hablamos? —Estados Unidos, Venezuela, Inglaterra- Me respondieron algunos estudiantes Luego de unos minutos, les compartí un documento de Word en la pantalla Voy a mostrarles unos verbos para que participen —¿Qué significa el verbo share? —What does share mean? Este verbo es muy común en las redes sociales, es compartir ¿Qué significa dance? —Bailar- —very good respondí —What does rest mean? —Descansar —What does eat mean? —Comer, hambre- responden algunos estudiantes —What does read mean? —leer- responde un estudiante	Al iniciar la intervención, me sentí muy nerviosa y mi frustración aumento cuando mi computador no respondió a las órdenes que yo le daba. Asustada de no saber qué hacer, comencé a hacerles preguntas a los estudiantes, en relación con mi intervención previa con el fin de ganar tiempo y de paso ubicarlos un poco. Se logró llevar a cabo todas las actividades que se tenían propuestas en esta intervención.	Tengo un computador de mala calidad que al momento de la intervención me dificultó mucho el proceso y casi no logro llevarla a cabo.

—What does watch movies mean?
 —ver películas- responde un estudiante
 —What does going on vacation mean?

Estoy de vacaciones-
 Voy de vacaciones- le corrijo
 What does study mean?
 Estudiar-
 Okay, very good.

Seguidamente, continuo con el siguiente tema, el cual está relacionado con las formas TO and ING para expresar gusto y disgusto en inglés. Para esto, les presento diferentes frases con esta estructura:

I like watch**ING** horror movies with my family
 I like **TO** watch horror movies with my family
 I like **TO** WATCH tv.

—Do you understand that part? —pregunté
 nadie me respondió y luego un estudiante me dijo:
 — No, profe ¿Puede repetirlo de nuevo?

Y volví a explicar cómo usar **To** y **ING**

Después, pasamos a utilizar el Jamboard para realizar una actividad. Para empezar, les comento para qué sirve la plataforma y cómo usarla, comentándole que primero deben seguir mis instrucciones antes de realizar dicha actividad. Una vez realizado el paso anterior, los estudiantes deben responder a las siguientes preguntas en el Jamboard.

1. What is your favorite celebration in Colombia?
2. What do you like to do during Christmas?

La actividad consistía en responder a las preguntas anteriores teniendo en cuenta la estructura TO and ING, y para responder dichas preguntas, debían usar algunas herramientas de la plataforma Jamboard.

A continuación se presenta el enlace del Jamboard utilizado en la clase

<https://jamboard.google.com/d/1Lkk-RNeJHCZMGxMeWfBnyCu10UfpHaVKcHVbuXV2W9U/viewer?f=0>

What is your favorite celebration in Colombia?
 What do you like to do during Christmas?



Me sorprendió de alguna manera que un estudiante dijera que le gustaba la celebración de los negros y blancos, ya que no es una celebración que se realice en esta ciudad.

A continuación se presentan las respuestas escritas de algunos estudiantes, en el chat de Google Meet: • My favorite Celebration is halloween because they are very beautiful. I like it because I share with my family and we are more united and the gifts • My favorite celebration in Colombia is halloween and Christmas • My favorite celebration in Colombia is Valentine's Day and Christmas Una vez que respondieron las preguntas, los invité a pronunciar las frases de sus compañeros con el objetivo de escuchar su pronunciación. De esta manera, varios estudiantes participaron. —¿Qué significa beautiful? —Bonito, lindo- me responden algunos estudiantes Luego, les muestro la presentación en powerpoint con título: Celebrations around the world. https://docs.google.com/presentation/d/1j19veFfy1qLT6m68ZnuRlij2b5wNoMeTdl34DjudfxM/edit#slide=id.g9f85bed76f_0_39013 Vamos a dejar el Jamboard hasta ahí, les voy a mostrar esto otro. Celebrations around the world. Celebrate the first day of the school. The German Way — ¿Qué significa esto? ¿Qué traduce? —les pregunto — ¿Celebraciones alrededor del mundo? — dice un estudiante — Yes, very good. Les digo — ¿Qué significa German? —les pregunto — ¿Alemania profe? —Very good and the first day? —Primer día — Entonces vamos a buscar algunas palabras de aquí a ver qué significan y vamos a pronunciarlas — ¿Qué significa Welcome? — ¿Bienvenidos a casa? — Solo bienvenidos. Le corrijo — Vamos a ir traduciéndolo;¿sí? Entonces les traduzco el texto de inglés a español a medida que voy leyéndolo y les pregunto sobre el vocabulario — ¿Qué significa sweets? Or candies? — Dulces, me responden dos estudiantes — A ver quién se anima a pronunciar la segunda oración del párrafo? ¿Quién se anima? — Yo, teacher y el estudiante comienza a leer. Al leerlo lo hace con pausa y poco fluidez realmente mostrando esfuerzo al pronunciar cada palabra pero la mayoría de ellas las pronuncia bien. Yo le corrijo la pronunciación de palabras como new y sweets — Muy bien vamos con el siguiente párrafo Exchange personal poetry, the Dutch way. ¿Qué significa poetry? — ¿Poema? — Poesía, poem es poema, poetry, poesía. A	En muchos casos los estudiantes permanecen mucho en silencio Logran relacionar el día de los muertos con México y la película de Disney, Coco Los estudiantes pronuncian de forma poco fluida y teniendo mala pronunciación en varias palabras Puedo decir que el objetivo inicial, se cumplió, ya que varios estudiantes desconocieron saber ciertos datos sobre las celebraciones en otros países	
--	---	--

continuación les leo el texto traduciendo el texto de inglés a español — ¿Qué dijimos que era gits? — Regalos — ¿Qué significa draw? — ¿Jugar? — No, play es jugar ¿Qué significa draw? —les pregunto — Dibujar — Very good. ¿Qué significa older children? — Niños, profe — Si children es niños, pero con la palabra older, se refiere a niños más grandes. Okay, vamos a pronunciar algunas palabras — How do you pronounce this word (Funny) — /Fany/ — Okay — How do you pronounce this word (people) — /pipol/ Luego pasamos al siguiente párrafo en el cual se habla sobre el día de los muertos. — Okay, guys we are going to continue with the next activity The day of the dead — ¿Profe ese no es el día de los muertos que se celebra en Mexico? — Very good. Se los voy a leer porque ya se me va acabar el tiempo. En ese momento les leo el párrafo y al terminar les pregunto ¿Qué entendieron? Al ver que nadie me responde, les pregunto ¿En dónde se celebra esto? — En México y a comienzos de noviembre dice ahí. Me responde un estudiante Y las familias crean altares y ofrendas en sus casas. — What else? A ver qué es lo que ellos dejan ahí en los altares? Luego de un silencio me responden — Ofrendas y flores — Very good- Le respondí — ¿Qué significa candles? — Velas — very good. Ahí en los altares se les dejan flores, velas y cosas que a las personas que murieron les gustaba mucho. Por último, los estudiantes deben regresar al Jamboard y colocar cuál de las tres celebraciones previas les gustó más usando la estructura con To y ING. De esta manera varios estudiantes haciendo uso de las herramientas de Jamboard, respondieron a las preguntas, y a quienes tuvieran dificultad con la plataforma, se les solicitó escribir su respuesta en el chat de Google Meet.		
---	--	--

Celebrations The first day of school Exchange personal poetry The day of the dead I liked the celebration in Germany where they give a cone of sweets to the children México I dont like the day of the dead and I also liked the one from Holland for the poems Finalmente se les asignó un punto positivo a los estudiantes que más participaron en las actividades y así terminó la clase		
--	--	--