

**IMPACTO DEL PROCESO DE PROMOCIÓN DE LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA EN LENGUA EXTRANJERA EN LOS ESTUDIANTES DEL
GRADO OCTAVO-UNO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO
DEPARTAMENTAL POR MEDIO DE UN CLUB DE LA CANCIÓN EN INGLÉS**

MEGAN GUTIÉRREZ GUERRERO (1427378)

LINA MARÍA SOLÍS DE LOS RÍOS (1427883)

Estudiantes de Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés- Francés)



**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
SANTIAGO DE CALI, COLOMBIA
MARZO DE 2019**

**IMPACTO DEL PROCESO DE PROMOCIÓN DE LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA EN LENGUA EXTRANJERA EN LOS ESTUDIANTES DEL
GRADO OCTAVO-UNO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO
DEPARTAMENTAL POR MEDIO DE UN CLUB DE LA CANCIÓN EN INGLÉS**

Presentado por:

MEGAN GUTIÉRREZ GUERRERO (1427378)

LINA MARÍA SOLÍS DE LOS RÍOS (1427883)

Estudiantes de Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés- Francés)

Profesor Director de Trabajo de Grado:

HUGO NELSON AREIZA

Magíster en Didáctica del Inglés

Director y Docente de la Escuela de Ciencias del Lenguaje

Trabajo de investigación que se presenta como requisito para optar al título de
Licenciada en Lenguas Extranjeras (Inglés – Francés)



**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
SANTIAGO DE CALI, COLOMBIA
MARZO DE 2019**

Agradecimientos

A Dios por darme la valentía, sabiduría y amor necesarios para enfrentarme a las dificultades de la vida, y por la paciencia y alegría necesarias para disfrutarla.

A la Universidad del Valle por abrirme sus puertas y permitirme crecer como profesional y como persona.

Al docente Hugo Nelson Areiza por su paciencia, calidez, amabilidad y respaldo; por su confianza en mí y su valiosa orientación como mi director de trabajo de grado.

Al docente Anderson Arteaga por su importante contribución y apoyo a este estudio.

A la Institución Educativa Liceo Departamental por abrirme sus puertas y facilitarme llevar a cabo esta investigación.

A Lina María Solís De los Ríos por su apoyo y compañía durante este hermoso proceso de investigación.

A mi amada esposa, Karla, por su amor, paciencia, compañía, acompañamiento y apoyo durante todo mi proceso de formación y durante el desarrollo de esta investigación, y por su ejemplo de tenacidad, profesionalismo y pasión por la enseñanza que son inspiradores para mí.

A mis padres, Viviana Guerrero y William Gutiérrez, por darlo todo para que pudiera salir adelante; por enseñarme a ser una mujer valiente y decidida; por amarme incondicionalmente; por apoyarme en cada paso que doy y nunca dejar de creer en mí; por animarme a seguir adelante; por recordarme que la familia siempre va primero y, por sobre todas las cosas, por traerme al mundo y enseñarme que debe haber amor en cada cosa que haga.

A mi hermana, Angélica, por su amor y su apoyo incondicional; por ser un ejemplo de resiliencia y valentía; por llenarme de ánimo en los momentos en los que perdí la esperanza, y por recordarme lo mucho que me ama y que nunca estoy sola.

También a todos quienes hicieron difícil mi camino en la academia, porque ello me motivó a superarme a mí misma y fortaleció mi carácter, y porque me recordó que mi motivación para ser docente es y siempre será luchar en contra del abuso de poder y de las injusticias.

A todos, gracias, muchas gracias; este logro también es de ustedes.

Megan Gutiérrez

Cali, Colombia – 12 de marzo de 2019

Primero que todo quiero agradecer a Dios por otorgarme el milagro de la vida y permitirme llegar a este punto tan importante de mi carrera, a través del talento e intelecto que Él me dio. También doy infinitas gracias a mis padres por su respaldo, su apoyo y comprensión durante mi proceso de formación. Gracias a ellos soy una persona dedicada y perseverante. A mi hermana, por alegrarme los días malos con sus locuras, historias y chismes, y por darme energías para seguir adelante. Agradezco mucho también a Juan Camilo Duque, por su amor, su paciencia, sus consejos y, sobre todo, su apoyo incondicional durante la realización de este trabajo y a lo largo de mi carrera. A mis amigos y compañeros de la carrera, quienes con su amistad y cariño me acompañaron en este proceso. A la Institución Educativa Liceo Departamental y sus docentes por abrírnos las puertas y permitirnos llevar a cabo este largo proceso, apoyándonos y brindándonos las ayudas necesarias. A la Universidad del Valle por darme la oportunidad de estudiar y de formarme. A la Escuela de Ciencias del Lenguaje y a sus docentes que fueron parte de mi proceso formativo, mil gracias por sus enseñanzas, por su cariño y apoyo. Al profesor Hugo Nelson Areiza Restrepo, por ser nuestro director, por su inmensa ayuda, por ser un excelente guía para nosotras y para la realización de este trabajo, sin él esto no hubiera sido posible. Finalmente, quiero agradecer infinitamente a mi amiga y compañera Megan Gutiérrez Guerrero, quien me acogió para iniciar este trabajo y logramos superar todas nuestras expectativas, logrando culminar este proceso juntas. Un millón de gracias a todas las personas que me brindaron su apoyo, y a los que no, también, para la realización de este trabajo de grado.

Lina María Solís De los Ríos

12 de marzo de 2019

Abstract

Esta monografía, fruto de nuestra experiencia como docentes practicantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, tiene como objetivo general describir el impacto de un club de la canción orientado a promover la producción oral en inglés de los estudiantes del grado 8-1 de la Institución Educativa Liceo Departamental. Esto, a partir de las problemáticas identificadas en este contexto, como que: 1. Los estudiantes no se encuentran en el nivel que el Ministerio de Educación Nacional establece para estudiantes de grado octavo de las instituciones públicas. 2. No existe un buen nivel de participación por parte de los estudiantes. 3. La lengua extranjera no se utiliza en el aula. La metodología empleada se sitúa en el enfoque investigación acción; se trabajó con una muestra de 33 estudiantes del grado octavo – uno; 18 de los estudiantes mujeres y 15 hombres, entre los 12 y los 15 años. Esta propuesta, de acuerdo con los hallazgos arrojados, tuvo un impacto positivo en el proceso de promoción de la producción oral de los estudiantes objeto de estudio, con algunos limitantes que, no obstante, representan la oportunidad de proyectar otros estudios a partir de este.

Tabla de contenido

1. Introducción	1
2. Planteamiento de problema y justificación	4
3. Objetivos	9
3.1. General	9
3.2. Específicos	9
4. Antecedentes	10
5. Marco pedagógico	13
6. Contexto de la institución	19
6.1. Ubicación	19
6.2. Escenario Socioeconómico	20
6.3. Aspectos específicos del área de trabajo	20
7. Metodología	22
7.1. Enfoque Metodológico	22
7.2. Observación	23
7.3. Planeación	23
7.4. Intervención	24
7.5. Análisis	24
7.6. Instrumentos de Recolección	24
8. Resultados	26
8.1. Etapa de observación	27
8.2. Etapa de planeación	27
8.3. Etapa de intervención	30
8.4. Etapa de análisis	33
8.4.1. Categorías positivas	39
8.4.2. Categorías negativas	50
8.4.3. Contraste entre las categorías	57
9. Conclusiones	60
9.1. En relación con el objetivo específico número 1	60
9.2. En relación con el objetivo específico número 2	61
9.3. En relación con el objetivo específico número 3	61
9.4. En relación con el objetivo específico número 4	62

9.5. En relación con el objetivo general	62
9.6. Dificultades, limitante del estudio y proyecciones	64
9.6.1. Dificultades metodológicas	64
9.6.2. Dificultades pedagógicas	65
9.7. Limitantes y proyecciones	66
10. Aportes del estudio	67
11. Referencias	68
12. Anexos	73
Anexo 1. Entrevista al docente	73
Anexo 2. Encuesta a los estudiantes	73
Anexo 3. Lesson Plans	75
Anexo 4. Tablas de tabulación de los datos – Autoevaluaciones	83
Tabulación de la pregunta abierta de las autoevaluaciones	85
Tabulación de la frecuencia en la pregunta abierta de las autoevaluaciones (porcentaje)	87
Anexo 5. Clasificación de las categorías de las observaciones	88
Anexo 5.1 Clasificación final de las categorías de las observaciones	98
Anexo 6. Tabulación de la recurrencia de respuestas en 4 y 5	99
Anexo 7. Tabulación de aumento de las categorías positivas	99
Anexo 8. Tabulación de disminución de las categorías negativas	99
Anexo 9. Tabulación del taller grupal	99
Anexo 10. Actividades de clase	101
Anexo 11. Rúbricas	110
Rúbrica de Diálogo	110
Rúbrica de Presentación Personal	111
Rúbrica de Poster	111
Rúbrica de Presentación oral -Poster	112
Rúbricas de Autoevaluación	113
Anexo 12. Calificaciones de los estudiantes	113
Anexo 13. Taller final en grupo	115
Anexo 14. Encuesta abierta a docente titular	116

Índice de tablas e imágenes

Tabla 1 Planeación de las intervenciones	30
Tabla 2 - Autoevaluación 1	34
Tabla 3 – Tabulación inicial de la frecuencia de la pregunta abierta Autoevaluación3	35
Tabla 4 - Tabulación de la frecuencia de la pregunta abierta Autoevaluación3 segunda versión	35
Tabla 5 - Identificación por código de color de la categoría "Actitud positiva" Registros de Observación	36
Tabla 6 - Matriz de tabulación de las categorías en las diferentes técnicas de recolección .	39
Tabla 7 – Tabulación de la categoría “Sensación de Aprendizaje” suma total	40
Imagen 1 - Comentario de Autoevaluación 4 (Aprendizaje Significativo)	40
Tabla 8 - Notas finales de los estudiantes y promedio	41
Tabla 9- Calificaciones de los estudiantes.....	42
Tabla 10 - Tabulación de la categoría "Satisfacción" suma total	43
Imagen 2 - Comentario de Autoevaluación1 (Satisfacción).....	44
Tabla 11 - Tabulación de la categoría "Disposición para nuevos retos" suma total.....	45
Tabla 12 - Tabulación de la categoría "Participación" suma total	47
Tabla 13 - Tabulación de la categoría "Comodidad" suma total	49
Imagen 3 - Comentario de Autoevaluación4 (Comodidad).....	49
Tabla 14 - Tabulación de la categoría "Uso de la lengua extranjera" suma total	49
Tabla 15 - Tabulación de la categoría "Incumplimiento" suma total	50
Tabla 16 - Tabulación de la categoría "Incomodidad" suma total	51
Imagen 4 - Comentario de Autoevaluación1 (Incomodidad)	52
Tabla 17 - Tabulación de la categoría "Falta de disposición para nuevos retos" suma total	52
Tabla 18 - Recurrencia total de la categoría "Aprestamiento para nuevos retos"	53

Tabla 19 - Tabulación de la categoría "Falta de participación" suma total	53
Tabla 20 - Recurrencia total en la categoría "Participación"	53
Tabla 21 - Tabulación de la categoría "Insatisfacción " suma total	54
Imagen 5 - Comentario de Autoevaluación1 (Insatisfacción)	55
Tabla 22 - Tabulación de la categoría "Ausencia de aprendizaje" suma total	56
Tabla 23 - Recurrencia total en la categoría "Aprendizaje significativo"	56
Imagen 6 - Comentario de Autoevaluación1 (Ausencia de aprendizaje)	57
Tabla 24 - Tabla de recurrencia de las categorías de la pregunta abierta Autoevaluación1.	57
Tabla 25 - Tabla de recurrencia de las categorías de la pregunta abierta Autoevaluación2.	58
Tabla 26 - Tabla de recurrencia de las categorías de la pregunta abierta Autoevaluación3.	58
Tabla 27 - Tabla de recurrencia de las categorías de la pregunta abierta Autoevaluación4.	58
Tabla 28 - Tabla de aumento de las categorías positivas en la pregunta abierta de las 4 autoevaluaciones.....	58
Tabla 29 - Tabla de disminución de las categorías negativas en la pregunta abierta de las 4 autoevaluaciones.....	59

1. Introducción

Esta monografía nace de nuestra experiencia como docentes practicantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Tiene como objetivo general describir el impacto de un club de la canción orientado a promover la producción oral en inglés de los estudiantes del grado 8-1 de la Institución Educativa Liceo Departamental. En este contexto, al tener un primer acercamiento, se identifican como principales problemáticas que: 1. Los estudiantes no se encuentran en el nivel que el Ministerio de Educación Nacional establece para estudiantes de grado octavo de las instituciones públicas. 2. No existe un buen nivel de participación por parte de los estudiantes. 3. La lengua extranjera no se utiliza en el aula.

A partir de estas problemáticas, entonces, se diseña un club de la canción orientado a darles solución, teniendo como guía, para realizar este estudio, la pregunta de investigación: ¿Cómo promover la producción oral de los estudiantes del grado 8 -1 de la Institución Educativa Liceo Departamental integrando aspectos del fenómeno sociocultural y sociolingüístico de la lengua extranjera a través de la música? De esta, se desprenden las siguientes preguntas que ayudan a dar respuesta al interrogante principal: ¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes del grado octavo uno de la Institución Educativa Liceo Departamental con relación a la competencia comunicativa en la lengua extranjera inglés? ¿Cómo promover la competencia comunicativa de los estudiantes implementando la música? ¿Cuál es la incidencia de esta propuesta en la competencia comunicativa de los estudiantes en la lengua extranjera?

Es así, como en esta monografía, se presentan los detalles concernientes a esta investigación. La información se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se

encuentra el planteamiento del problema de la investigación y la justificación; en segundo lugar, el objetivo general y los objetivos específicos, que dieron origen a las preguntas de investigación.

En tercer lugar, se hallan los antecedentes que abarcan los ámbitos local, nacional e internacional. En ellos se recoge cómo en diferentes contextos la música ha servido como herramienta pedagógica para favorecer el desarrollo de la producción oral de estudiantes de inglés como lengua extranjera, y para motivar su aprendizaje y su participación en las actividades en clase.

En cuarto lugar, se ubica el marco pedagógico en el que se hace una revisión teórica de los siguientes conceptos: competencia comunicativa, enfoque por tareas, modelo tridimensional de la gramática y la música en relación con el aprendizaje de la lengua extranjera.

En quinto lugar, se presenta la contextualización de la institución en términos de localización, infraestructura y aspectos concernientes al área de inglés

En sexto lugar, se plantea la metodología empleada que se sitúa en el enfoque investigación acción y que comprende una muestra de 33 estudiantes del grado octavo – uno; 18 de los estudiantes mujeres y 15 hombres, entre los 12 y los 15 años.

En séptimo lugar, se encuentran los resultados y el análisis correspondiente que permite demostrar que el uso controlado y sistemático de la música en el aula de lengua extranjera, permite no solo promover el interés sino, además, desarrollar las habilidades de escritura, lectura, comprensión y producción.

En octavo lugar, se presentan las conclusiones en función de los hallazgos y en concordancia con el objetivo general y los objetivos específicos planteados al inicio

En noveno lugar, se encuentran las dificultades metodológicas y pedagógicas a las que, a lo largo de la intervención, fue inevitable enfrentarse.

En décimo lugar, se ubican los limitantes y las proyecciones; limitantes que podrían ser resueltas en futuros estudios para así promover un aprendizaje integral, en el que se fortalezca el desarrollo no solo de la oralidad, también de la escucha, la lectura y la escritura en la lengua extranjera.

En último lugar, se hallan los aportes de esta propuesta que, de acuerdo con los hallazgos arrojados, tuvo un impacto positivo en el proceso de promoción de la producción oral de los estudiantes de grado octavo-uno de la Institución Educativa Liceo Departamental.

2. Planteamiento de problema y justificación

En el marco del seminario de Práctica docente, se propuso realizar una intervención pedagógica en el primer semestre del año 2018. Durante este periodo, la institución estaba a la espera de que el Ministerio enviara un profesor de reemplazo para la docente de inglés que había sido incapacitada. El mes de febrero, los estudiantes del grado octavo-uno, estuvieron sin supervisión docente durante las horas de inglés. A partir del mes de marzo y hasta el mes de mayo del 2018, los estudiantes estuvieron bajo el cuidado de las practicantes 2 veces a la semana. Sin embargo, al no estar contratadas, las practicantes no podían desempeñarse como docentes, por lo que fue necesario recurrir a un modelo de ayudantía en el que les proporcionaron a los estudiantes una introducción a los temas que, según el Ministerio de Educación Nacional, debían cursar en el grado octavo.

En esos tres meses, se realizaron siete registros de observación que incluyeron aspectos tales como las actividades, el nivel y el progreso de los estudiantes en las habilidades orales, la participación y la respuesta a la propuesta de intervención en el marco del club de inglés¹. Tras revisar dichos registros, fue notorio que la falta del docente de lengua extranjera en el curso 8-1 limitó el progreso esperado de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y afectó su atención e interés en la clase de inglés. Luego de analizar las observaciones fue posible constatar que los estudiantes requerían de acompañamiento con respecto a tres problemáticas:

¹ El club de inglés fue el piloto del club de la canción; en este, se utilizaron canciones y se introdujo el trabajo por tareas; sin embargo, no se pretendía lograr un impacto propiamente dicho sino una evaluación de la experiencia.

1. Según el Ministerio de Educación Nacional, el nivel de lengua extranjera inglés que los estudiantes de grado octavo de las instituciones públicas del país deberían alcanzar en el año lectivo es de B1.1 por lo que se esperaba que ya se encontraran en el nivel A2.2.

Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés – Grado 8 a 9 Pre intermedio 1 (B1.1)				
Escucha	Lectura	Escritura	Monólogos	Conversación
• Sigo las instrucciones dadas en clase para realizar actividades académicas. • Entiendo lo que me dicen el profesor y mis compañeros en interacciones cotidianas dentro del aula, sin necesidad de repetición. • Identifico ideas generales y específicas en textos orales, si tengo conocimiento del tema y del vocabulario utilizado.	• Identifico relaciones de significado expresadas en textos sobre temas que me son familiares. • Represento, en forma gráfica, la información que encuentro en textos que comparan y contrastan objetos, animales y personas. • Comprendo la información implícita en textos relacionados con temas de mi interés.	• Escribo narraciones sobre experiencias personales y hechos a mi alrededor. • Escribo mensajes en diferentes formatos sobre temas de mi interés. • Produzco textos sencillos con diferentes funciones (describir, narrar, argumentar) sobre temas personales y relacionados con otras asignaturas.	• Hago presentaciones cortas y ensayadas sobre temas cotidianos y personales. • Expreso mis opiniones, gustos y preferencias sobre temas que he trabajado en clase, utilizando estrategias para monitorear mi pronunciación. • Hago descripciones sencillas sobre diversos asuntos cotidianos de mi entorno.	• Me apoyo en mis conocimientos generales del mundo para participar en una conversación. • Interactúo con mis compañeros y profesor para tomar decisiones sobre temas específicos que conozco. • Me arriesgo a participar en una conversación con mis compañeros y mi profesor
Adaptado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-115174_archivo_pdf1.pdf				

Sin embargo, estos estudiantes se encontraban en el nivel A1 con cierta dificultad, pues solo comprendían palabras de uso cotidiano aisladas y no producían enunciados en la lengua meta.

Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés – Grado 1 a 3 Principiantes (A1)				
Escucha	Lectura	Escritura	Monólogos	Conversación
• Entiendo cuando me saludan y se despiden de mí. • Reconozco que hay otras personas como yo que se comunican en inglés	• Reconozco palabras y frases cortas en inglés en libros, objetos, juguetes, propagandas y lugares de mi escuela.	• Escribo el nombre de lugares y elementos que reconozco en una ilustración. • Escribo información personal en formatos sencillos.	• Nombro algunas cosas que puedo hacer y que no puedo hacer. • Uso gestos y movimientos corporales para hacerme entender mejor.	• Respondo a saludos y a despedidas. • Respondo a preguntas sobre cómo me siento. • Refuerzo con gestos lo que digo para hacerme entender.
Adaptada de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-115174_archivo_pdf.pdf				

Lo anterior puede evidenciarse en el siguiente extracto del registro de observación #1 de la fase inicial del proyecto:

Se les explica a los alumnos, utilizando la lengua materna, que la canción es para un nivel inferior al que ellos se encuentran. Antes de comenzar, se les pregunta a los estudiantes qué significan ciertas palabras de la canción (vocabulario de frutas: strawberry, pineapple, cherries, etc.) Así, se reproduce la canción una vez sin pausas. Al terminar, los estudiantes expresan que no entendieron nada y no pudieron llenar la mayor parte de los espacios, a excepción del coro, el cual contenía estructuras de “I like/I hate”. (Registro de clase N° 1, 12 marzo 2018, p. 2)

2. Su nivel de participación voluntaria en clase, tanto en lengua extranjera como en lengua materna, era muy reducido. Era usual que las practicantes escogieran a los estudiantes pues la gran mayoría no deseaban ser voluntarios. Un ejemplo de esto está presente en el registro #1 de la fase inicial del proyecto:

Unos pocos estudiantes participan de manera voluntaria y otros son escogidos al azar, a cada estudiante se le apoya en el proceso para que no sienta que la experiencia de salir al tablero es traumática. (Registro de clase N° 1, 12 marzo 2018, pp. 3-4)

En lo que respecta a la participación de los estudiantes en la clase de lengua extranjera, los resultados de la encuesta mostraron que la mayoría consideraba que su nivel de participación era medio, seguido del nivel bajo. El argumento más utilizado para justificar el nivel de participación fue no entender el idioma. Por otra parte, los estudiantes afirmaron que las actividades que más disfrutaban realizar eran las que involucraban la habilidad de habla como juegos, diálogos y debates.

3. La lengua extranjera no era utilizada para ningún tipo de interacción. Este inconveniente se hace evidente en el registro #4 de la fase inicial del proyecto:

[...] se les pregunta cómo es posible saber que ese *like* funciona como comparativo y no como verbo. Uno de los estudiantes responde que el hecho de que esté el verbo look hace que like ya no funcione como verbo principal sino como comparativo, esta explicación la hace en lengua materna. (Registro de clase N° 4, 05 de abril 2018, p. 2)

A medida que se hacían las intervenciones en el club de inglés, fue posible observar que los estudiantes empezaron a utilizar la lengua extranjera, lo que demostró que, si ellos estaban expuestos a la lengua meta, su participación podía mejorar.

Adicionalmente, hacia finales de mayo del 2018 se realizó una entrevista al nuevo profesor de inglés que acaba de ser vinculado a la institución. Sus respuestas permitieron identificar la necesidad de revisar y rediseñar un documento, por parte de la institución, que incluya no solo aspectos lingüísticos, sino que además integre contenidos comunicativos y culturales, como puede detallarse en el siguiente extracto de la entrevista mencionada: “[...] formalmente no hay como algo en el plan de área, no he visto, no hay algo formal como cultura, ni en la parte sociolingüística. Es gramática. El plan de área está basado en la gramática” (Entrevista al docente de inglés, 23 de mayo de 2018 Anexo 1).

Partiendo del diagnóstico de las necesidades y carencias, y teniendo en cuenta las preferencias de los estudiantes, se propuso un club de inglés con el propósito de identificar en primera instancia las dificultades de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2 y diseñar una propuesta con base en las necesidades e intereses del curso. Tras haber observado y analizado 8 horas de dicho club, se realizaron modificaciones a la propuesta de intervención inicial con el fin de responder a la pregunta **¿Cómo promover la producción oral de los estudiantes del grado 8 -1 de la Institución Educativa Liceo Departamental integrando aspectos del fenómeno sociocultural y sociolingüístico de la lengua extranjera a través de la música?**

De esta pregunta se desprendieron cuatro preguntas que ayudaron a dar respuesta al interrogante principal:

¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes del grado octavo uno de la Institución Educativa Liceo Departamental con relación a la competencia comunicativa en la lengua extranjera inglés?

¿Cómo promover la competencia comunicativa de los estudiantes implementando la música?

¿Cuál es la incidencia de esta propuesta en la competencia comunicativa de los estudiantes en la lengua extranjera?

Para la propuesta se diseñó un club de la canción en el que se implementaron actividades en torno a las canciones teniendo en cuenta aspectos formales de la lengua, algunos registros de la lengua extranjera encontrados en las canciones (aspectos sociolingüísticos) y alusiones a aspectos **socioculturales** de las canciones utilizadas.

3. Objetivos

3.1.General

- Describir el impacto de club de la canción orientado a promover la producción oral de los estudiantes del grado 8-1 de la Institución Educativa Liceo Departamental.

3.2.Específicos

- Identificar las dificultades que presentan los estudiantes del grado octavo uno de la Institución Educativa Liceo Departamental con relación a la competencia comunicativa en la lengua extranjera inglés.
- Evaluar una propuesta que por medio de la música permita promover la competencia comunicativa de los estudiantes

- Describir la incidencia de esta propuesta en la competencia comunicativa de los estudiantes en la lengua extranjera.
- Describir la influencia de la propuesta en el acercamiento de los estudiantes a algunos aspectos de la pragmática y de la sociolingüística

4. Antecedentes

Pérez Niño (2010) en su estudio “The Role of Music in Young Learners’ Oral Production in English” de corte cualitativo - descriptivo realizado durante el primer semestre del 2009 en la Universidad Nacional de Colombia, en los cursos de extensión de lenguas extranjeras, describe a la música como una herramienta lúdica que permite mejorar el desempeño oral de los jóvenes en edades de 10 a 15 años que participaron en el proyecto creándola y escuchándola.

Este artículo reporta cómo los niños y jóvenes que estudian inglés en el Programa de Cursos de Extensión pueden desarrollar su producción oral participando en la escucha y creación de música. La problemática nace del interés del autor por no seguir la manera tradicional de enseñanza, que se centra en escribir estructuras en el tablero, mientras el docente da la clase. El autor afirma que este método es la causa de los bajos niveles de proficiencia en inglés, y por esto propone tener en cuenta el contexto de los alumnos para la creación de un lenguaje real o significativo para ellos.

Para esta investigación fue necesaria la participación de un docente de música especializado con el que verían su clase de inglés haciendo uso de la música. Con el objetivo de recolectar la información necesaria, se hizo uso de registros de observación, diarios de campo, videos y entrevistas.

La investigación mostró que la implementación de música y video durante las clases funcionaban como motivación y como modelo de pronunciación. Los resultados mostraron que los estudiantes disfrutaron la realización de las actividades de escucha como llenar los espacios, hablar del significado de la canción, y aprender vocabulario gracias al uso de canciones conocidas de pop y rock. También se evidenció que el uso de instrumentos musicales fue útil para que los estudiantes entendieran conceptos importantes relacionados con la música.

De este estudio se retoman 2 aspectos relevantes: el hecho de que la música permitiera que los estudiantes disfrutaran y aprendieran con las actividades de escucha y el hecho de que emplearan mecanismos como encuestas, observaciones y registros para recolectar información y la implementación de la música en jóvenes que se encuentran entre las edades de los estudiantes que participarán en la investigación; lo anterior, funciona como una anticipación a las dificultades con las que pueden enfrentarse.

Adicionalmente, Castañeda y Pereira (2018) en su estudio “Planning and Implementation of activities for the improvement of oral comprehension and production intended for students of the F.L. pilot program at Universidad del Valle: the song’s club experience” de tipo investigación-acción realizado durante el segundo semestre del 2017 en la Universidad del Valle, describen la experiencia de la implementación del club de la canción como mecanismo para mejorar la competencia oral de los estudiantes del programa piloto.

Para esta investigación fue necesario implementar registros de observación, entrevistas y diarios de campo que permitieron concluir que la música es una herramienta

que logra desarrollar esta competencia. Este estudio buscaba describir el impacto de la música en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera inglés.

El propósito de esta investigación nace en el curso “Inglés con fines generales y académicos I”, donde las autoras realizaron seis observaciones a un grupo de estudiantes de nivel I. Encontraron niveles altos de motivación y compromiso hacia el aprendizaje de la lengua extranjera, pero encontraron la necesidad de reforzar la comprensión y producción oral, para la cual propusieron este proyecto.

De este estudio se retoma la intervención pedagógica como el aspecto más importante, pues en esta se concibe un club de la canción, diseñado con canciones específicamente seleccionadas para trabajar las habilidades del inglés, especialmente la comprensión y producción oral, y con el propósito de incluir los temas del programa del curso, utilizando el aprendizaje por tareas. Los resultados son dignos de resaltar también, pues estos demuestran que los alumnos responden con mayor participación si se sienten relacionados con el tema de la canción. La metodología empleada “investigación acción” es importante de igual manera, pues es esta la que nos permitirá implementar un club de la canción que promueva la competencia comunicativa en los estudiantes que participarán en la investigación.

Para finalizar, Dwayne Engh (2013) en su artículo “Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature” publicado en el año 2012 por el Centro Canadiense de Ciencia y Educación (Canadian Center of Science and Education), muestra cómo la música ha sido una herramienta para la enseñanza de la lengua desde antaño aun cuando no es sencillo encontrar bases teóricas que apoyen dicho uso. Este autor hace un

barrido teórico que permite demostrar los beneficios que tiene el uso de la música en la adquisición de la primera y segunda lengua.

Este artículo tiene como propósito mostrar la implementación del uso de la música en el aula de inglés para promover la lingüística y el interés que le genera a los mismos alumnos. El autor examinó diferentes perspectivas dentro de la lingüística aplicada para considerar el uso de la música como herramienta para la adquisición de una segunda lengua. Finalmente, Engh afirma que hay una conexión entre la música y el lenguaje dentro del aula.

De este artículo se retoman a los autores que apoyan el uso de la música como mecanismo de enseñanza de la lengua extranjera debido a la importancia que esta tendrá en el aprendizaje de los estudiantes que harán parte de la investigación, es importante resaltar que aprender la estructura de la lengua de forma aislada no permite llevar al estudiante a un aprendizaje crítico de la cultura y la sociedad que lo habla.

5. Marco pedagógico

Puesto que el objetivo principal de este trabajo es describir el impacto de club de la canción orientado a promover la producción oral de los estudiantes del grado 8-1 de la institución educativa liceo departamental integrando aspectos del fenómeno pragmático y sociolingüístico de la lengua extranjera inglés, es necesaria una revisión teórica de los siguientes conceptos: competencia comunicativa, enfoque por tareas, modelo tridimensional de la gramática y la música en relación con el aprendizaje de la lengua extranjera.

Cuando Hymes (1996) empleó el concepto de **competencia comunicativa**, enfatizó la integralidad que implica la comunicación oral en términos de saber cuándo, cómo, sobre qué y a quién hablar. Al respecto, puede acogerse la perspectiva de Niño Rojas (2011) sobre la competencia comunicativa, entendida “como un saber comunicarse en un campo del conocimiento y un saber aplicarlo, saberes que comprenden conocimientos, habilidades, actitudes y valores (precondiciones, criterios, usos, reglas, normas, etcétera) que habilitan para comunicarse en un contexto determinado, según necesidades y propósitos” (p. 25).

En este sentido, el autor plantea que la competencia comunicativa además de involucrar saberes lingüísticos, sociales, culturales y psicológicos, también abarca otros componentes desarrollados por Correa (2001), como lo son:

- 1) El código de la lengua, entendido como la capacidad para producir y comprender el lenguaje oral.
- 2) El componente pragmático de la lengua que, parafraseando a Correa (2001), comprende el saber “intuitivo” que tienen los hablantes sobre la situación de comunicación en la que se involucren.
- 3) El componente tímico que “tiene que ver con la expresión y manejo de la emotividad de parte de los sujetos que participan en un acto de comunicación” (Niño Rojas, 2011, p. 26).
- 4) El componente cultural que permite que los hablantes tengan conocimiento sobre las diferentes culturas existentes y sus representaciones durante un acto comunicativo.

Con el objetivo de promover de manera apropiada esta competencia, se escogió una metodología que permitiera seguir unas etapas de preparación, ejecución y revisión y, en cierta medida, propiciara el desarrollo de las cuatro habilidades (escritura, oralidad, escucha y lectura). Esta metodología fue el **enfoque por tareas** que ve el proceso de enseñanza y

aprendizaje de una lengua como un todo y no como un conjunto de las partes aisladas. La unidad central de este enfoque es la tarea, que abarca cualquiera de las cuatro habilidades o las cuatro con el objetivo de llevar a los estudiantes a alcanzar los objetivos propuestos en el aprendizaje de la lengua meta. En palabras de Estaire (1999): el enfoque por tareas consiste en “una secuencia de tareas cuidadosamente engarzadas que giran alrededor de un tema y que conducen de forma coherente a la elaboración de una tarea final” (Estaire, p.55).

A pesar del amplio número de definiciones dadas al término tarea, se han escogido las definiciones de Breen (1987) quien concebía las tareas como: “cualquier esfuerzo de aprendizaje de lenguaje estructurado que tiene un objetivo en particular, el contenido apropiado, un procedimiento de trabajo especificado, y una serie de resultados para las personas que [la] realizan ”(p. 50) y Willis (1996), quien explica que el aprendizaje basado en tareas permite que los estudiantes lleguen a un producto final a través de un proceso y una guía dada por el profesor, asimismo, el aprendizaje por tareas es apropiado para crear tareas con propósitos comunicativos. Es decir que en este contexto trabajaremos con actividades cuyo propósito será promover el aprendizaje de la lengua extranjera a través del uso de canciones que darán paso a tareas específicas con un enfoque comunicativo que garantizarán en aprendizaje implícito de las diferentes estructuras.

Adicionalmente, cabe resaltar que las tareas pueden ser categorizadas en dos tipos: Las tareas de comunicación y las tareas posibilitadoras. Las primeras son decisivas en el proceso de aprendizaje pues incluyen actividades de la vida real que ayudan a promover la competencia comunicativa. La segunda, sirven como acompañamiento durante el proceso de enseñanza de la L2 y complementan las tareas comunicativas (Estaire y Zanon, 1990).

Dentro de este proceso de intervención fue necesario trabajar estructuras gramaticales para cumplir con los requerimientos establecidos por la institución; sin embargo, para que esto no resultara una actividad tediosa y para que los estudiantes fueran más conscientes de la importancia de la gramática en el aprendizaje de una lengua, se escogió un modelo que viera al aprendizaje de la lengua como un proceso que incluyera no solo la gramática sino su uso y su contexto. En este sentido, se trabajó con el modelo propuesto por Larsen-Freeman (2003) que propone un enfoque **tridimensional de la gramática (three-dimensional grammar)** en el que expone tres dimensiones de esta: forma, significado y uso. De acuerdo con esta teoría, cada una de estas dimensiones cumple una función específica dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras.

La primera dimensión, **forma**, está asociada con la manera en que una estructura gramatical se organiza y se compone dentro de un texto o discurso. Las disciplinas esenciales en esta dimensión son, por ejemplo, la fonología, morfología, grafología y sintaxis; que forman parte importante en la enseñanza y aprendizaje de las estructuras del lenguaje.

Asimismo, la segunda dimensión se refiere al **significado** que expresa una estructura gramatical específica. Es decir, esta dimensión abarca la semántica, o el significado léxico o gramatical, de una estructura. (Larsen-Freeman, 2003, en Macías, 2007).

Por último, se define que la tercera dimensión, **uso**, trata del por qué y el cuándo usar una estructura gramatical específica, puesto que existen otras estructuras que podrían expresar el mismo significado. Esta dimensión ayuda a los estudiantes a elegir las estructuras que van a utilizar, según su contexto. De acuerdo con Larsen-Freeman (2003),

las unidades relevantes en esta dimensión son las funciones sociales o secuencias de discurso.

Adicionalmente, Larsen-Freeman (2003) sugiere que la gramática contiene más que solo estructura, y exhorta a los docentes de lenguas a considerar estas tres dimensiones al enseñar, puesto que, “las estructuras gramaticales no solo tienen estructura (morfosintáctica), sino que también son utilizadas para expresar significado (semántica) y ser usadas en contextos apropiados (pragmática)” (p. 252). De esta misma forma, Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999), sugieren que los estudiantes deben ser capaces de, “usar estructuras gramaticales correctamente, significativamente y apropiadamente si el objetivo es lograr una buena comunicación” (p. 5).

Este modelo tridimensional de la gramática apunta hacia cualquier estructura gramatical que se quiera enseñar. Así, esta teoría propone que, para enseñar gramática, se debe enseñar también significado y uso, para así lograr un aprendizaje significativo de la lengua extranjera, orientado hacia la construcción de la competencia comunicativa.

Todo lo anterior se enmarca en un proceso que se realizó a través de la música, misma que funcionó no solo como herramienta didáctica sino también como medio de aprendizaje de la lengua extranjera. Esto porque la música no solo motivó a los estudiantes, también les proporcionó la posibilidad de entrar en contacto con nuevas cultura y formas de expresión. Esto porque el lenguaje y **la música** son formas útiles de comunicación, pues ambos se consideran canales de transmisión cultural y emocional (Li, X. y Brand, M., 2009).

Li y Brand (2009) mencionan que, no en vano, muchos maestros de los Estados Unidos (Báez, 1993), Taiwán (Katchen, 1988), Canadá (Magahay-Johnson, 1984), Japón (Moriya, 1988), México (Domoney y Harris, 1993) y Sudáfrica (Puhl, 1989) informaron haber tenido éxito al utilizar actividades musicales (Pop) en la enseñanza del inglés como segunda lengua. Ese fenómeno tiene una explicación científica como Li et al. aseguraron:

[...] hay apoyo teórico y psicológico para la inclusión de la música en la enseñanza del inglés hablado. No solo el lenguaje y el procesamiento musical están ubicados en la misma área del cerebro, sino que los neurólogos (Maess y Koelss, 2001) han descubierto que la sintaxis musical y lingüística se procesa de manera similar. [...] Brand [2007] abogó por utilizar letras de canciones para ayudar a crear un entorno de habla natural que se adhiriera más estrechamente a las habilidades de comunicación intercultural necesarias para que los estudiantes de inglés como lengua extranjera comprendan el inglés y sean comprendidos por los demás. Las letras de las canciones están integradas en una cultura, sus valores, símbolos y creencias. Por lo tanto, la exposición a las letras de las canciones [...] no solo enseña vocabulario, gramática, discursos rítmicos [...] sino [que además] [...] ofrece a los estudiantes de inglés como lengua extranjera lecciones para captar la naturaleza y el estilo de una cultura en particular. (2009. p. 74)

La inclusión de contextos que tratan temas controvertidos, y la experiencia de pertenecer a un grupo e intentar comprender los problemas de los demás, puede beneficiar la forma en que el estudiante percibe su vida y la de los demás. Como futuros docentes,

además de capacitar a hablantes de inglés competentes, debemos aspirar a formar ciudadanos críticos que conozcan la realidad no solo de su cultura, sino también de otras culturas, y esta capacitación se puede lograr a través del lenguaje usado en las canciones.

De igual forma, esta herramienta utilizada responsablemente puede permitir que estudiantes que provienen de contextos sociales difíciles mejoren su nivel de alfabetización al ser expuestos a canciones con las que pueden identificarse. No obstante, como se tuvo la posibilidad de trabajar con los estudiantes tres horas por semana, esta propuesta de abordar la enseñanza y el aprendizaje de inglés con canciones fue un incentivo para motivarlos a aprender, pero se articuló con actividades de corte más académico para poner en práctica, en un contexto un poco más formal, lo aprendido durante las actividades con las canciones.

Todo lo anteriormente mencionado, propició que la ejecución de la propuesta del club de la canción cumpliera con las expectativas, así como con los objetivos planteados. Los datos de la institución en la que se realizó la intervención al igual que los datos recogidos, se presenta en los siguientes apartados.

6. Contexto de la institución

6.1.Ubicación

La Institución Educativa Liceo Departamental se encuentra ubicada en la carrera 37 A No. 8 – 38, en el Barrio Eucarístico que hace parte de la comuna 19, estrato 3 y está delimitado así: al sur carrera 39, avenida Nueva Granada; al norte carrera 34 avenida del Estadio o de los Mangos; al oriente calle 9 Avenida Joaquín Borrero Sinisterra; al occidente calle 5b5, la Avenida Roosevelt o calle 6, atraviesa el barrio de norte a sur.

La Institución está ubicada en una zona residencial, pero con mucho comercio alrededor, al sur-occidente de la ciudad, y está frente a las Canchas Panamericanas.

6.2.Escenario Socioeconómico

De acuerdo con la información suministrada por la coordinadora académica, la institución alberga estudiantes principalmente de estratos 2 y 3, seguidamente de estudiantes de estrato 4, residentes principalmente del suroccidente y del nororiente de Cali.

6.3.Aspectos específicos del área de trabajo

6.3.1. Acercamiento al plan de área

La institución nos facilitó su plan de área para inglés en el grado octavo. Tras realizar el respectivo análisis fue evidente que este se divide esencialmente en 5 partes: Estándares básicos de competencia, Competencias (Básicas específicas, ciudadanas y laborales), ejes temáticos, criterios de evaluación y materiales/recursos. Adicionalmente, pudimos apreciar que con relación a la lengua extranjera tienen un enfoque estructural, en el que la gramática se mantiene aislada del contexto en el que se usa.

La intensidad horaria semanal que maneja la institución es de 3 horas, separadas en dos días: 2 horas los lunes y 1 hora los miércoles. Respecto a la interdisciplinariedad, no se hallaron indicios de que exista. De igual forma, no encontramos evidencia de actividades extracurriculares de lengua.

6.3.2. Perfil del docente de lengua extranjera

El docente a cargo del grupo 8-1, tiene 28 años y maneja 3 idiomas: inglés, francés y español. Es licenciado en Lenguas Extranjeras Inglés- Francés de la Universidad del Valle, graduado en el 2015. Posee 5 años de experiencia en los niveles niños, adolescentes y adultos. Considera que como docente debe primero identificar la necesidad del grupo por lo que no se ubica en ninguna metodología específica.

6.3.3. Perfil de los estudiantes

En el marco de la clase de introducción a la práctica docente, se le aplicó una encuesta (ver anexo 2) al curso 8-1 de la institución educativa Liceo Departamental, la cual cuenta con 37 estudiantes matriculados; siendo solo 33 los que participaron en la realización de la misma. Por lo anterior, los datos arrojados por la encuesta son parciales. Tras hacer el análisis de los datos, se encontró que la mayoría de los estudiantes se considera perteneciente al género femenino, siendo 18 mujeres y 15 hombres. Con relación a las edades, las encuestas revelaron que la mayor parte de los estudiantes tiene 13 años, y que los rangos de edades se encuentran entre los 12 y los 15 años.

En cuanto a la experiencia con el aprendizaje de la lengua extranjera por fuera de la institución educativa, 28 estudiantes afirmaron que no han tomado cursos externos, mientras que 5 afirmaron haber estudiado externamente. Al interrogarlos sobre haber vivido en un país de habla inglesa, 30 estudiantes respondieron que no y 2 estudiantes respondieron que sí, ambos en los Estados Unidos. Una estudiante manifestó haber vivido en España.

En relación con la percepción, motivación y actividades de refuerzo de los estudiantes encuestados, se encontró que la mayoría de los estudiantes aseguraron sentirse aburridos en la clase de inglés. Para reforzar el aprendizaje del inglés, la mayor parte de estudiantes aseguró preferir la utilización de aplicaciones educativas, seguido por escuchar música. Asimismo, aseguraron dedicar de 2 a 4 horas a la semana para reforzar el inglés.

Respecto al desempeño en la lengua extranjera, la mayoría de los estudiantes consideran que tienen un desempeño entre regular o malo, sobre todo en las habilidades de

escritura y escucha. De ahí que la encuesta señala que la habilidad que más disfrutan trabajar es el habla y sorprendió encontrar que la segunda que más disfrutan trabajar es la escucha, seguida por la escritura.

6.3.4. Pertinencia del programa con respecto a las necesidades

De acuerdo con los datos recogidos en la entrevista y en el análisis del plan de área el concepto que maneja la institución de lengua es esencialmente estructural, lo que ocasiona que las actividades no tengan en cuenta el contexto ni la realidad de los estudiantes por lo que es muy probable que el aprendizaje no sea significativo.

Adicionalmente, no se encontró evidencia de ningún acercamiento a la competencia comunicativa lo que puede llevar a que las habilidades de escritura y lectura sean las únicas que se trabajen en el aula.

7. Metodología

7.1. Enfoque Metodológico

En este estudio se trabajó con una muestra de 33 estudiantes de grado octavo – uno de la Institución Educativa Liceo Departamental; 18 de los estudiantes eran mujeres y 15, hombres; la mayor parte de los estudiantes se encuentra en edades entre los 12 y los 15 años.

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

Conforme a la anterior definición, se empleó la investigación acción, para realizar un proyecto investigativo de corte cualitativo, en un aula de lengua extranjera de una institución educativa pública de Cali, con el propósito de encontrar una problemática, proponer una tarea de intervención y medir el impacto de la misma en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y su capacidad de producción oral.

7.2.Observación

La investigación se realizó siguiendo las cuatro etapas propias de la investigación acción. En la etapa de *observación*, se identificaron las principales problemáticas presentes en el curso de lengua extranjera del grado octavo-uno. Asimismo, se realizó una encuesta con la que fue posible determinar que se implementaría la música; sin embargo, fue evidente que los gustos musicales de los estudiantes no iban a ser de ayuda para escoger las canciones; pues no solo no oían música en lengua extranjera, sino que, además, la gran mayoría disfrutaba del reguetón y del trap, géneros que no se ajustaban a las necesidades a las que se buscaba dar respuesta.

7.3.Planeación

En la etapa de *planeación*, con base en los datos encontrados durante la etapa de observación, se diseñó una propuesta de club de la canción en la que posteriormente se trabajó por medio de tareas (*pre-*, *while-*, *post-*). Con este club se expuso a los estudiantes a la lengua extranjera, misma que más adelante usaron para su producción oral. Para escoger las canciones, fue necesario contactar al docente titular quien solicitó trabajar los temas pertenecientes al tercer periodo, con el fin de permitir el uso de sus horas de clase sin perjudicar el proceso de los estudiantes. Por lo tanto, el club de la canción debió no solo enfocarse en la producción oral de los estudiantes, sino, además en la apropiación de

conocimiento correspondiente a dicho periodo para poder dar respuesta a los logros solicitados por la institución.

7.4. Intervención

En la etapa de *intervención*, se implementó la propuesta diseñada en la etapa de planeación. Se trabajó por medio del enfoque por tareas, por lo tanto, con cada canción se desarrollaron actividades de *pre*, *while* y *post*. Además, se implementaron diferentes mecanismos de evaluación que sirvieron para obtener datos relevantes para esta investigación. Estos mecanismos se detallarán en la sección de resultados.

7.5. Análisis

Finalmente, en la etapa de análisis, se tabularon los datos con ayuda de hojas de Excel, para luego identificar las diferentes categorías y así cuantificar la recurrencia de cada una, esto con el fin de identificar la relevancia de la propuesta en el proceso de aprendizaje de la L2 en los estudiantes.

7.6. Instrumentos de Recolección

Con el fin de recolectar los datos que permitirían identificar la problemática para, más tarde, diseñar e implementar una propuesta que le diera solución, se emplearon las siguientes técnicas de recolección de datos:

- Se implementó el *diario de campo* como instrumento de indagación, pues según Cárdenas, R. y Faustino, C. (en preparación), este promueve la reflexión y la creatividad de quien hace uso de él, y permite el análisis amplio y detallado de la información y la creación y organización de ideas; de igual manera, invita a la autoevaluación, al crecimiento personal y a buscar soluciones y tomar decisiones frente a determinadas problemáticas. Este diario de campo lo alimentaban las dos practicantes

dependiendo de su papel (explicando a los estudiantes desde el tablero o apoyando a los mismo de puesto en puesto) en los diferentes momentos de la intervención.

- Igualmente, se llevó *registro de las observaciones* que se realizaron. Durante este ejercicio, se hizo énfasis en la caracterización del grupo y de su contexto específico, se analizaron las dinámicas y los factores que intervienen en el desarrollo de las clases, (Sanmartín, R. 2003). Lo observado fue registrado in-situ en el diario de campo y, posteriormente, se organizaron los datos recogidos para un análisis más riguroso con las interpretaciones, reflexiones, comentarios y preguntas que surgieron de lo observado. Estos registros de observación fueron organizados principalmente por una de las practicantes; sin embargo, fueron revisados y ajustados por las dos.
- Según Calatayud (2008), “la autoevaluación es uno de los medios para que el [estudiante] conozca y tome conciencia de cuál es su progreso en el proceso de enseñanza y aprendizaje”(p.31). Por lo tanto, con la intención de hacer un seguimiento más amplio del proceso de aprendizaje de los estudiantes, se implementó la *autoevaluación*; en esta, los estudiantes calificaban su desempeño en diferentes aspectos del 1 al 5, siendo uno la calificación más baja y 5, la más alta. Adicionalmente, los estudiantes respondían una pregunta abierta que consistían en averiguar cómo se sentían con la propuesta implementada, esto con el objetivo de identificar si esta era bien recibida o no por los estudiantes y seguir los resultados hasta el final de la intervención.
- De acuerdo con Alfaro y Badilla (2015) el taller implica una relación entre la parte cognitiva y emotiva del estudiante y promueve su formación integral. Es por esta razón que, hacia el final de la intervención, se implementó un *Taller final en grupo* (ver anexo 13) con 7 preguntas que buscaban dar respuesta a interrogantes relacionados con

el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Este taller debía resumir las respuestas de entre 4 y 6 estudiantes en relación con su confianza en la L2, lo que más le había gustado y lo que menos le había gustado, entre otros.

- Por último, se usó la *entrevista* como técnica cualitativa de recolección de datos que, según Cárdenas, R. y Faustino, C. (en preparación), no se considera una conversación informal, pues tiene una intencionalidad y un objetivo específicos. En el primer caso, solo estuvieron involucradas tres personas (el docente y las investigadoras) y se utilizó una entrevista semiestructurada que les permitió tanto al entrevistado como a las entrevistadoras, expresar de manera más abierta y natural aquellas cosas que consideran importantes sin dejar a un lado el objetivo de la entrevista. En el segundo caso, solo estuvo involucrado el docente a quien se le entregó una entrevista escrita estructurada; misma que respondió y entregó a las investigadoras.

8. Resultados

Debido a que se siguieron los pasos de la investigación acción, fue posible determinar que el método inductivo era el más apropiado para el análisis de los resultados. Según Dávila (2006), el método inductivo consiste en los siguientes pasos: “1) Observación, 2) formulación de hipótesis, 3) Verificación, 4) Tesis, 5) Ley y 6) Teoría” (p.187), mismos que se adaptan al proceso realizado durante este estudio. Esto porque en la observación se identificó una problemática que llevó a la formulación de la hipótesis de que una vez expuestos a la lengua meta por medio de la utilización sistemática de canciones su producción oral mejoraría. Luego, a través de la intervención, pudo verificarse esta hipótesis como se demuestra en el apartado de análisis de resultados, lo que permitió pasar de la hipótesis sustentada en este grupo de estudio a una tesis. Adicionalmente, partiendo del antecedente de Castañeda y Pereira (2017), es posible aseverar que una propuesta de

este tipo, ya habiendo probado su efectividad en dos grupos humanos diferentes, sería viable replicarla con otra muestra lo que se consideraría como el paso hacia la teoría.

Finalmente, para garantizar confiabilidad absoluta a los datos, fue necesario ver el avance desde el inicio de la intervención hasta el final de esta, así como las calificaciones de los estudiantes y sus opiniones respecto a su proceso de aprendizaje. Todo lo anterior señala de manera contundente que la propuesta tuvo un impacto positivo en el proceso de desarrollo de la producción oral de los estudiantes de grado octavo-uno de la Institución Educativa Liceo Departamental.

8.1.Etapa de observación

Como se describe en el planteamiento del problema, a partir de las observaciones se identificaron las siguientes problemáticas:

1. Aunque según el ministerio los estudiantes de instituciones públicas deberían alcanzar el nivel B1.1 en el grado octavo, los pertenecientes al grupo de este estudio aún no manejan los temas correspondientes al nivel A2.2.
2. El nivel de participación por parte de los estudiantes era muy reducido por lo que las practicantes debieron optar por escoger a los estudiantes que participarían en las diferentes actividades.
3. Para las diversas interacciones en el aula, la lengua extranjera no era utilizada.

8.2.Etapa de planeación

Tras realizar el proceso de observación y luego de acordar los temas con el docente titular, las practicantes crearon un esquema de planeación para orientar las intervenciones, como lo detalla la tabla 1:

		Canción		
		<i>Next to you</i>	<i>Coming home</i>	<i>Back to you</i>
Objetivos	Pedagógicos	* Los estudiantes podrán enriquecer su vocabulario por medio de la interacción con las canciones. * Los estudiantes podrán reconocer diferentes variedades geográficas (diatópicas), sociales (diastráticas) y los registros (diafásicas) de la lengua inglesa. * Los estudiantes podrán reconocer aspectos socioculturales y sociolingüísticos estrechamente relacionados con la lengua inglesa. * Los estudiantes podrán apropiarse de algunas de las estructuras gramaticales de la lengua extranjera inglés por medio de la interacción con las canciones.		
Contenidos	Lingüísticos	(will/won't)	To Be + Verb + Ing	Verbos modales Can – Can't
		Vocabulario	Vocabulario	Could Vocabulary
	Sociolingüísticos	Variedades geográficas	Variedad sociales y variedad de registro	variedades geográficas
	Culturales	Religión	Lidiar con el pasado	Relaciones
Actividades	Pre-task	Preguntar a los alumnos si reconocen al autor. Preguntar a los alumnos si reconocen la canción. Presentar al autor. Pregunte a los alumnos de qué	Preguntar a los alumnos si reconocen al autor. Preguntar a los alumnos si reconocen la canción. Presentar al autor. Pregunte a los alumnos de	Preguntar a los alumnos si reconocen al autor. Preguntar a los alumnos si reconocen la canción. Presentar al autor. Pregunte a los alumnos de qué

	se trata la canción. Unir palabra e imagen.	qué se trata la canción. Coincidir palabra y definición.	se trata la canción. Unir la palabra con la imagen.
While-task	Reproducir la canción según sea necesario para llenar los huecos. Trabajar en la pronunciación. ¿Cuál es el mensaje de la canción? En grupos organizarán la secuencia correcta de la canción.	Reproducir la canción según sea necesario para llenar los huecos. Trabajar en la pronunciación. ¿Cuál es el mensaje de la canción? Oraciones verdaderas o falsas.	Reproducir la canción según sea necesario para llenar los huecos. Trabajar en la pronunciación. ¿Cuál es el mensaje de la canción? Rellena los huecos en algunas oraciones con el verbo correspondiente.
Post-task	Un alumno de cada grupo compartirá la secuencia organizada en la clase. Habrá espacio para preguntas. Revisión del tema de la clase anterior. Se le preguntará a los estudiantes si la actividad fue divertida y si fue posible que aprendieran algo.	A algunos estudiantes se les pedirá que presenten sus respuestas a la clase. Luego, utilizando las letras de la canción, los alumnos elegirán unas pocas oraciones para revisar el tema de la clase anterior.	Algunos alumnos presentarán sus respuestas a la clase. Habrá espacio para preguntas. Revisión del tema de la clase anterior.
Del salón	● Proyector ● Parlantes ● Tablero	● Proyector ● Parlantes ● Tablero	● Proyector ● Parlantes ● Tablero

Materiales	Aportados por las practicantes	• Computador • Marcadores • Presentaciones de PPT • Talleres • Letra de la canción	• Computador • Marcadores • Presentaciones de PPT • Talleres • Letra de la canción	• Computador • Marcadores • Presentaciones de PPT • Talleres • Letra de la canción
-------------------	---------------------------------------	--	--	--

Tabla 1 Planeación de las intervenciones

8.3.Etapa de intervención

Se utilizaron los conceptos desarrollados en el marco pedagógico como apoyo para orientar la intervención. En este sentido, las actividades de *pre-task* (pre-tarea) consistieron en preparar a los estudiantes en relación con el vocabulario desconocido o complejo que encontrarían en las canciones. Estas actividades, por lo general, giraban en torno a unir palabras con imágenes o dibujar lo que creían que la palabra significaba; la actividad terminaba con la aclaración de dudas y la correspondiente corrección. En relación con las actividades de *while-task* (tarea en sí), consistían en entregar la letra incompleta de las canciones a los estudiantes y permitirles llenar los espacios al reproducir la canción de 2 a 3 veces según era necesario. Los espacios eran cuidadosamente seleccionados según el tema gramatical que correspondía a la sesión, con el objetivo de que reconocieran las palabras aprendidas en la *pre-task* e identificaran las estructuras que debían usar en la *post-task* (post-tarea).

En relación con las ya mencionadas actividades de *post-task*, consistió en requerir que los estudiantes usaran lo aprendido para realizar diferentes producciones escritas u orales como, por ejemplo, diálogos, consejos escritos sobre diferentes problemáticas, párrafos de presentación personal, presentaciones personales orales, entre otros. Cabe

resaltar que, en muchas ocasiones, las actividades escritas funcionaban como apoyo para las actividades de producción oral.

Aunque se realizaron *post-tasks* como actividad final de cada canción, estas buscaban preparar a los estudiantes para una actividad final que requirió de todo lo aprendido hasta ese momento. En esta *post-task* final, se les pidió a los estudiantes realizar un póster en grupos de 6 personas en el que representaran lo que querían ser en el futuro, dicho póster funcionó como apoyo visual para una presentación oral del mismo tema.

A continuación se resumen las actividades y sus objetivos; adicionalmente, se exponen tres de las actividades complementarias que funcionaron de insumo para la ya mencionada actividad del poster.

De manera general, las actividades de *Pre-task* estuvieron enfocadas en preparar a los estudiantes para las actividades de *While-task*; sin embargo, en sí mismas eran actividades de apropiación de vocabulario. En cuanto a las actividades de *While-tasks* estuvieron enfocadas en la canción. Por lo tanto, se realizaron las repeticiones que hicieron falta para permitirle a los estudiantes llenar los espacios de la letra. En esta parte de la actividad, se les pedía a los estudiantes decir qué entendían de la canción y en ocasiones algunos traducían cortos fragmentos de la misma. En relación con las actividades de *Post-tasks* estuvieron enfocadas a la apropiación de la estructura vista en las actividades de *While-task*. Es por esto que se les pedía a los estudiantes utilizar o reconocer la estructura y su posible función en una oración. También, se repasaba y explicaba de manera más explícita dicha estructura y su función y significado.

En lo que concierne a los objetivos, la canción 1 pretendía introducir el futuro mediante el uso de *Will*. También, se pretendía comenzar con las actividades de producción escrita. La canción 2 pretendía introducir el tema de los planes a futuro y a su vez se esperaba que, con este nuevo tema gramatical, el nivel de dificultad de la producción escrita de los estudiantes aumentara; adicionalmente, se pretendía comenzar con las actividades orales. La canción 3, pretendía introducir los verbos modales para indicar posibilidad en el futuro, mismos verbos que servirían para la creación de un texto en el que expresaran sus deseos a futuro y sus creencias sobre lo que posiblemente pasaría en sus vidas.

Adicional a las tareas propuestas con cada canción, se realizaron las siguientes actividades. Canción 1: Como actividad complementaria, los estudiantes produjeron 3 oraciones utilizando la estructura aprendida. Esta actividad fue entregada, corregida por las practicantes y regresada a los estudiantes para que realizaran 9 oraciones usando la estructura aprendida teniendo en cuentas las correcciones, esto, como insumo para la presentación final en la que debían hablar sobre lo que querían ser en el futuro. Canción 2: Como actividad complementaria, los estudiantes se organizaron en parejas y construyeron un dialogo en el que utilizaron las 2 estructuras aprendidas hasta el momento. Dicha actividad fue entregada y corregida por las practicantes. Posteriormente, los estudiantes corrigieron los diálogos y los presentaron a la clase. Canción 3: Como actividad complementaria, los estudiantes crearon un párrafo en el que contaban lo que querían ser cuando fueran adultos, para esto, ellos implementaron las 3 estructuras aprendidas. Dicho texto fue corregido por las practicantes y posteriormente, sirvió de insumo para la presentación oral del póster.

En relación con la evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes durante el desarrollo de este estudio se emplearon algunas actividades complementarias al trabajo

por tareas que permitieron dar un mejor seguimiento al aprendizaje. Fue importante utilizar actividades que no estuvieran relacionadas solo con la gramática sino también con la vida real, para recolectar la información procedente de estas actividades se emplearon las siguientes rúbricas:

- Rúbrica de evaluación del diálogo (Ver anexo 11)
- Rúbrica evaluación de la presentación personal (Ver anexo 11)
- Rúbrica evaluación del poster (Ver anexo 11)
- Rúbrica evaluación de la presentación oral del poster (Ver anexo 11)
- Rúbricas de autoevaluación (Ver anexo 11)

Estas rúbricas, además, permitieron recoger los diferentes datos para esta investigación cuyo análisis se mostrará en la siguiente etapa.

8.4. Etapa de análisis

En este apartado se explicará el procedimiento para analizar los datos recogidos durante este estudio en la etapa de intervención, con relación a las actividades derivadas de las canciones y que permitieron promover la competencia comunicativa entre los estudiantes.

En el proceso de intervención y con ayuda de las técnicas de recolección, se recogieron todos los datos relacionados con el impacto de la propuesta en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Estos datos fueron analizados mediante el método inductivo, lo que significa que las categorías encontradas emergieron de los datos. Estos se dividieron en seis categorías: Autoevaluaciones y sus respectivas preguntas abiertas, los registros de observación, actividades evaluativas, entrevistas al docente titular y taller grupal final. Estos datos fueron

Nº Enunciado	Estudiantes que respondieron 1	Estudiantes que respondieron 2	Estudiantes que respondieron 3	Estudiantes que respondieron 4	Estudiantes que respondieron 5	Nº Tota de estudiantes
Participación	0	0	9	19	5	33
Esfuerzo	0	0	12	16	5	33
Contraste con mi realidad	0	1	13	15	4	33
Trabajo extra- clase	0	1	8	20	4	33
Aprendizaje significativo	0	0	12	13	8	33
Aprestamiento para nuevos retos	0	0	7	23	3	33
Respeto	0	1	6	18	8	33
Autocontrol	0	0	7	19	7	33
Confianza	0	1	10	15	7	33
Reurrencia	0	4	84	158	51	297

posteriormente tabulados en diferentes tablas para facilitar su lectura. De esta manera fue posible determinar que los datos podían ser clasificados en categorías más grandes que a su vez facilitarían determinar la frecuencia con la que aparecían y el proceso de análisis, a continuación, se muestran algunos ejemplos:

Tabla 2 - Autoevaluación 1

Al analizar las autoevaluaciones fue evidente que era necesario ubicar las respuestas de los estudiantes según la calificación que le habían dado a su proceso; siendo 1 y 2 la calificación más baja, se determinó que estos estudiantes no sentían haber aprendido; 3 la calificación neutra, se determinó que los estudiantes no habían aprovechado del todo el proceso; y 4 y 5 siendo la calificación más alta, se determinó que los estudiantes habían aprovechado el proceso y se sentían satisfechos.

¿Cómo me he sentido con la propuesta? – Frecuencia3	
Comentarios Positivos	Comentarios Negativos

Divertido	2	No me gusta	1
Dinámico	0	No me he sentido muy bien	0
He aprendido	8	No entiendo	0
Me he sentido bien	19	Me falta mejorar	0
Buena forma de aprender	3	Mal equipo de sonido	0
Aprendo mejor con canciones	1	A veces no entiendo	0
Me he sentido cómodo	2	me he sentido rara o raro	0
Me he sentido seguro	0	Regular	0
Me he sentido muy bien	5	Me dan nervios	0
Me gusta	0	No me siento segura	0
Entretenido	2	confundido	0
Entiendo cada vez más	2	Sin comentario	1
Tengo más confianza	0		
Contento	0		
he mejorado	3		
Siento menos pena	0		

Tabla 3 – Tabulación inicial de la frecuencia de la pregunta abierta Autoevaluación3

Para el análisis de los datos de las preguntas abiertas, fue necesario agrupar las respuestas en diferentes categorías que más adelante se ubicaron en categorías más grandes, como se muestra en la tabla 4:

¿Cómo me he sentido con la propuesta? - Frecuencia 3			
Comentarios Positivos		Comentarios negativos	
Sensación de Aprendizaje	17	Ausencia de Aprendizaje	0
Comodidad	2	Incomodidad	0
Satisfacción	28	Insatisfacción	1

Tabla 4 - Tabulación de la frecuencia de la pregunta abierta Autoevaluación3 segunda versión

Para categorizar los registros de observación, se inició un proceso de lectura y relectura de estos. Con este proceso se encontraron unas categorías básicas, las cuales fueron clasificadas por color, según el número del registro y su respectivo fragmento, como se muestra en la siguiente tabla: (Ver anexo 5)

Categoría	Registro	Extracto
Actitud positiva (motivación, interés, buen comportamiento)	1 2	Notamos que a los estudiantes les gusta mucho la idea de hacer competencias, pues se emocionan al saber que vamos a

Evidencias de motivación:
Toma de notas,
preguntas,

empezar este juego. (p. 3)

- Durante esto, los estudiantes dicen las respuestas en voz alta, y se dan cuenta que muchos estuvieron equivocados y dibujaron la palabra que no era. A estos alumnos se les ve borrando y cambiando su dibujo, o arreglando las palabras que unieron mal. (p. 2)
- Los alumnos miran sus notas mientras hacen el ejercicio. (p. 4)
- Ningún estudiante hace preguntas mientras se hacen las explicaciones. Sin embargo, muchos estudiantes toman nota de las explicaciones, y piden no quitar lo que está siendo proyectado para alcanzar a copiar. (p. 3)
- Durante la actividad, muchos estudiantes preguntan y tienen dudas, por lo que se les vuelve a explicar brevemente y de manera individual lo que tienen que hacer. (p. 4)
- Al salir, una alumna se detiene en la puerta y le dice a las practicantes, “muchas gracias, aprendí mucho hoy. (p. 5)

Tabla 5 - Identificación por código de color de la categoría "Actitud positiva" Registros de Observación

De esta categorización por color surgieron las siguientes categorías: Actitud positiva, actitud negativa, aumento en participación, falta de participación, uso de la lengua materna, sentimientos positivos y sentimientos negativos. Al realizar entonces el proceso de comparación respecto a las categorías encontradas en las autoevaluaciones y talleres, se encontró que había algunas en común bajo diferentes nombres, por lo que se realizó un segundo proceso de categorización de la información sacada de los registros de observación. Esta segunda categorización la componen las siguientes seis categorías: Deseo de aprender, sentimientos positivos, aumento en participación, uso del inglés y español, mal comportamiento, y sentimientos negativos. Cada categoría se presentó con número de

registro, fragmento y una explicación de lo sucedido y encontrado. Esto se ejemplifica con los siguientes fragmentos de los registros de observación:

Se empieza hablando en inglés, “good afternoon, everyone”, a lo que solo unos pocos responden igual, “good afternoon” y otros “buenas tardes”.

Practicante: “Does anyone remember what topics we covered last period?”

No hay respuesta alguna por parte de los estudiantes. Todos permanecen hablando o mirándose entre ellos sin responder.

Practicante: “Do you understand what I’m saying?”

Sigue sin haber respuesta de los estudiantes. En este momento, se cambia a la lengua materna. (Registro de clase N°1, 08 de agosto, 2018, p. 2)

Explicación: Siendo la primera sesión de clase, una gran mayoría de estudiantes respondió en español al saludo en inglés, y nadie respondió a las preguntas hechas. Esto demuestra la falta de conocimiento de la lengua extranjera e inseguridad por parte de los estudiantes.

La dinámica continúa, mientras se traduce lo que quiere decir la canción y se aclaran términos desconocidos por los alumnos. (Registro de clase N°5, 03 de septiembre, 2018, p. 3)

Se les dice, “good afternoon, guys” a lo que la mayoría responde “good afternoon”. “How are you today?” y ellos responden, “good”. (Registro de clase N°9, 19 de septiembre, 2018, p. 1)

Una practicante comienza entonces a preguntar palabra por palabra, “What is hiding?”, etc. Los estudiantes siempre responden en la lengua materna: “Escondese”. La practicante utiliza feedback en inglés, “Very good”. (Registro de clase N°10, 24 de septiembre, 2018, p. 1)

Hemos notado que, a pesar de interactuar en inglés con los estudiantes, estos siempre responden en la lengua materna, pues es con la que más seguros se sienten. (Registro de clase N°10, 24 de septiembre, 2018, p. 1)

Explicación: La explicación de la canción se estaba haciendo en inglés, pero esta contenía estructuras muy avanzadas para el bajo nivel de los estudiantes, por lo que se optó por traducir a la lengua materna. A medida que avanzó el curso, fuimos capaces de saludar a los estudiantes, dar instrucciones simples en inglés y expresiones de realimentación positivas, que ellos podían seguir y entender. Sin embargo, la respuesta de ellos la mayor parte del tiempo siempre fue en la lengua materna.

Teniendo en cuenta esta segunda tabulación, se realizó una tercera comparación de los datos de acuerdo con las autoevaluaciones y talleres y los objetivos mismos de este trabajo. Con esta tercera puesta en común de los datos, surgió una última tabulación de datos de los registros de observación. La información se organizó de la siguiente manera: categoría, número de registro, fragmento y recurrencia. De esta se derivaron las categorías finales: disposición para nuevos retos, satisfacción, participación, uso de la lengua extranjera, incumplimiento, e insatisfacción. (Ver anexo 5.1)

Para finalizar el proceso de tabulación de los datos fue necesario crear una matriz en la que se pretendía identificar qué categorías era posible encontrar en qué datos, esto con el fin de comenzar la triangulación. Las categorías encontradas se presentan a continuación, cabe aclarar que el símbolo “X” representa los métodos de recolección en los que sí se encontraron las categorías, mientras que el símbolo “-” representa que no se encontró la categoría en ese método de recolección:

Categoría	Autoeval. Preguntas Cerradas	Recurr encia	Obs er.	Recurr encia.	Taller Grup.	Recurr encia	Autoeval. Pregunta Abierta	Recurr encia
Sensación de Aprendizaje	x	93	—	—	x	7 de 7	x	64
Comodidad	-	-	-	-	-	-	x	83
Satisfacción	—	—	x	6	x	7 de 7	x	68
Participación	x	79	x	9	-	-	-	-
Disposición para nuevos retos	x	93	x	28	-	-	-	-
Uso de la Lengua Extranjera	-	-	x	5	-	-	-	-
Ausencia de Aprendizaje	x	39	-	-	-	-	x	8
Incomodidad	-	-	-	-	-	-	x	8
Insatisfacción	-	-	x	8	-	-	x	6
Falta de participación	x	53	-	-	-	-	-	-
Falta de disposición para nuevos retos	x	39	-	-	-	-	-	-
Incumplimiento	—	—	x	13	—	—	—	—

Tabla 6 - Matriz de tabulación de las categorías en las diferentes técnicas de recolección

De acuerdo con la tabla anterior, a continuación, se explica cómo se realizó la triangulación de los datos:

8.4.1. Categorías positivas

Sensación de aprendizaje

De los datos obtenidos en todas las autoevaluaciones en lo que respecta a las preguntas cerradas, las preguntas abiertas y en el taller grupal, surgió la categoría más recurrente que fue la sensación de aprendizaje manifestada por los estudiantes. Esta categoría

está relacionada con la idea de que ellos sintieron que habían aprendido durante la intervención.

Sensación de Aprendizaje - Suma total	
	Recurrencia
Autoevaluaciones Preguntas Cerradas	93
Observaciones	—
Taller Grupal	7 de 7
Autoevaluaciones pregunta Abierta	64

Tabla 7 – Tabulación de la categoría “Sensación de Aprendizaje” suma total

Comentario de Autoevaluación

Self-evaluation # 4 <i>Aprend. sig.</i>	
Evaluate your process using a number from 1 to 5, in which 1 represents bad and 5 represents excellent.	
I participated actively in the activities	4
I enjoyed learning English with music	4
I feel that I learned many things	4
I want to learn more English	4
I feel more confident with the foreign language (English)	4
I can speak in English more now than before	3
Después de las actividades, ¿cómo me siento con la lengua extranjera inglés? ¿Por qué?	
<i>Bien he aprendido mucho, porque explica bien.</i>	

Imagen 1 - Comentario de Autoevaluación 4 (Aprendizaje Significativo)

La sensación de aprendizaje manifestada por los estudiantes en los diferentes mecanismos de recolección de datos coincide con los resultados de las evaluaciones de desempeño en las diferentes tareas. Cabe resaltar, que no todos los estudiantes en cada tarea presentaron un alto nivel de desempeño con respecto a los objetivos de las mismas; sin embargo, las calificaciones globales durante la intervención muestran que el grupo en general tuvo un comportamiento académico sobresaliente.

Apellido y Nombre	Nota Final
Estudiante 1	3,79
Estudiante 2	4,26
Estudiante 3	3,89
Estudiante 4	3,95
Estudiante 5	4,30
Estudiante 6	4,15
Estudiante 7	4,40
Estudiante 8	3,49
Estudiante 9	3,41
Estudiante 10	4,26
Estudiante 11	4,41
Estudiante 12	3,95
Estudiante 13	4,39
Estudiante 14	4,58
Estudiante 15	4,48
Estudiante 16	4,39
Estudiante 17	3,88
Estudiante 18	4,08
Estudiante 19	3,40
Estudiante 20	3,46
Estudiante 21	3,25
Estudiante 22	4,31
Estudiante 23	4,30
Estudiante 24	3,83
Estudiante 25	4,01
Estudiante 26	4,55
Estudiante 27	3,66
Estudiante 28	4,65
Estudiante 29	4,39
Estudiante 30	4,65
Estudiante 31	4,40
Estudiante 32	4,28
Estudiante 33	4,38
Promedio de los estudiantes	3.98

Tabla 8 - Notas finales de los estudiantes y promedio

En el desempeño en cada tarea que se evaluó también hubo un comportamiento similar, como se ejemplifica a continuación. (Ver todas las calificaciones en anexo 12).

	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3
Estudiante 1	3,8	3,5	5
Estudiante 2	3,8	3	5
Estudiante 3	3,7	3	5
Estudiante 4	4,4	3	3,3
Estudiante 5	4,4	5	5
Estudiante 6	4,7	3	5
Estudiante 7	4,2	3,5	4,2
Estudiante 8	0	5	5
Estudiante 9	0	5	5
Estudiante 10	4,5	3,5	5
Estudiante 11	4,5	4	5
Estudiante 12	4,7	3,5	3,4
Estudiante 13	4,4	4	5
Estudiante 14	4,4	5	5
Estudiante 15	4,8	4	5
Estudiante 16	4,8	3,5	5
Estudiante 17	4,5	4	5
Estudiante 18	0	5	5
Estudiante 19	3,7	4	1,7
Estudiante 20	4,8	4	1,7
Estudiante 21	4,4	1	3,4
Estudiante 22	4,7	3	5
Estudiante 23	4,4	3	5
Estudiante 24	4,8	3,5	5
Estudiante 25	4,7	3	4,2
Estudiante 26	4,7	4	5
Estudiante 27	0	3	5
Estudiante 28	4,7	4	5
Estudiante 29	4,7	4	3,4
Estudiante 30	4,4	5	4,2
Estudiante 31	4,5	3,5	5
Estudiante 32	4,4	4	5
Estudiante 33	4,4	3,5	5

Tabla 9- Calificaciones de los estudiantes

En la tabla anterior, se presentan tres de las siete tareas realizadas con los estudiantes durante la intervención. La tarea 1, corresponde a un diálogo que debieron

realizar en parejas con el objetivo de que aprendieran a expresar intención de realizar algo y planes futuros. Las tareas 2 y 3, corresponden a actividades con el objetivo de que los estudiantes aprendieran a expresar el futuro.

Satisfacción

De los datos obtenidos en la gran mayoría de las preguntas abiertas de las autoevaluaciones, en el taller grupal y en las observaciones surgió la segunda categoría más recurrente que fue la satisfacción manifestada por los estudiantes en relación con su proceso de aprendizaje y la metodología utilizada en la propuesta.

Satisfacción - Suma total	
	Recurrencia
Autoevaluaciones Preguntas Cerradas	—
Observaciones	6
Taller Grupal	7 de 7
Autoevaluaciones pregunta Abierta	68

Tabla 10 - Tabulación de la categoría "Satisfacción" suma total

La satisfacción manifestada por los estudiantes en los diferentes mecanismos de recolección de datos se ejemplifica mejor en los siguientes extractos de los registros de observación y de los comentarios de los propios estudiantes en las autoevaluaciones:

Comentario de la primera Autoevaluación

Self-evaluation <i>Auto 1 - Satisfacción</i>	
Evaluate your process using a number from 1 to 5, in which 1 represents bad and 5 represents excellent.	
I participated actively in the activities	4
I made an effort to reach the established objectives	5
I was able to make a connection between my reality and the context of the song	4
I worked independently outside of class	5
I feel that my learning was significant	5
I feel ready to face new challenges in the foreign language	4
My treatment was respectful towards colleagues and teachers	5
I controlled my frustration to continue with my learning process	5
My confidence towards the foreign language has improved	4
Total	4.5
¿Cómo me he sentido con la propuesta del club de la canción en inglés?	
<i>Me gusta, me parece una buena técnica de aprendizaje que permite más fluidez al hablar.</i>	

Imagen 2 - Comentario de Autoevaluación1 (Satisfacción)

Al salir, una alumna se detiene en la puerta y le dice a las practicantes, “muchas gracias, aprendí mucho hoy. (Registro de clase N°2, 13 de agosto, 2018, p. 5)

Se escucha a una estudiante decirle a su compañera, “yo siento que cuando me esfuerzo, entiendo. La clase pasada me esforcé y puse atención y entendí eso del will y el won’t”. (Registro de clase N°4, 27 de agosto, 2018, p. 2)

Se continúa la dinámica con el resto de los espacios en blanco. Varios alumnos al verificar que lo que anotaron está correcto, gritan “¡ay sí, me quedó bien!” (Registro de clase N°5, 03 de septiembre, 2018, p. 2)

Cabe resaltar que esta categoría no se presenta en las preguntas cerrada de las autoevaluaciones puesto que no se les cuestionó a los estudiantes sobre su satisfacción con la propuesta sino sobre su proceso de aprendizaje.

Disposición para nuevos retos

De los datos obtenidos en la gran mayoría de las preguntas cerradas de las autoevaluaciones y en las observaciones surgió la tercera categoría más recurrente que fue

la disposición para nuevos retos que los estudiantes manifestaron en relación con su proceso de aprendizaje y con el desarrollo de la propuesta.

Disposición para nuevos retos - Suma total	
	Recurrencia
Autoevaluaciones Preguntas Cerradas	93
Observaciones	28
Taller Grupal	—
Autoevaluaciones pregunta Abierta	—

Tabla 11 - Tabulación de la categoría "Disposición para nuevos retos" suma total

Esta categoría se manifestó en diferentes mecanismos de recolección de datos y se ejemplifica mejor en los siguientes extractos de los registros de observación:

Una estudiante, que la clase pasada preguntó al final si podía hacer el ejercicio de escuchar la canción, trajo la letra ya completa con los espacios llenos, trajo una fotocopia de la letra en español y una página entera de su cuaderno con notas y traducciones de palabras y frases que no entendió. (Registro de clase N°5, 03 de septiembre, 2018, p. 2)

Los estudiantes comenzaron a trabajar muy juiciosos en los diálogos, en verdad sentimos que el esfuerzo superó las expectativas. (...) Los estudiantes entonces comienzan a intentar de memorizarse el diálogo, lo practican sin parar. (...) Nos complace mucho saber que los estudiantes pusieron tanto esfuerzo en hacer los diálogos, preocupándose por la escritura, la pronunciación y la manera en que utilizaban las estructuras aprendidas. (Registro de clase N°7, 10 de septiembre, 2018, pp. 1-2)

Los estudiantes fueron muy rápidos durante la realización del *pre-task*. Trabajaron bien y más fluido que en las sesiones anteriores. (...) Notamos que los estudiantes no hicieron ningún tipo de queja; hicieron caso en las instrucciones y trabajaron muy bien en esta actividad. (...) Los alumnos comienzan, y muchos levantan la mano para pedir ayuda a las

practicantes. (...) Durante la segunda escucha, vimos a más estudiantes pendientes de escribir lo que escucharan, así estuviera mal. (Registro de clase N°10, 24 de septiembre, 2018, pp. 1-3)

Estamos muy orgullosas de que los estudiantes se hayan acordado de traer sus materiales y que la mayoría haya terminado o al menos iniciado sus textos. (...) Se ve que muchos alumnos trajeron dibujos e imágenes impresas, trajeron colores y otros útiles para decorar. Hay unos grupos que trajeron los textos ya hechos y se los pasan a las practicantes para revisión y correcciones, las cuales son mínimas. (...) Dos estudiantes les piden a las practicantes que por favor guarden sus textos, pues temen que se les olvide traerlos para la presentación el día siguiente. (...) Este grupo (que dejaron el poster en blanco) está compuesto por estudiantes muy aplicados y nos sorprendió un poco que no hayan trabajado en clase. Sin embargo, prometieron trabajar esa misma tarde en el poster y traerlo terminado. (Registro de clase N° 12, 03 de octubre, 2018, pp. 1-2)

Cabe agregar que esta categoría solo se presenta en la pregunta cerrada de las autoevaluaciones y en las observaciones debido a que en estas dos técnicas de recolección se buscaba respectivamente la perspectiva de los estudiantes y la realidad del aula que percibían las practicantes.

Participación

De los datos obtenidos en todas las preguntas cerradas de las autoevaluaciones y en las observaciones surgió la cuarta categoría más recurrente que fue la participación. Esta categoría fue en aumento desde la etapa de observación en la que la participación era muy reducida y muy rara vez era voluntarias, hasta el final de la etapa de intervención, en la que la participación era frecuente y usualmente voluntaria.

Participación - suma total	
	Recurrencia
Autoevaluaciones Preguntas Cerradas	79
Observaciones	9
Taller Grupal	—
Autoevaluaciones pregunta Abierta	—

Tabla 12 - Tabulación de la categoría "Participación" suma total

La participación observada y consignada en los registros de observación se ejemplifica a continuación con diferentes extractos. Cabe resaltar, que la participación fue en aumento a medida que pasaban las sesiones e incluso llegó a realizarse en la lengua meta. (presentar extractos de registros)

A partir de este momento notamos que son en particular unos 4 o 5 estudiantes quienes levantan la mano para dar las respuestas, en general son siempre los mismos. (Registro de clase N°3, 22 de agosto, 2018, p. 1)

Una estudiante sentada adelante dice la respuesta. Una de las practicantes la escucha y le dice, “¿cuál es? Dila”, ella responde, “no profe, me da pena”. La practicante dice, “¡pero está bien, no te preocupes!” Después de unos segundos de convencerla, la estudiante dice la respuesta, “yesterday”. (...) Se hace una pausa para preguntarles a los alumnos si han entendido hasta el momento el mensaje de la canción. Una estudiante levanta la mano y dice, “trata sobre un hombre que está yendo a casa”. Se les pregunta el por qué. Otro estudiante responde, “porque había cometido muchos errores en su vida”. (...) Después de esto, aparece la palabra “home”. Se hace la pregunta de por qué no se dice “house”. Una alumna levanta la mano y responde, “porque una casa no es un hogar.” (Registro de clase N°5, 03 de septiembre, 2018, pp. 2-3)

Durante esta actividad los estudiantes estuvieron más activos, muchos participaron más de lo normal. (...) Los primeros alumnos son escogidos por las practicantes, pero en un momento, una alumna levanta la mano y pide ir al tablero para escribir una oración con “can”. (Registro de clase N°10, 24 de septiembre, 2018, pp. 2-3)

Adicionalmente, es importante agregar que esta categoría no se presenta ni en la pregunta abierta de las autoevaluaciones ni en el taller grupal debido a que estas técnicas de recolección no permitían calificar o identificar la participación con una calificación numérica.

Comodidad

De los datos obtenidos en la mayoría de las preguntas abiertas de las autoevaluaciones surgió la quinta categoría más recurrente que fue la comodidad. Esta categoría aumentó de manera importante en la segunda autoevaluación; sin embargo, en la última autoevaluación tuvo una disminución drástica debido a que la dificultad de la canción utilizada para la última sesión fue muy superior a la dificultad de las dos canciones anteriores. Cabe aclarar que esta categoría solo se presenta en la pregunta abierta de las autoevaluaciones debido a que la pregunta era: ¿Cómo me he sentido con la propuesta del club de la canción en inglés? lo que proporcionaba la posibilidad de responder por su nivel de comodidad.

Comodidad - Suma total	
	Recurrencia
Autoevaluaciones Preguntas Cerradas	—
Observaciones	—
Taller Grupal	—
Autoevaluaciones pregunta Abierta	83

Tabla 13 - Tabulación de la categoría "Comodidad" suma total

La comodidad que expresaron sentir los estudiantes se ejemplifica mejor en los siguientes extractos de las autoevaluaciones:

Comentario de la Autoevaluación 4

Self-evaluation # 4	
Evaluate your process using a number from 1 to 5, in which 1 represents bad and 5 represents excellent.	
I participated actively in the activities	4
I enjoyed learning English with music	4
I feel that I learned many things	3
I want to learn more English	4
I feel more confident with the foreign language (English)	4
I can speak in English more now than before	3
Después de las actividades, ¿cómo me siento con la lengua extranjera inglés? ¿Por qué?	
Porque me senti bien muy comodo ya que con eso pude	

Imagen 3 - Comentario de Autoevaluación 4 (Comodidad)

Uso de la lengua extranjera

De los datos obtenidos en las observaciones surgió la sexta categoría más recurrente que fue el uso de la lengua extranjera por parte de los estudiantes al momento de participar en clase o de presentar las actividades calificables. Esta categoría no se presenta en ninguna otra técnica de recolección, debido a que este tipo de participación solo era registrada a través de las observaciones.

Uso de la Lengua Extranjera - Suma total	
	Recurrencia
Autoevaluaciones	—
Preguntas Cerradas	—
Observaciones	5
Taller Grupal	—
Autoevaluaciones pregunta Abierta	—

Tabla 14 - Tabulación de la categoría "Uso de la lengua extranjera" suma total

El uso de la lengua extranjera por parte de los estudiantes se ejemplifica mejor en el siguiente fragmento de un registro de observación:

Se les dice, “good afternoon guys” a lo que la mayoría responde “good afternoon”. “How are you today?” y ellos responden, “good”. (Registro de clase # 9, 19 de septiembre, 2018, p. 1)

8.4.2. Categorías negativas

Incumplimiento

De los datos recogidos, se encontró que la primera categoría menos recurrente fue el incumplimiento. Esta categoría estuvo presente únicamente en los registros de observación, en los que se evidenció el comportamiento inadecuado por parte de los estudiantes hacia la clase o actividades de la misma, hacia sus compañeros y hacia las practicantes.

Incumplimiento - Suma total	
	Recurrencia
Autoevaluaciones	—
Preguntas Cerradas	—
Observaciones	13
Taller Grupal	—
Autoevaluaciones pregunta Abierta	—

Tabla 15 - Tabulación de la categoría "Incumplimiento" suma total

Dentro de esta categoría, se encuentra evidencia únicamente en los siguientes extractos de los registros de observación:

Durante una de las preguntas, un grupo en el que se encuentra una alumna que vivió en E.E.U.U, levanta el tablero de primero, pero contiene un error la oración. Al decirle que a la respuesta le faltaba algo, la estudiante le tira el tablerito a otro compañero y le dice, “yo ya no voy a hacer nada”. (Registro de clase N°1, 08 de agosto, 2018, p. 3)

Algunos alumnos se toman la actividad de dibujo en forma de broma, y dibujan cosas con connotaciones sexuales. Otros, sin tener una idea de lo que significa la

palabra (la cual es “pressure”) simplemente copian lo que sus otros compañeros dibujan. (Registro de clase N°2, 13 de agosto, 2018, p. 2)

Notamos que los alumnos no expresan sus dudas o molestias al momento de asignar la actividad, sino que las dicen al momento de recoger la actividad o presentarla. Esto podría ser excusa para justificar el por qué no la hicieron, pero no hay forma de saber si en verdad no entendieron, pues no lo expresan en el momento, así se les diga repetidas veces. (Registro de clase N°7, 10 de septiembre, 2018, p. 1)

Incomodidad

De los datos recogidos, la segunda categoría menos recurrente fue la incomodidad, estando presente en la pregunta abierta de las autoevaluaciones hechas al final de cada intervención con las canciones.

Incomodidad - Suma total	
	Recurrencia
Autoevaluaciones Preguntas Cerradas	—
Observaciones	—
Taller Grupal	—
Autoevaluaciones pregunta Abierta	8

Tabla 16 - Tabulación de la categoría "Incomodidad" suma total

La categoría demuestra la incomodidad de los estudiantes frente a la clase y a las actividades, y se ejemplifica con los siguientes datos:

Comentario de la Autoevaluación 1

Self-evaluation Auto 1 - incomodidad	
Evaluate your process using a number from 1 to 5, in which 1 represents bad and 5 represents excellent.	
I participated actively in the activities	3
I made an effort to reach the established objectives	3
I was able to make a connection between my reality and the context of the song	3
I worked independently outside of class	3
I feel that my learning was significant	4
I feel ready to face new challenges in the foreign language	4
My treatment was respectful towards colleagues and teachers	4
I controlled my frustration to continue with my learning process	3
My confidence towards the foreign language has improved	3
Total	3.3
¿Cómo me he sentido con la propuesta del club de la canción en inglés? Para porque casi no entiendo.	

Imagen 4 - Comentario de Autoevaluación1 (Incomodidad)

Falta de disposición para nuevos retos

Según los datos obtenidos, la tercera categoría menos frecuente fue la falta de disposición para nuevos retos. Esta categoría solo incluye las preguntas cerradas de las autoevaluaciones, pues en estas, la mayoría de los estudiantes expresaron que no se sentían preparados para enfrentarse a nuevos retos, es decir, nuevos temas de nivel un poco más avanzados, en la lengua meta. Esta categoría solo se presenta en las preguntas cerradas de las autoevaluaciones, puesto que solo en estas se pregunta directamente sobre su disposición para aprender nuevas cosas.

Falta de Disposición para Nuevos Retos - Suma total	
	Recurrencia
Autoevaluaciones Preguntas Cerradas	39
Observaciones	—
Taller Grupal	—
Autoevaluaciones pregunta Abierta	—

Tabla 17 - Tabulación de la categoría "Falta de disposición para nuevos retos" suma total

Dentro de la tabulación de las preguntas cerradas de las autoevaluaciones, se evidencia la recurrencia de esta categoría:

Recurrencia de las 4 tablas en la categoría "Aprestamiento para nuevos retos"			
Enunciado	Estudiantes que respondieron 1	Estudiantes que respondieron 2	Estudiantes que respondieron 3
Aprestamiento para nuevos retos	0	2	37

Tabla 18 - Recurrencia total de la categoría "Aprestamiento para nuevos retos"

Falta de participación

De los datos obtenidos, la cuarta categoría menos frecuente fue la falta de participación, evidenciada únicamente en las preguntas cerradas de las autoevaluaciones realizadas por los estudiantes al final de cada intervención con las canciones.

Falta de Participación	
	Recurrencia
Autoevaluaciones Preguntas Cerradas	53
Observaciones	—
Taller Grupal	—
Autoevaluaciones pregunta Abierta	—

Tabla 19 - Tabulación de la categoría "Falta de participación" suma total

Esta categoría se refiere a los estudiantes que marcaron su participación con una calificación de 3 o menor, dentro de un marco de 1 a 5, en el cual 5 era la mayor calificación. Se ejemplifica con la siguiente tabla:

Recurrencia de las 4 tablas en la categoría "Participación"			
Enunciado	Estudiantes que respondieron 1	Estudiantes que respondieron 2	Estudiantes que respondieron 3
Participación	0	4	49

Tabla 20 - Recurrencia total en la categoría "Participación"

Cabe aclarar que esta categoría solo aparece en las preguntas cerradas de las autoevaluaciones porque se les cuestiona directamente a los estudiantes sobre si consideran

que participaron activamente, pero ni en el taller grupal ni en la pregunta abierta de las autoevaluaciones se les hace esta pregunta. Sin embargo, las observaciones no muestran una falta de participación por parte de los estudiantes.

Insatisfacción

De los datos obtenidos, la quinta categoría menos frecuente fue insatisfacción, que se evidenció con mayor recurrencia dentro de los registros de observación y en la pregunta abierta de las autoevaluaciones. Esta categoría está relacionada con los sentimientos negativos de los estudiantes, es decir, cuando sentían miedo, pena y angustia frente a la lengua meta.

Insatisfacción - Suma total	
	Recurrencia
Autoevaluaciones Preguntas Cerradas	—
Observaciones	8
Taller Grupal	—
Autoevaluaciones pregunta Abierta	6

Tabla 21 - Tabulación de la categoría "Insatisfacción " suma total

En cuanto a los datos encontrados sobre insatisfacción en los registros de observación, se evidencian los siguientes:

Al hablar en inglés, los estudiantes ponen cara de angustia y comienzan a mirar a todos lados menos al frente. Algunos se quedan serios mientras otros miran con cara de preocupación. (Registro de clase N°1, 08 de agosto, 2018, p. 2)

Se continúa con esta dinámica, pero hay varios alumnos que no quieren salir. Ocurre este intercambio:

Practicante: Ven al tablero.

Estudiante: No, profe, no

P: Ven, yo te ayudo

E: No quiero, no, porfa

P: Te prometo que no será tan traumático como crees.

Se le pide a otra estudiante que salga al tablero para hacer una oración con “will” pero esta se rehúsa a salir, sin importar cuántas veces las practicantes le dicen que está todo bien. (Registro de clase N°6, 05 de septiembre, 2018, p. 2)

A pesar de que el sonido fue muy bueno, los estudiantes expresaron disgusto diciendo que la canción era demasiado rápida y que no podían entender nada por el acento de la cantante. Al terminar la canción, los estudiantes expresan no haber entendido nada. (Registro de clase N°10, 24 de septiembre, 2018, pp. 1-2)

Cabe agregar que esta categoría no se presenta ni en las preguntas cerradas de las autoevaluaciones ni en el taller grupal debido a que en la primera no se les preguntó por su nivel de satisfacción y en la segunda respondieron que su nivel de satisfacción era alto.

Comentario de la Autoevaluación 1

Self-evaluation <i>Auto 1 - Insat</i>	
Evaluate your process using a number from 1 to 5, in which 1 represents bad and 5 represents excellent.	
I participated actively in the activities	4
I made an effort to reach the established objectives	4
I was able to make a connection between my reality and the context of the song	3
I worked independently outside of class	3
I feel that my learning was significant	4
I feel ready to face new challenges in the foreign language	5
My treatment was respectful towards colleagues and teachers	4
I controlled my frustration to continue with my learning process	2
My confidence towards the foreign language has improved	4
Total	25 3.6
¿Cómo me he sentido con la propuesta del club de la canción en inglés?	
<i>No me parece muy formidable ya que no hay un equipo de audio suplen-</i>	

Imagen 5 - Comentario de Autoevaluación1 (Insatisfacción)

Ausencia de Aprendizaje

De los datos obtenidos, la sexta categoría menos frecuente fue la ausencia de aprendizaje. Esta categoría fue encontrada con mayor recurrencia en las preguntas cerradas de las autoevaluaciones y en la pregunta abierta de las mismas.

Ausencia de aprendizaje	
	Recurrencia
Autoevaluaciones Preguntas Cerradas	39
Observaciones	—
Taller Grupal	—
Autoevaluaciones pregunta Abierta	8

Tabla 22 - Tabulación de la categoría "Ausencia de aprendizaje" suma total

En esta categoría, los datos se tabularon de acuerdo con la valoración dada por los mismos estudiantes sobre su aprendizaje de los temas vistos en clase. En la siguiente tabla se evidencian las valoraciones de los estudiantes en las preguntas cerradas:

Recurrencia de las 4 tablas en la categoría "Aprendizaje significativo"			
Enunciado	Estudiantes que respondieron 1	Estudiantes que respondieron 2	Estudiantes que respondieron 3
Aprendizaje significativo	0	1	38

Tabla 23 - Recurrencia total en la categoría "Aprendizaje significativo"

Es importante agregar que esta categoría solo aparece en las preguntas cerradas y en la pregunta abierta de las autoevaluaciones debido a que algunos estudiantes se calificaron 3, 2 o 1 al preguntarles si su aprendizaje había sido significativo o al responder que no sentían haber aprendido.

Comentario de la Autoevaluación 4

Self-evaluation *Auto 1 - Ausencia de Aprendizaje*

Evaluate your process using a number from 1 to 5, in which 1 represents bad and 5 represents excellent.

I participated actively in the activities	3
I made an effort to reach the established objectives	3
I was able to make a connection between my reality and the context of the song	3
I worked independently outside of class	3
I feel that my learning was significant	4
I feel ready to face new challenges in the foreign language	4
My treatment was respectful towards colleagues and teachers	4
I controlled my frustration to continue with my learning process	3
My confidence towards the foreign language has improved	3
Total	3.3

¿Cómo me he sentido con la propuesta del club de la canción en inglés?

No me he sentido bien por que no he entendido

Imagen 6 - Comentario de Autoevaluación1 (Ausencia de aprendizaje)

8.4.3. Contraste entre las categorías

Sensación de aprendizaje y Ausencia de aprendizaje

A medida que iban avanzando las intervenciones y que se iban recolectando los datos fue evidente que la recurrencia de las categorías positivas era porcentualmente superior a la de las categorías negativas. Es decir, que la respuesta de los estudiantes que hicieron parte del estudio fue mayormente positiva. Cabe agregar que el porcentaje de recurrencia de las categorías negativas fue muy inferior y casi inexistente hacia el final de la propuesta. A continuación, se muestran los cuadros que ejemplifican lo anterior:

¿Cómo me he sentido con la propuesta? - Frecuencia1					
Comentarios Positivos			Comentarios negativos		
		Porcentaje			Porcentaje
Sensación de Aprendizaje	13	65%	Ausencia de Aprendizaje	7	35%
Comodidad	22	88%	Incomodidad	3	12%
Satisfacción	16	88,88%	Insatisfacción	2	11,11%

Tabla 24 - Tabla de recurrencia de las categorías de la pregunta abierta Autoevaluación1

¿Cómo me he sentido con la propuesta? - Frecuencia2					
Comentarios Positivos			Comentarios negativos		
		Porcentaje			Porcentaje
Sensación de Aprendizaje	13	92,90%	Ausencia de Aprendizaje	1	7,10%
Comodidad	29	85,30%	Incomodidad	5	14,70%
Satisfacción	16	88,88%	Insatisfacción	2	11,11%

Tabla 25 - Tabla de recurrencia de las categorías de la pregunta abierta Autoevaluación2

¿Cómo me he sentido con la propuesta? - Frecuencia3					
Comentarios Positivos		Porcentaje	Comentarios negativos		Porcentaje
Sensación de Aprendizaje	17	100%	Ausencia de Aprendizaje	0	0%
Comodidad	26	100%	Incomodidad	0	0%
Satisfacción	4	80%	Insatisfacción	1	20%

Tabla 26 - Tabla de recurrencia de las categorías de la pregunta abierta Autoevaluación3

¿Cómo me he sentido con la propuesta? - Frecuencia4					
Comentarios Positivos		Porcentaje	Comentarios negativos		Porcentaje
Sensación de Aprendizaje	21	100%	Ausencia de Aprendizaje	0	0%
Comodidad	6	100%	Incomodidad	0	0%
Satisfacción	32	96,97%	Insatisfacción	1	3,03%

Tabla 27 - Tabla de recurrencia de las categorías de la pregunta abierta Autoevaluación4

Lo que se mostró en las cuatro tablas anteriores corresponde a los porcentajes de recurrencia de los comentarios positivos y negativos por parte de los estudiantes en las preguntas abiertas de las cuatro autoevaluaciones. Lo que se mostrará a continuación son dos tablas que, respectivamente, muestran el aumento de los comentarios positivos y la disminución de los comentarios negativos.

Tabla de Aumento Pregunta Abierta				
Comentarios Positivos	Canción 1	Canción 2	Canción 3	POSTER
Sensación de Aprendizaje	13	13	17	21
Comodidad	22	29	2	6
Satisfacción	16	16	28	32
Opiniones	51	58	47	59

Tabla 28 - Tabla de aumento de las categorías positivas en la pregunta abierta de las 4 autoevaluaciones

Es posible apreciar que las categorías de sensación de aprendizaje y satisfacción van en aumento; sin embargo, también es evidente que la categoría de comodidad disminuye drásticamente, esto es posible explicarlo ya que la última canción utilizada tuvo una dificultad muy elevada, adicionalmente, la última autoevaluación, no cuestionaba a los estudiantes sobre su comodidad, esto quiere decir que seis estudiantes lo mencionaron de manera autónoma y como algo positivo.

Tabla de Disminución Pregunta Abierta				
Comentarios Negativos	Canción 1	Canción 2	Canción 3	POSTER
Ausencia de Aprendizaje	7	1	0	0
Incomodidad	3	5	0	0
Insatisfacción	2	2	1	1
Opiniones	12	8	1	1

Tabla 29 - Tabla de disminución de las categorías negativas en la pregunta abierta de las 4 autoevaluaciones

Es evidente que las categorías negativas tienen una recurrencia muy baja y que casi desaparece hacia el final de la intervención, por lo que es válido afirmar que la respuesta de los estudiantes hacia la intervención fue mayormente positiva.

Como muestra todo el proceso de análisis, el uso de la música y de las actividades derivadas de esta, favorecieron el uso de la lengua extranjera y ayudaron a promover la producción oral de los estudiantes.

De la misma manera, se puede afirmar que el uso de diario de campo, registros de observación y el análisis de necesidades fueron fundamentales para la recolección de datos necesarios sobre el contexto de los estudiantes. Gracias a esto se facilitó la selección de canciones de los géneros pop y rap contemporáneo, géneros acordes a la edad de los alumnos.

El uso de estas canciones favoreció el interés de los estudiantes por el aprendizaje de la lengua extranjera inglés y ayudó a disminuir las dificultades que tenían respecto a la producción oral. Estos resultados se evidenciaron durante las actividades y sobre todo en la *post-task* final de la intervención, que era la realización de un poster, en grupos, sobre lo que los estudiantes quieren ser y hacer en el futuro. Para esta actividad final, los estudiantes debían crear un texto que incluía todos los temas vistos durante la intervención y usarlo como acompañamiento para la presentación oral de este poster. Hacia el final de esta actividad, y como se evidencia en los análisis de datos, los resultados fueron positivos y muestran cómo se promovió el uso de la lengua extranjera para la producción oral y escrita.

9. Conclusiones

En el siguiente apartado se presentan las conclusiones de acuerdo con cada objetivo planteados para este estudio.

9.1. En relación con el objetivo específico número 1

Identificar las dificultades que presentan los estudiantes del grado octavo-uno de la Institución Educativa Liceo Departamental con relación a la competencia comunicativa en la lengua extranjera inglés

Durante el periodo febrero-junio de 2018 y como parte del programa del seminario de práctica docente se realizaron observaciones para posteriormente diseñar la propuesta de intervención. Por lo anterior, fue posible identificar las tres principales dificultades a las que se enfrentaban los estudiantes del grado octavo uno de la institución. Siendo estas las que se mencionan a continuación:

1. Se espera que el nivel de lengua extranjera inglés que los estudiantes de grado octavo deben alcanzar en el año lectivo es de B1.1; sin embargo, estos estudiantes aun no alcanzaban el nivel esperado

2. Su nivel de participación voluntaria en clase ya sea en lengua extranjera o en lengua materna era muy reducido.
3. La lengua extranjera para cualquier tipo de interacción no era usada.

9.2.En relación con el objetivo específico número 2

Diseña una propuesta que por medio de la música permita promover la competencia comunicativa de los estudiantes

Tras el proceso de observación fue posible diseñar una propuesta que por medio de la música permitiera promover la competencia comunicativa de los estudiantes. Debido al complejo contexto del curso, cumplir con los objetivos establecidos y al mismo tiempo comunicarse con ellos en la lengua extranjera fue una tarea ardua. Por lo tanto, el papel de la música en la propuesta fue vital para suplir esta necesidad. Las canciones proporcionaron contexto a las estructuras gramaticales ya al vocabulario que los estudiantes utilizaron más tarde para crear sus propios texto escritos y orales.

9.3.En relación con el objetivo específico número 3

Describir la incidencia de esta propuesta en la competencia comunicativa de los estudiantes en la lengua extranjera

Como ya se describió anteriormente, los estudiantes pertenecientes al grado octavo uno de la institución, hacia el inicio de la intervención, no solo no participaban de manera activa, sino que, además, no hacían uso de la lengua extranjera. A través de la implementación de la propuesta fue posible determinar que hubo un avance importante en relación con la producción oral de los estudiantes y su conocimiento de la lengua meta. La dificultad de las actividades de producción de textos escritos y orales fue en aumento (con cada actividad, debían usar más de las estructuras aprendidas), siendo la presentación de sus deseos a futuro (con ayuda de un póster) la actividad final, misma que incluyó todos los

temas vistos durante la intervención. Esta actividad permitió evaluar la pronunciación y la confianza de los estudiantes. La presentación del póster arrojó excelente resultado, como fue posible confirmar con las notas presentadas en la etapa de análisis.

9.4. En relación con el objetivo específico número 4

Describir la influencia de la propuesta en el acercamiento de los estudiantes a algunos aspectos de la pragmática y de la sociolingüística

Mediante el uso de diferentes géneros musicales fue posible involucrar aspectos de la pragmática y la sociolingüística a la intervención. De esta manera, los estudiantes pudieron experimentar la lengua meta en su forma real, que por supuesto, incluye estructuras coloquiales y jergas que naturalmente, no aprenderían en la academia. Sin embargo, estos aspectos fueron manejados con cautela, al indicarle a los estudiantes que existen contextos en los que no es adecuado su uso. Adicionalmente, se les solicitó a los estudiantes indicar si sentían alguna relación entre su vida y la temática tratada en la canción, a lo que respondieron mayormente que no. Lo que indica que entendieron la canción y pudieron determinar que su realidad no correspondía a lo mostrado en las letras.

9.5. En relación con el objetivo general

Describir el impacto de club de la canción orientado a promover la producción oral de los estudiantes del grado 8-1 de la Institución Educativa Liceo Departamental.

Haber alcanzado los objetivos anteriormente mencionados, permitió alcanzar satisfactoriamente el objetivo general. Esto porque se implementó una propuesta de club de la canción que permitió promover la producción oral de los estudiantes del grado 8-1 de la institución educativa Liceo Departamental. Se hace hincapié en el hecho de que con esta propuesta no solo se abordaron contenidos gramaticales, también se integró aspectos del fenómeno pragmático y sociolingüístico de la lengua extranjera inglés, como se mencionó

anteriormente. De este modo, esta experiencia fue significativa para los estudiantes, en el sentido de que se potenció su aprendizaje de la lengua extranjera y se incidió positivamente en las problemáticas identificadas antes de la intervención. También, se resalta que al igual que en el estudio de Pérez Niño (2010), los resultados de la implementación de la música en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, fue positivo y promovió el uso de la lengua extranjera, el interés de los estudiantes hacia esta y aumentó sus conocimientos en diferentes aspectos de la misma.

De igual manera, se destaca el artículo de Engh (2013) “Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature”, debido a su teoría que demuestra los beneficios que tiene el uso de la música en la adquisición de la primera y segunda lengua. Este artículo nos permitió explorar el uso de canciones para promover la lingüística y el interés de los estudiantes hacia la lengua extranjera inglés. El uso de la música no solo fue un beneficio para el aprendizaje de la gramática sino también para entender que la lengua extranjera, al igual que la materna, según la región, se habla de maneras distintas.

De acuerdo con los resultados obtenidos se corroboró que el marco pedagógico planteado para esta investigación fue el apropiado. Se resalta el enfoque por tareas, pues este ayudó a mantener en foco un objetivo específico propuesto con cada canción presentada en nuestro Songs’ Club. Los conceptos de *pre-*, *while-* y *post-task* fueron esenciales para la planeación de actividades, ya que gracias a estos, pudimos preparar a los estudiantes para una tarea específica, llevarla a cabo y evaluarla exitosamente en la sesión final de cada canción. Se destaca a Willis (1996), cuya teoría explica que el aprendizaje por tareas permite llegar a un producto final a través de un proceso guiado por el profesor. Es válido considerar que el resultado final con la presentación de los posters fue satisfactoria,

debido a que fue el resultado final de un proceso guiado por nosotras como docentes en formación.

Los resultados validaron también el uso del enfoque tridimensional de la gramática, propuesto por Larsen-Freeman (2003). Los temas gramaticales que estuvieron presentes en las canciones dieron paso a explicaciones en las que se enseñaron el significado y uso de los mismos, permitiendo así un aprendizaje significativo para los estudiantes.

9.6. Dificultades, limitante del estudio y proyecciones

A lo largo de la intervención, fue inevitable enfrentarse a diferentes dificultades a las que necesario hacerles frente. Estas dificultades se organizaron en dos grupos: metodológicas y pedagógicas, y se describen a continuación:

9.6.1. Dificultades metodológicas

Unas de las dificultades más importantes fue la del espacio en el que se desarrollaría la intervención; este espacio sería la sala de audiovisuales que la coordinadora se había comprometido a facilitar; sin embargo, debido a diferentes contratiempos, esta sala no estuvo disponible por lo que fue necesario usar uno de los salones más expuestos a ruido de toda la institución, lo que a su vez impedía que las canciones se escucharan y entorpecía el proceso. Por esta razón, fue necesario recurrir a uno de los profesores de inglés de la institución y solicitarle un intercambio de salones. Este, muy amablemente accedió lo que permitió dar solución a la primera problemática.

La segunda dificultad a la que fue necesario hacer frente fue la de la falta de clases, bien fuera por actividades que se desarrollaban durante las horas de clase en las que se debía realizar la intervención, o por días festivos que retrasaban todo el cronograma que se

había establecido. Para solucionar este problema fue necesario sacrificar de manera paulatina varias de las actividades y dos de las canciones que se habían propuesto inicialmente. A pesar de esto, fue posible implementar tres canciones que permitieron trabajar con la gran mayoría de temas que se habían establecido en la planeación de la intervención y aun con solo tres canciones fue factible realizar un proceso integral y significativo.

La tercera y última dificultad, fue el tiempo. Esto, debido a que las clases a pesar de estar establecido que duran en promedio 45 minutos, nunca duraban la misma cantidad de tiempo, lo que a su vez ocasionaba que los planes de clase fueran más cortos o más largos de lo necesario. Esta dificultad se resolvió mediante la estrategia de controlar detenidamente el tiempo y de planear una actividad alterna en caso de que el tiempo permitiera realizarla. Adicionalmente, durante la primera hora, los estudiantes debían recibir su refrigerio lo que tardaba en promedio 15 minutos en los que no era posible intervenir. Esta dificultad fue posible resolverla con acuerdos entre los estudiantes y las practicantes.

9.6.2. Dificultades pedagógicas

La primera dificultad pedagógica durante la etapa de observación fue la falta de interés por parte de los estudiantes. Estos se encontraban en un periodo del año escolar en el que se quedaron sin docente de inglés, por lo que estuvieron aproximadamente un mes sin ver clases de esta materia, hasta que las practicantes retomaron el curso. Debido a esta situación, los alumnos habían desarrollado la costumbre de no hacer nada durante las horas de inglés, por lo que, a la llegada de las practicantes, estos no tuvieron una actitud receptiva hacia la propuesta de intervención.

La segunda dificultad pedagógica era el ruido. La primera aula que fue proporcionada para la realización de la intervención se encontraba situada al lado de una de las canchas de basquetbol del colegio, por lo que el ruido emitido por los alumnos de otros cursos del colegio que se encontraban afuera jugando no promovía a un buen ambiente de aprendizaje. De este mismo modo, el ruido de los estudiantes dentro de la clase dificultaba el proceso, puesto que estos se acomodaban en el salón para sentarse cerca de sus amigos. Por este motivo, se optó por que una de las practicantes estuviese monitoreando a los estudiantes durante la hora de clase.

La tercera dificultad enfrentada durante este proceso fue el comportamiento de los estudiantes. Más allá del ruido, había estudiantes que no seguían instrucciones y con su actitud no demostraban interés por las actividades. Este comportamiento por parte de los alumnos incluía gritar, hacer comentarios inapropiados hacia sus compañeros y hacia las practicantes, salir del salón sin permiso, usar el celular, comer en clase y realizar tareas de otros cursos. Sin embargo, fue posible implementar una serie de reglas, acordadas también con los estudiantes, que, al no ser respetadas, existirían consecuencias.

9.7. Limitantes y proyecciones

Debido al enfoque definido para este estudio, se propuso como objetivo general promover la competencia comunicativa de los estudiantes en un entorno controlado; por lo tanto, aspectos de la comprensión escrita y alguno pocos de la producción escrita se dejaron de lado. Es decir, que los límites definidos para dar respuesta a los objetivos del estudio, impidieron que se promovieran las cuatro habilidades (Producción escrita, comprensión escrita, producción oral y comprensión oral). Sin embargo, se considera importante resaltar

que tres de las cuatro habilidades se trabajaron de manera ardua por lo que es pertinente decir que el proceso de enseñanza fue significativo.

Como ya se estableció en el párrafo anterior, surgieron limitantes que podrían ser resueltas en futuros estudios para así promover un aprendizaje integral de las cuatro habilidades. Se considera necesario recalcar que el trabajo por tareas mediante canciones permite realizar un proceso a largo plazo en el que es posible trabajar diferentes aspectos de la lengua meta y se garantiza un interés constante que es fácil de mantener siempre y cuando los estudiantes sientan que comprender el contexto de las canciones y que su uso corresponde a un insumo que les servirá para producir sus propios textos en el futuro.

10. Aportes del estudio

Tras haber realizado todo este estudio es posible determinar que la propuesta realizó grande y significativos aportes a todos los involucrados en el proceso. Esta experiencia, en primera instancia, tuvo un impacto positivo en las practicantes; no solo en el aspecto personal, pues les enseñó paciencia, recursividad y amor su la profesión; sino que además, aportó a su proceso de formación profesional, pues tuvieron la necesidad de desarrollar estrategias para enfrentarse a los retos propios de la educación y puso a prueba sus habilidades pedagógicas y didácticas. En segunda instancia, tuvo un impacto positivo en los estudiantes que hicieron parte de este estudio, pues les permitió desarrollar habilidades en le lengua extranjera inglés y reforzar su confianza para así poder enfrentarse a futuros retos. En tercera y última instancia, tuvo un impacto positivo en la institución, pues sirvió como

sugerencias para que tenga una nueva mirada hacia la lengua extranjera y que no solo sea posible alcanzar los estándares propuestos por el ministerio, sino que además, los estudiantes puedan lograr un aprendizaje significativo, que aporte a su formación integral y enriquezca su visión cultural del mundo.

11. Referencias

- Alfaro, A. y Badilla, M. (2015). El taller pedagógico una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la educación ciudadana. Revista electrónica perspectivas. Ed. 10 (p.p. 81-146)
- Brand, M. (2007). Music, Asia, and English: Use of pop-songs in ESL instruction. Asia-Pacific Journal for Arts Education, 5(2) (pp. 66-75).
- Breen, M. (1987). *Learner contribution to task design*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- En, Mangubhai, F. (2001). What do we know about Learning and Teaching Second Languages: Implications for Teaching. Asian EFL Journal, Volume 8, No. 3; 2006. British Virgin Islands (p.p. 46-68).

Burns, A. (1999) Collaborative action research for English language teachers. Cambridge University Press

Calatayud, A. (2008). Establecer la cultura de la autoevaluación. Revista Padres y Maestros. N° 314 (p.p. 30-34).

Cárdenas y Faustino (en preparación). Manual de investigación en el aula. UNIDAD 9: DIARIOS

Castañeda, M.F., & Pereira, M. A. (2018). "Planning and implementation of activities for the improvement of oral comprehension and production intended for students of the Foreign Language Pilot Program at Universidad Del Valle: The Song's Club experience." Cali-Valle del Cauca. Universidad del Valle. Recuperado 13 noviembre de 2018 1:00 p.m de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/11322/1/CB-0576250.pdf>

Celce-Murcia, M. & Larsen-Freeman, D. (1999). The Grammar Book. United States: Heinle & Heinle Publishers.

Correa, J. I. (2001). "Asedios a una pragmática de la cognición y el lenguaje en Lenguaje y cognición. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo – Universidad de Salamanca.

Dávila Newman, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. Laurus, 12 (p. 187).

Domoney, L., & Harris, S. (1993). Justified and ancient: Pop music in EFL classrooms. ELT Journal, 47(3), (pp. 234-241).

- Engh, D. (2013) Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature. English Language Teaching; Vol. 6, No. 2; 2012. Canada. Canadian Center of Science and Education.
- Estaire, S. 1999a. Tareas para el Desarrollo de un Aprendizaje Autónomo y Participativo, en Zanón, J. (Coord.) 1999. (p.p. 53-72)
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. Comunicación, Lenguaje y Educación (p. 63).
- Hymes, D. H. (1996). Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward An Understanding Of Voice. 1st Ed. London: Taylor & Francis. Recuperado el 01 de octubre de 2016, 8:02 a.m., de <http://escholarship.org/uc/item/13f427qw>
- Katchen, J. E. (1988). Mastering English Pronunciation through literature. Kobe, Japan: 14th Annual International Conference of the Japan Association of Language Teachers. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 304 020).
- Larsen-Freeman, D. (2003). Teaching Language: From Grammar to Gramming. Massachusetts: Thomson Heinle.
- Li, Xiangming and Brand, Manny. (2009). “Effectiveness of Music on Vocabulary Acquisition, Language Usage, and Meaning for Mainland Chinese ESL Learners.” Contributions to Music Education 36.1 (p. 74).
- Macías, D. F. (2007). An Exploration of a Three-Dimensional Grammar Framework in Foreign Language Teaching: The Case of the English Passive Voice. Universidad Surcolombiana. Publicado en la revista Lenguaje (2010, p. 333).

- Maess, B., & Koelsch, S. (2001). Musical syntax is processed in Broca's area: An MEG study. *Nature Neuroscience*, 4 (pp. 540-545).
- Magahay-Johnson, W. (1984). Music hath charms: Music and student-centered stories in the ESL classroom. *TESL Canada Journal*, 1(1) (pp. 81-82).
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Formar en lenguas extranjeras: Inglés ¡el reto!* Guía No. 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Revolución Educativa Colombia Aprende (pp. 18-19; 24-25) ISBN 978-958-691-292-1. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-115174.html?_noredirect=1 04/02/2019 – 16:30
- Moriya, Y. (1988). *English speech rhythm and its teaching to non-native speakers*. Chicago, IL: Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 303 033).
- Niño Rojas, V. M. (2011). *Competencias en la comunicación: hacia las prácticas del discurso*. Educación y pedagogía. Comunicación. Tercera Edición, Bogotá, D.C. Ecoe Ediciones. (p. 290)
- Pérez Niño, Daniel Fernando. (2010). The Role of Music in Young Learners' Oral Production in English. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 12(1), 141-157. Retrieved November 13, 2018, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902010000100010&lng=en&tlng=.

Puhl, C. A. (1989). Up from under: English training on the mines (Report on 1988 research project conducted at Gold Field Training Services). Stellenbosch, South Africa: University of Stellenbosch. (ED No. 335 864).

Sanmartín, R. (2003) OBSERVAR, ESCUCHAR, COMPARAR, ESCRIBIR. La práctica de la investigación cualitativa. Capítulo II: la observación participativa (p. 51-78)

Willis, J. (1996). A framework for task-based learning. Harlow: Longman

12. Anexos

Anexo 1. Entrevista al docente

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

Entrevista al docente observado

1. ¿Puede decirnos qué edad tiene? ¿Qué lenguas habla?
2. ¿Qué estudios ha hecho en el campo de las lenguas extranjera?
3. ¿En qué instituciones hizo sus estudios?
4. ¿Cuántos años de experiencia tiene como docente? ¿En qué instituciones? ¿Con qué tipo de población ha trabajado? Niños, adolescentes, adultos.
5. ¿Con qué niveles y tipo de público prefiere trabajar?
6. ¿Ha estado en algún país anglófono? (depende de la lengua de la clase observada)
7. ¿Qué tipo de contacto tiene con las lenguas extranjeras fuera del campo profesional?
8. ¿Qué enfoque considera usted el más apropiado para la enseñanza de la lengua extranjera? (se le pueden dar opciones en caso de que el docente no esté familiarizado con la terminología y la teoría, por ejemplo enfoque comunicativo.)
9. ¿Cómo planifica las actividades de cada clase?
10. ¿Quién diseñó el plan de área para las lenguas extranjeras? ¿Usted participó en el diseño?
11. ¿Qué tipo de actividades propone generalmente a sus estudiantes según las habilidades?
12. ¿Qué materiales y recursos utiliza regularmente en las clases?
13. ¿Qué lugar ocupa el componente cultural en la enseñanza de una lengua extranjera?
14. ¿Cómo integra el componente cultural en su clase?
15. ¿Qué conocimiento tiene usted del contexto sociocultural de sus estudiantes?
16. ¿Qué concepto de lengua existe en la institución? ¿Qué concepto de lengua tiene usted?

Anexo 2. Encuesta a los estudiantes

Universidad del Valle
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras
Encuesta sobre motivación en el aula de lengua extranjera
Febrero 2018

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 _____ Género: _____

2. Grado _____

3. Barrio: _____

II. EXPERIENCIAS CON EL APRENDIZAJE DE LA(S) LENGUA(S) EXTRANJERA(S)

4. ¿Ha tomado cursos de lenguas extranjeras fuera de esta institución?

SÍ _____ NO _____

Si respondió afirmativamente especifique:

¿Dónde? _____

¿Cuánto tiempo? _____

¿Qué lenguas ha estudiado? _____

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

SÍ _____ NO _____

Si respondió afirmativamente especifique:

¿Dónde? _____

¿Cuánto tiempo? _____

Motivo de la estadía _____

III. PERCEPCIÓN Y MOTIVACIÓN HACIA LA LENGUA QUE APRENDE

6. ¿Qué le gusta y qué no le gusta de la lengua que estudia actualmente?

¿Por qué?

7. ¿Para qué puede servirle la lengua que está aprendiendo? (Escoja dos opciones)

a. Para viajar _____

b. Estudiar _____

c. Entretenerse (música, cine, lectura, videojuegos) _____

d. Conocer otras culturas _____

e. Interactuar con hablantes de la lengua _____

f. Mejores oportunidades laborales _____

g. Otro, ¿cuál? _____

IV. DESEMPEÑO EN LA LENGUA EXTRANJERA

8. ¿Cómo percibe su desempeño en las diferentes habilidades en inglés?

Habilidad Excelente Sobresaliente Bueno Regular Malo
 Leer
 Escribir
 Escuchar
 Hablar

Anexo 3. Lesson Plans

Lesson Plan SESSION 1 and SESSION 2

Monday, July 30th, 2018.

Wednesday, August 1st, 2018.

Song: Next to me (2012).

Artist: Emeli Sandé

Time: 120 minutes (SESSION 1)

60 minutes (SESSION 2)

Goal: To practice the future tense (will/won't) and acquire vocabulary

OBJECTIVES

- Ss will be able to increase their vocabulary through the interactions with the songs.
- Ss will recognize different regional, social and register variations of the English language.
- Ss will recognize sociocultural and sociolinguistic aspects closely related to the English language.
- Ss will be able to use gramatical structures in English, through the interactions with the songs.

CONTENTS

Song's Club				
Session	Song	Language Aspects	Cultural Aspects	Sociolinguistic Aspects
1 (July 30th, 2018)	- Next to Me by Emeli Sandé	• Future tense (will/won't) • Vocabulary	Religion	Geographic variations

METHODOLOGY

SESSION 1

Pre-task: warm up (50 minutes)

- Ask the students if they recognize the author.
- Ask the students if they recognize the song.
- Present the author.
- Ask the students what is the song about.
- Match word and image.

While task (60 minutes)

- Play the song as needed to fill the gaps.
- Work on pronunciation.
- What is the message of the song?
- In groups ss will organize the correct sequence of the song.

SESSION 2

Post – task (50 minutes)

- One student from each group will share the organized sequence to the class.
- There will be space for questions.
- Student will be asked if the activity was fun and if it was possible for them to learn something.

RESOURCES

- Computer
- Video Beam
- Speakers
- Markers
- Board
- PPT presentation
- Worksheet
- Lyrics

Lesson Plan SESSION 3 and SESSION 4

Monday, August 6th, 2018.

Wednesday, August 8th, 2018.

Song: Coming Home (2010).

Artist: P Diddy

Time: 120 minutes (SESSION 3)
60 minutes (SESSION 4)

Goal: To practice structures To be + verb + ing and to acquire new vocabulary related to dealing with the past.

OBJECTIVES

- Ss will be able to increase their vocabulary through the interactions with the songs.
- Ss will recognize different regional, social and register variations of the English language.
- Ss will recognize sociocultural and sociolinguistic aspects closely related to the English language.
- Ss will be able to use grammatical structures in English, through the interactions with the songs.

CONTENTS

Song's Club				
Session	Song	Language Aspects	Cultural Aspects	Sociolinguistic Aspects
3 (August 6th, 2018)	- Coming Home by P Diddy	• To be + verb + ing • Vocabulary	Dealing with the past	Social and register varieties

METHODOLOGY

SESSION 3

Pre-task: warm up (50 minutes)

- Ask the students if they recognize the author.
- Ask the students if they recognize the song
- Present the author.
- Ask the students what is the song about.
- Match word and definition.

While task (60 minutes)

- Play the song as needed to fill the gaps.
- Work on pronunciation.
- What is the message of the song
- True or false sentences.

SESSION 4**Post – task (50 minutes)**

- Some students will be asked to presents their answers to the class.
- Then using the song’s lyrics, ss will choose a few sentences to review the topic from the previous class

RESOURCES

- Computer
- Video Beam
- Speakers
- Markers
- Board
- PPT presentation
- Worksheet
- Lyrics

Lesson Plan SESSION 5 and SESSION 6

Monday, August 13th, 2018.

Wednesday, August 15th, 2018.

Song: Live My Life (2012).

Artist: Far East Movement

Time: 120 minutes (SESSION 5)

60 minutes (SESSION 6)

Goal: To practice the future tense (going to) and to acquire new vocabulary.

OBJECTIVES

- Ss will be able to increase their vocabulary through the interactions with the songs.

- Ss will recognize different regional, social and register variations of the English language.
- Ss will recognize sociocultural and sociolinguistic aspects closely related to the English language.
- Ss will be able to use grammatical structures in English, through the interactions with the songs.

CONTENTS

Song's Club				
Session	Song	Language Aspects	Cultural Aspects	Sociolinguistic Aspects
5 (August 13 th , 2018)	- Live My Life by Far East Movement	• Pronoun + going to • Vocabulary	Friendship and street talk	Social and register varieties

METHODOLOGY

SESSION 5

Pre-task: warm up (50 minutes)

- Ask the students if they recognize the author
- Ask the students if they recognize the song
- Present the author.
- Ask the students what is the song about.
- Match the word with the phrase.

While task (60 minutes)

- Play the song as needed to fill the gaps.
- Work on pronunciation.
- What is the message of the song?
- Ss will draw what they imagine living their lives would be like.

SESSION 6

Post – task (50 minutes)

- Some students will be asked to present their drawings
- Ss will be asked what its message is.
- There will be space for questions. Review of previous class topic.
- Student will be asked if the activity was fun and if it was possible for them to learn something.

RESOURCES

- Computer
- Video Beam
- Speakers
- Markers
- Board
- PPT presentation
- Worksheet
- Lyrics

Lesson Plan SESSION 7 and SESSION 8

Monday, August 27th, 2018.

Wednesday, August 29th, 2018.

Song: Back to you (2018).

Artist: Selena Gomez

Time: 120 minutes (SESSION 7)

60 minutes (SESSION 8)

Goal: To learn modal verbs (can, can't, could) and acquire new vocabulary.

OBJECTIVES

- Ss will be able to increase their vocabulary through the interactions with the songs.
- Ss will recognize different regional, social and register variations of the English language.
- Ss will recognize sociocultural and sociolinguistic aspects closely related to the English language.
- Ss will be able to use grammatical structures in English, through the interactions with the songs.

CONTENTS

Song's Club				
Session	Song	Language Aspects	Cultural Aspects	Sociolinguistic Aspects
7 (August 27 th , 2018)	- Back to you by Selena Gomez	• Modal verbs (can, can't could) • Vocabulary	Romantic relationships	Social varieties

METHODOLOGY

SESSION 7

Pre-task: warm up (50 minutes)

- Ask the students if they recognize the author
- Ask the students if they recognize the song
- Present the author.
- Ask the students what is the song about.
- Match the word with the image.

While task (60 minutes)

- Play the song as needed to fill the gaps.
- Work on pronunciation.
- What is the message of the song?
- Fill the gaps in some sentences with the corresponding verb.

SESSION 8

Post – task (50 minutes)

- Some students will present their answers to the class.
- There will be space for questions.
- Review of previous class topic.
- Student will be asked if the activity was fun and if it was possible for them to learn something

RESOURCES

- Computer
- Video Beam
- Speakers
- Markers
- Board
- PPT presentation
- Worksheet
- Lyrics

Lesson Plan SESSION 9
Monday, September 3rd, 2018.

Song: Billionaire (2010).
Artist: Travie McCoy ft. Bruno Mars
Time: 120 minutes

Goal: To learn the structure “I want to be...” and acquire new vocabulary.

OBJECTIVES

- Ss will be able to increase their vocabulary through the interactions with the songs.
- Ss will recognize different regional, social and register variations of the English language.
- Ss will recognize sociocultural and sociolinguistic aspects closely related to the English language.
- Ss will be able to use grammatical structures in English, through the interactions with the songs.

CONTENTS

Song's Club				
Session	Song	Language Aspects	Cultural Aspects	Sociolinguistic Aspects
9 (August 27th, 2018)	- Billionaire by Travie McCoy	• Structure “I want to be...” • Vocabulary	What people dream of in Colombia and in the USA	Social and register varieties

METHODOLOGY

SESSION 9

Pre-task: warm up (30 minutes)

- Ask the students if they recognize the author
- Ask the students if they recognize the song
- Present the author.
- Ask the students what is the song about.
- Brainstorm with the title.

While task (60 minutes)

- Play the song as needed to fill the gaps.
- Work on pronunciation.
- What is the message of the song?
- In groups, ss will organize the correct sequence of the song.
- Ss will create a dialogue in pairs with the words from the brainstorm.

Post – task (30 minutes)

- Some pairs will present their dialogues to the class.
- There will be space for questions.
- Review of previous class topic.
- Student will be asked if the activity was fun and if it was possible for them to learn something.

RESOURCES

- Computer
- Video Beam
- Speakers
- Markers
- Board
- PPT presentation
- Worksheet
- Lyrics

Anexo 4. Tablas de tabulación de los datos – Autoevaluaciones

Autoevaluación 1

N° Enunciado	Estudiantes que respondieron 1	Estudiantes que respondieron 2	Estudiantes que respondieron 3	Estudiantes que respondieron 4	Estudiantes que respondieron 5	N° Tota de estudiantes
participación	0	3	22	6	2	33
esfuerzo	0	0	14	16	3	33
Contraste con mi realidad/ Autenticidad de mi aprendizaje	1	2	18	11	1	33
trabajo extra-clase	0	3	14	10	6	33
aprendizaje significativo	0	1	14	16	2	33
aprestamiento para nuevos retos	0	0	16	15	2	33
Respeto	0	1	7	24	1	33
Autocontrol	0	2	15	10	6	33
Confianza	0	0	19	12	2	33
Recurrencia	1	12	139	120	25	297

Autoevaluación 2

N° Enunciado	Estudiantes que respondieron 1	Estudiantes que respondieron 2	Estudiantes que respondieron 3	Estudiantes que respondieron 4	Estudiantes que respondieron 5	N° Tota de estudiantes
participación	0	0	1	10	16	6
esfuerzo	0	0	2	6	17	8
Contraste con mi realidad/ Autenticidad de mi aprendizaje	1	3	2	14	11	2
trabajo extra-clase	0	0	0	6	15	12
aprendizaje significativo	0	0	0	4	24	5
aprestamiento para nuevos retos	0	0	1	11	15	6
Respeto	0	0	1	5	15	12
Autocontrol	0	0	1	10	11	11
Confianza	1	0	0	6	16	10
Recurrencia	2	3	8	72	140	72

Autoevaluación 3

Nº Enunciado	Estudiantes que respondieron 1	Estudiantes que respondieron 2	Estudiantes que respondieron 3	Estudiantes que respondieron 4	Estudiantes que respondieron 5	Nº Tota de estudiantes
participación	0	0	0	9	19	5
esfuerzo	0	0	0	12	16	5
Contraste con mi realidad/ Autenticidad de mi aprendizaje	0	0	1	13	15	4
trabajo extra-clase	0	0	1	8	20	4
aprendizaje significativo	0	0	0	12	13	8
aprestamiento para nuevos retos	0	0	0	7	23	3
Respeto	0	0	1	6	18	8
Autocontrol	0	0	0	7	19	7
Confianza	0	0	1	10	15	7
Recurrencia	0	0	4	84	158	51

Autoevaluación 4

Nº Enunciado	Estudiantes que respondieron 1	Estudiantes que respondieron 2	Estudiantes que respondieron 3	Estudiantes que respondieron 4	Estudiantes que respondieron 5	Nº Tota de estudiantes
1. Participación	0	0	8	18	7	33
2. Disfruté aprender con música	0	0	10	16	7	33
3. Aprendí muchas cosas	0	0	8	15	10	33
4. Quiero aprender más	0	1	3	16	13	33
5. Siento más confianza	0	0	6	22	5	33
6. Ahora puedo hablar más en inglés	0	0	10	17	6	33
Recurrencia	0	1	45	104	48	

Tabulación de la pregunta abierta de las autoevaluaciones

Autoevaluación 1

¿Cómo me he sentido con la propuesta?

Comentarios Positivos		Comentarios negativos	
Divertido	7	No me gusta	1
Dinámico	1	No me he sentido muy bien	1
He aprendido	10	No entiendo	2
Me he sentido bien	15	Me falta mejorar	2
Buena forma de aprender	4	Mal equipo de sonido	1
Aprendo mejor con canciones	3	a veces no entiendo	3
Me he sentido comodo	1	me he sentido rara o raro	2
Me he sentido seguro	1		
Me he sentido muy bien	5		
Me gustó	2		
Entretenido	2		

Autoevaluación 2

¿Cómo me he sentido con la propuesta?			
Comentarios Positivos		Comentarios negativos	
Divertido	5	No me gusta	1
Dinámico	1	No me he sentido muy bien	0
He aprendido	7	No entiendo	0
Me he sentido bien	21	Me falta mejorar	0
Buena forma de aprender	5	Mal equipo de sonido	0
Aprendo mejor con canciones	0	A veces no entiendo	0
Me he sentido comodo	1	me he sentido rara o raro	0
Me he sentido seguro	0	Regular	1
Me he sentido muy bien	4	Me dan nervios	3
Me gusta	4	No me siento segura	2
Entretenido	0	confundido	1
Entiendo cada vez más	1		
Tengo más confianza	4		
Contento	1		
he mejorado	1		
Siento menos pena	3		

Autoevaluación 3

¿Cómo me he sentido con la propuesta?			
Comentarios Positivos		Comentarios negativos	
Divertido	2	No me gusta	1

Dinámico	0	No me he sentido muy bien	0
He aprendido	8	No entiendo	0
Me he sentido bien	19	Me falta mejorar	0
Buena forma de aprender	3	Mal equipo de sonido	0
Aprendo mejor con canciones	1	A veces no entiendo	0
Me he sentido comodo	2	me he sentido rara o raro	0
Me he sentido seguro	0	Regular	0
Me he sentido muy bien	5	Me dan nervios	0
Me gusta	0	No me siento segura	0
Entretenido	2	confundido	0
Entiendo cada vez más	2		
Tengo más confianza	0		
Contento	0		
he mejorado	3		
Siento menos pena	0		

Autoevaluación 4

¿Cómo me he sentido con la propuesta?			
Comentarios Positivos		Comentarios negativos	
Divertido	1	No me gusta	0
He aprendido	10	No me he sentido muy bien	0
Me he sentido bien	18	No entiendo	0
Buena forma de aprender	2	Me falta mejorar	0
Aprendo mejor con canciones	1	Mal equipo de sonido	0
Me he sentido comodo	3	A veces no entiendo	0
Me he sentido seguro	3	me he sentido rara o raro	0
Me he sentido muy bien	7	Regular	0
Me gusta	5	Me dan nervios	1
Entretenido	1	No me siento segura	0
Entiendo cada vez más	2	confundido	0
he mejorado	6	Sin comentario	0
Siento menos pena	0	No me gusta	0
Divertido	1		
He aprendido	10		
Me he sentido bien	18		

**Tabulación de la frecuencia en la pregunta abierta de las autoevaluaciones
(porcentaje)**

Autoevaluación 1

¿Cómo me he sentido con la propuesta? - Frecuencia1					
Comentarios Positivos		Porcentaje	Comentarios negativos		Porcentaje
Sensación de Aprendizaje	13	65%	Ausencia de Aprendizaje	7	35%
Comodidad	22	88%	Incomodidad	3	12%
Satisfacción	16	88,88%	Insatisfacción	2	11,11%

Autoevaluación 2

¿Cómo me he sentido con la propuesta? - Frecuencia2					
Comentarios Positivos		Porcentaje	Comentarios negativos		Porcentaje
Sensación de Aprendizaje	13	92,90%	Ausencia de Aprendizaje	1	7,10%
Comodidad	29	85,30%	Incomodidad	5	14,70%
Satisfacción	16	88,88%	Insatisfacción	2	11,11%

Autoevaluación 3

¿Cómo me he sentido con la propuesta? - Frecuencia3					
Comentarios Positivos		Porcentaje	Comentarios negativos		Porcentaje
Sensación de Aprendizaje	17	100%	Ausencia de Aprendizaje	0	0%
Comodidad	2	100%	Incomodidad	0	0%
Satisfacción	28	80%	Insatisfacción	1	20%

Autoevaluación 4

¿Cómo me he sentido con la propuesta? – Frecuencia4					
Comentarios Positivos		Porcentaje	Comentarios negativos		Porcentaje
Sensación de Aprendizaje	21	100%	Ausencia de Aprendizaje	0	0%
Comodidad	6	100%	Incomodidad	1	0%
Satisfacción	32	96,97%	Insatisfacción	0	3,03%

Anexo 5. Clasificación de las categorías de las observaciones

Categoría	Registro	Extracto
-----------	----------	----------

Actitud positiva (motivación, interés, buen comportamiento)	1 2 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13	• Notamos que a los estudiantes les gusta mucho la idea de hacer competencias, pues se emocionan al saber que vamos a empezar este juego. (p. 3) • Durante esto, los estudiantes dicen las respuestas en voz alta, y se dan cuenta que muchos estuvieron equivocados y dibujaron la palabra que no era. A estos alumnos se les ve borrando y cambiando su dibujo, o arreglando las palabras que unieron mal. (p. 3) • Los alumnos miran sus notas mientras hacen el ejercicio. (p. 4) • Ningún estudiante hace preguntas mientras se hacen las explicaciones. Sin embargo, muchos estudiantes toman nota de las explicaciones, y piden no quitar lo que está siendo proyectado para alcanzar a copiar. (p. 3) • Durante la actividad, muchos estudiantes preguntan y tienen dudas, por lo que se les vuelve a explicar brevemente y de manera individual lo que tienen que hacer. (p. 3) • Al salir, una alumna se detiene en la puerta y le dice a las practicantes, “muchas gracias, aprendí mucho hoy. (p. 5) • Algunos estudiantes preguntaban a las practicantes que les ayudaran con la actividad, y preguntaban, “¿esto está bien?”. (p. 2) • Una estudiante se acerca a una de las practicantes y le dice, “profe, yo quisiera seguir con esta actividad en la casa, ¿puedo?” La practicante le pregunta, “¿a qué te refieres?” Estudiante: “intentar llenar los espacios. Puedo poner la canción en YouTube a velocidad lenta para intentar entender bien lo que dice. Es que en verdad quiero intentar.” La practicante le dice que sería un buen
--	--	---

		ejercicio para ella. La estudiante sonríe, da las gracias, y sale del salón. (p. 3) • Una estudiante, que la clase pasada preguntó al final si podía hacer el ejercicio de escuchar la canción, trajo la letra ya completa con los espacios llenos, trajo una fotocopia de la letra en español y una página entera de su cuaderno con notas y traducciones de palabras y frases que no entendió. (p. 2) • Los alumnos se ponen a realizar la tarea inmediatamente, preguntando a las practicantes algunas dudas sobre cuántas oraciones son, o cómo se escribe alguna palabra. (pp. 1-2) • Un estudiante se queda para resolver unas dudas sobre su diálogo. (p. 3) • Los estudiantes comenzaron a trabajar muy juiciosos en los diálogos, en verdad sentimos que el esfuerzo superó las expectativas. (p. 1) • Los estudiantes entonces comienzan a intentar de memorizarse el diálogo, lo practican sin parar. (p. 2) • Nos complace mucho saber que los estudiantes pusieron tanto esfuerzo en hacer los diálogos, preocupándose por la escritura, la pronunciación y la manera en que utilizaban las estructuras aprendidas. (p. 2) • Los estudiantes comienzan a salir. Por lo general, presentan bien. La mayoría sale con el papel del diálogo y lo ponen en las mesas que tienen al frente del salón para poder mirarlo en caso de perderse. (p. 2) • Se les ve a algunos alumnos quienes ya casi terminan su texto, pues se pusieron a escribir justo después de haber terminado la presentación de su diálogo. (p. 2) • Los estudiantes muestran interés en resolver dudas y preguntar vocabulario, como “ingeniero civil”,
--	--	--

		“azafata”, “policía”, entre otros. (p. 1) • Los estudiantes fueron muy rápidos durante la realización del pre-task. Trabajaron bien y más fluido que en las sesiones anteriores. (p. 1) • Notamos que los estudiantes no hicieron ningún tipo de queja; hicieron caso en las instrucciones y trabajaron muy bien en esta actividad. (p. 3) • Los estudiantes estuvieron bastante pendientes de lo que tienen que llevar para la próxima clase, hicieron muchas preguntas y aclararon dudas. (p. 2) • Se ve que muchos alumnos trajeron dibujos e imágenes impresas, trajeron colores y otros útiles para decorar. (p. 1) • Hay unos grupos que trajeron los textos ya hechos y se los pasan a las practicantes para revisión y correcciones, las cuales son mínimas. (p. 1) • Dos estudiantes les piden a las practicantes que por favor guarden sus textos, pues temen que se les olvide traerlos para la presentación el día siguiente. (p. 1) • Este grupo está compuesto por estudiantes muy aplicados y nos sorprendió un poco que no hayan trabajado en clase. Sin embargo, prometieron trabajar esa misma tarde en el poster y traerlo terminado. (p. 2) • La mayoría de los estudiantes que entran, se sientan y sacan sus materiales para terminar los posters. (p. 1) • Todos los alumnos sin excepción se ponen a trabajar en sus posters, pegando imágenes, terminando de colorear dibujos, poniendo títulos y decoraciones. (p. 1) • Sin embargo, estos se quedan para
--	--	---

		finalizar su presentación antes de irse. (p. 2) • A pesar de darles pena salir a presentar, el esfuerzo que hacen, hace que les vaya muy bien. A todos les fue muy bien y obtuvieron calificaciones positivas. (p. 2)
Actitud negativa (desmotivación, falta de interés, mal comportamiento)	1 2 3 5 6 7 9 11 13	• Se empieza hablando en inglés, “good afternoon everyone”, a lo que solo unos pocos responden igual, “good afternoon” y otros “buenas tardes”. Practicante: “Does anyone remember what topics we covered last period?” No hay respuesta alguna por parte de los estudiantes. Todos permanecen hablando o mirándose entre ellos sin responder. Practicante: “Do you understand what I’m saying?” (p. 2) • Sigue sin haber respuesta de los estudiantes. Durante una de las preguntas, un grupo en el que se encuentra una alumna que vivió en E.E.U.U, levanta el tablero de primero, pero contiene un error la oración. Al decirle que a la respuesta le faltaba algo, la estudiante le tira el tablerito a otro compañero y le dice, “yo ya no voy a hacer nada”. (p. 3) • Algunos alumnos se toman la actividad de dibujo en forma de broma, y dibujan cosas con connotaciones sexuales. Otros, sin tener una idea de lo que significa la palabra (la cual es “pressure”) simplemente copian lo que sus otros compañeros dibujan. (p. 2) • Durante las explicaciones, en una de las mesas frente al tablero, un grupo de estudiantes se encuentra hablando sin parar, sin importar cuantas veces se les pida silencio. (p. 3) • Se les pregunta si recuerdan qué tema vieron la clase anterior, a lo que la mayoría permanece en silencio. (p. 1) • Al oír la palabra “examen” los

		estudiantes hacen ruido de sorpresa, algunos de pereza, pues se quejan. (p. 2) • Se les pregunta a los estudiantes si trajeron las fotocopias de la clase pasada, haciendo referencia al pre-task y la letra de la canción. Unos dicen que sí, otros que no, y otros se quedan callados buscando en su cuaderno. Hay un estudiante que dice, “no la tengo”, se le pregunta por qué y responde, “porque se me perdió”. (p. 1) • Por lo general los alumnos que se sientan atrás no ponen atención, siempre tienen la hoja en blanco y dicen estar “perdidos”. Estos también suelen sacar mucho el celular. (p. 3) • Después, las practicantes dicen que van a dejar tarea, a lo que los estudiantes responden en unísono “¡nooooooooo!” otros dicen, “tenemos como 3 exámenes y 50 exposiciones”. (p. 4) • A pesar de haber aclarado varias veces las instrucciones, los estudiantes no lograron seguirlas, incluso después de haber dicho que sí les había quedado claro. (p. 1) • Se les instruye que deben hacerlo en una hoja aparte, y que deben aprenderlo de memoria. Al escuchar esto último los estudiantes gritan, “NOOOOOOO” y comienzan a hablar todos al mismo tiempo. (p. 3) • Se les pregunta por qué no lo hicieron, y algunos dicen, “la verdad es que no entendí qué había que hacer”, “no sé cómo hacer un diálogo”. (p. 1) • Fueron muy pocos alumnos quienes trajeron el texto preparado en hoja aparte. Los demás aún no habían acabado o no habían empezado siquiera a escribir su texto. (p. 1) • Una de las practicantes les pregunta
--	--	---

		por qué no suben a la sala de audiovisuales, y estos responden, “profe, lo que pasa es que hoy no hay clases, está prohibido darnos clase”. La practicante les dice que suban, a pesar de las expresiones de disgusto de los alumnos. (p. 1) • Durante este intercambio, los estudiantes fueron bastante groseros. Torcían los ojos y hacían gestos de mucho disgusto o rabia. (p. 1) • Los estudiantes expresaron disgusto, ya que decían ya haber hecho ese texto y que no tienen por qué hacerlo ahora. (p. 2) • Se piden entonces voluntarios para salir a presentarse primero, pero ningún grupo levanta la mano. (p. 1) • Las practicantes miran a un grupo que ya había terminado, pero una de las integrantes dice, “noooo pero nosotras noooo, agh, ¿por qué?” (p. 2)
Participación aumenta (mejoría en la participación)	2 3 5 6 9 10	• Se sigue esta dinámica hasta que en un momento, una estudiante levanta la mano como voluntaria para seguir leyendo. (p. 2) • A partir de este momento notamos que son en particular unos 4 o 5 estudiantes quienes levantan la mano para dar las respuestas, en general son siempre los mismos. (p. 1) • Esta alumna ha mejorado significativamente su participación desde la ayudantía y aunque todavía le da pena responder, ya lo hace con un poco más de seguridad. (p. 2) • Se hace una pausa para preguntarles a los alumnos si han entendido hasta el momento el mensaje de la canción. Una estudiante levanta la mano y dice, “trata sobre un hombre que está yendo a casa”. Se les pregunta el por qué. Otro estudiante responde, “porque había cometido muchos

		errores en su vida”. (p. 2) • Después de esto, aparece la palabra “home”. Se hace la pregunta de por qué no se dice “house”. Una alumna levanta la mano y responde, “porque una casa no es un hogar.” (p. 3) • Se elige a una estudiante para que dé un ejemplo de la primera oración que escribió. Esta sale al tablero y escribe, “I last Saturday going to in the pool”. (p. 2) • Se les dice, “good afternoon guys” a lo que la mayoría responde “good afternoon”. “How are you today?” y ellos responden, “good”. (p. 1) • Durante esta actividad los estudiantes estuvieron más activos, muchos participaron más de lo normal. (p. 2) • Los primeros alumnos son escogidos por las practicantes, pero en un momento, una alumna levanta la mano y pide ir al tablero para escribir una oración con “can”. (p. 3)
Participación disminuye (pena, miedo)	2 6 8 13	• Una de las practicantes presenta la biografía y le pide a un alumno que comience a leer. El estudiante se rehúsa a leer y dice que no quiere. (p. 2) • Una estudiante en específico llama a la otra practicante para resolver dudas, diciendo que le da pena preguntar en voz alta. (p. 4) • Se continúa con esta dinámica, pero hay varios alumnos que no quieren salir. Ocurre este intercambio: Practicante: Ven al tablero. Estudiante: No, profe, no P: Ven, yo te ayudo E: No quiero, no, porfa P: Te prometo que no será tan traumático como crees. (p. 2) • Se le pide a otra estudiante que salga al tablero para hacer una oración con “will” pero esta se rehúsa a salir, sin importar cuántas veces las

		practicantes le dicen que está todo bien. (p. 2) • La otra pareja explica que simplemente no se quieren presentar, pues no se sienten preparadas y les daba pena. (p. 2) • Las practicantes miran a un grupo que ya había terminado, pero una de las integrantes dice, “nooooo pero nosotras nooooo, agh, ¿por qué?” (p. 2) • La interacción con la estudiante nos dio a entender que a pesar de que la actividad se realizó fluidamente, aún les da miedo o vergüenza salir a presentarse, es decir, les da pena hablar en inglés en frente de sus compañeros. (p. 2)
Cambios a la lengua materna	1 2 4 5 10	• Practicante: “Do you understand what I’m saying?” Sigue sin haber respuesta de los estudiantes. En este momento, se cambia a la lengua materna. Decidimos pasar a la lengua materna dado que los estudiantes expresaban no entender absolutamente nada. (p. 2) • Al completar la lectura de la biografía, se procede a la explicación de la misma, para asegurar la comprensión de los estudiantes. Esto consiste en hacer una traducción del texto. (p. 2) • Se proyecta en el tablero la misma autoevaluación y, ya que esta está en inglés, se traduce y explica punto por punto para que los alumnos entiendan. (p. 1) • La dinámica continúa, mientras se traduce lo que quiere decir la canción y se aclaran términos desconocidos por los alumnos. (p. 3) • Hemos notado que a pesar de interactuar en inglés con los estudiantes, estos siempre van a responder en la lengua materna, pues es con la que más seguros se sienten.

		(p. 1) Después, la practicante empieza a hacer la traducción de la canción en conjunto con los estudiantes, para asegurar la comprensión del mensaje de la canción. (p. 2)
Sentimientos positivos	2 4 6 9 12	- Al salir, una alumna se detiene en la puerta y le dice a las practicantes, “muchas gracias, aprendí mucho hoy. (p. 5) - Se escucha a una estudiante decirle a su compañera, “yo siento que cuando me esfuerzo, entiendo. La clase pasada me esforcé y puse atención y entendí eso del will y el won’t”. (p. 2) - La estudiante a pesar de tener miedo, se da cuenta que su oración estaba bien y se sentó sonriendo. (p. 2) - Estas alumnas preguntan, “profe, ¿hasta cuándo van a estar ustedes?”. P: “hasta la primera semana de octubre, ya casi terminamos” E: “¿eso significa que tenemos que ver con el profesor de inglés?” P: “Sí” E: “Ay no... profe, ¿no hay forma de que ustedes puedan quedarse y terminar el año con nosotros? Siento que he aprendido con ustedes” (p. 2) - Los estudiantes han demostrado estar comprometidos con esta actividad final, sentimos que les emocionó el tema de hacer algo distinto a aprender gramática, algo que involucre pintar y que puedan hablar con sus compañeros y compartir gustos mientras lo hacen y a su vez aprenden. (p. 1)
Sentimientos negativos	1 2 5 8 10 12	Al hablar en inglés, los estudiantes ponen cara de angustia y comienzan a mirar a todos lados menos al frente. Algunos se quedan serios mientras otros miran con cara de preocupación. (p. 2)

		• Los estudiantes que no querían leer demostraban tener miedo o pena de equivocarse. (p. 3) • Una estudiante sentada adelante dice la respuesta. Una de las practicante la escucha y le dice, “¿cuál es? Dila”, ella responde, “no profe, me da pena”. La practicante dice, “¡pero está bien, no te preocupes!” Después de unos segundos de convencerla, la estudiante dice la respuesta, “yesterday”. (p. 2) • La otra pareja explica que simplemente no se quieren presentar, pues no se sienten preparadas y les daba pena. (p. 2) • A pesar de que el sonido fue muy bueno, los estudiantes expresaron disgusto diciendo que la canción era demasiado rápida y que no podían entender nada por el acento de la cantante. (pp. 1-2) • Al terminar la canción, los estudiantes expresan no haber entendido nada. (p. 2) • Un grupo decide llevarse la cartulina en blanco para terminar en la casa, ya que expresan que no saben dibujar y no quieren hacerlo mal. (p. 2)
--	--	--

Anexo 5.1 Clasificación final de las categorías de las observaciones

Anexo 6. Tabulación de la recurrencia de respuestas en 4 y 5

Recurrencia	Autoevaluación 1	Autoevaluación 2	Autoevaluación 3
Respuestas en 4	120	140	158
Respuestas en 5	25	72	51
Respuestas en 4 y 5	145	212	209

Anexo 7. Tabulación de aumento de las categorías positivas

Tabla de Aumento Pregunta Abierta				
Comentarios Positivos	Canción 1	Canción 2	Canción 3	POSTER
Sensación de Aprendizaje	13	13	17	21
Comodidad	22	29	2	6
Satisfacción	16	16	28	32
Opiniones	51	58	47	59

Anexo 8. Tabulación de disminución de las categorías negativas

Tabla de Disminución Pregunta Abierta				
Comentarios Negativos	Canción 1	Canción 2	Canción 3	POSTER
Ausencia de Aprendizaje	7	1	0	0
Incomodidad	3	5	0	1
Insatisfacción	2	2	1	0
Opiniones	12	8	1	1

Anexo 9. Tabulación del taller grupal

	¿Cómo les pareció?	Indiquen cuanto aprendieron	Dificultades	Lo que más les gustó	¿Qué cambiaría?	¿Creen que las herramientas fueron apropiadas?	¿Mejóro la confianza?
Taller Respuestas 1	entretenido	7	memorizar palabras y su traducción	el poster, do you like bananas y la dinámica	poder escoger la canción nosotros	sí	sí, pronunciación y lectura
Taller Respuestas 2	logramos aprender muchas palabras nuevas	7	al principio no entendíamos nada a otros las tareas	las palabras nuevas	poder escoger la canción nosotros	no se escuchaba muy bien	creemos que mejoró un poco, léxico

Taller Respuestas 3	muy bien	8	la pena y la pronunciación	will y like	nada	el sonido no, las fotocopias sí	sí, pronunciación y escucha
Taller Respuestas 4	una buena idea	7	a veces era aburrido y la falta de atención	nada, pero las clases siempre estaban bien	que también enseñaran con videojuegos	el audio no era fuerte y las fotocopias a veces no eran claras	sí, en la oralidad sobre todo
Taller Respuestas 5	bien	8	el audio era difícil de entender	el diálogo	interactuar más con los compañeros	el audio de los parlantes	sí, un poco
Taller Respuestas 6	nos gustó	7	la pronunciación, la memoria y la traducción	los verbos y las formas que se usan	Canciones más conocidas y mejor audio	la calidad del sonido no era buena, las fotocopias sí fueron adecuadas	sí, pronunciación, redacción, escritura, traducción y memorización
Taller Respuestas 7	muy buena	6	la escritura y muy poco la pronunciación	el diálogo	más dinámicas	sí	creemos que la confianza fue más grande y mejor

Anexo 10. Actividades de clase**Sesión 1**

- Pre-task

Match the word with its corresponding image.

1. Unfaithful



2. Dice



3. Grief



4. Vanished



5. Pressure

- Letra

NEXT TO ME

By Emeli Sandé

You won't find him drinking at the tables
Rolling dice and staying out 'til three
You won't ever find him being unfaithful
You will find him, you'll find him next to me

You won't find him trying to chase the devil
For money, fame, for power, out of grief
You won't ever find him where the rest go
You will find him, you'll find him next to me

Next to me, oh
Next to me, oh
Next to me, oh
You will find him, you'll find him next to me

When the money's spent and all my friends have vanished
And I can't seem to find no help or love for free
I know there's no need for me to panic
'Cause I'll find him, I'll find him next to me

When the skies are gray and all the doors are closing
And the rising pressure makes it hard to breathe

When all I need's a hand to stop the tears from falling
I will find him, I'll find him next to me

CHORUS

When the end has come and buildings falling down fast
When we spoilt the land and dried up all the sea
When everyone has lost their heads around us
You will find him, you'll find him next to me

Next to me, oh
Next to me, oh
Next to me, oh
You will find him, you'll find him next to me

Next to me, oh
Next to me, oh
Next to me, oh
You will find him, you'll find him next to me

- While-task

Write a number according with the order in which each thing happens in the video "Next to me".

- _____ The man takes his jacket off
- _____ She is laying on the couch
- _____ The singer starts playing the piano
- _____ The fuchsia background appears
- _____ The man starts playing the drums
- _____ She starts playing the tambourine

Sesión 2

- Pre-task

Match the word with its corresponding image and meaning.

Pain

great power in the body, mind or muscles



Mistake

the first appearance of the sun in the morning



Strong

the brightness that makes things visible, made up of a form of radiation



Light

a mark left by a healed wound



Dawn

an error in action or judgment



Embrace

severe mental or emotional agony



Scar

hug with the arms



- While-task

Letra

Coming Home – lyrics

(CHORUS)

I'm _____
 I'm _____ home
 Tell the world I'm coming home
 Let the rain wash away all the pain of _____
 I know my kingdom awaits and they've forgiven my mistakes
 I'm coming home, I'm coming home
 Tell the _____ I'm coming

I'm back where I belong, yeah I never felt so strong (yeah)
 (I'm back baby)
 I feel _____ there's nothing that I can't try
 And if you with me put your hands high (put your hands high)
 If you ever lost a life before (high, hands),
 This one's _____
 (and if you with me put your hands high, hands, high)
 And you, and you, and you, and you
 (your dreams are filled, you're rapping with the best)
 I'll _____ home soon

I hear "The Tears of a Clown"
 I _____ that _____
 I always feel like they talking to me when it comes on (come on)
 Another _____ another dawn
 Another Keisha, nice to meet ya, get the math I'm gone
 _____ am I 'posed to do when the club lights come on
 It's easy to be Puff, but it's harder to be Sean
 What if my twins ask me why I ain't marry their mom (why, damn!)
 How _____ I respond?
 What if my son stares with a face like my own
 And says _____ when he's grown
 Shit, but I ain't finished growing
 Another night the inevitable prolongs
 Another _____ another _____ (come on)
 Just tell Keisha and Taresha I'll be better in the morn'
 Another lie that I carry on
 I _____ to get back to the _____ I belong

(CHORUS)

"A house is Not a Home", I hate this song
 Is a house really a home when your loved ones is gone? (no)
 And niggas got the nerve to _____ you for it (come on)
 And you know you woulda took the bullet if you saw it (that's right)

But you felt it and still feel it
 And money can't make up for it or conceal it
 But you deal with it and you keep ballin' (that's right)
 Pour out ____ liquor, ____ ball and we keep ballin'
 Baby we've been living in sin 'cause we've been really in ____
 But we've been living as friends (yeah)
 So you've been a guest in your own home (come on)
 It's time to make your ____ your own
 Pick up the ____, come on

(CHORUS)

"Ain't No Stopping Us Now", I ____ that song
 Whenever it comes on it makes me feel strong
 I thought I told y'all that we ____ stop
 Till we back cruising through Harlem, these old blocks
 It's what made me, ____ me, drove me crazy
 Drove me away then embraced me
 Forgave me for all of my shortcomings
 Welcome to my homecoming
 Yeah, it's been a long ____ coming
 Lot of fights, lot of scars, lot of bottles
 Lot of ____, lot of ups, lot of downs
 Made it back, lost my ____ (I miss you BIG)
 But here I stand
 (come on),
 (don't stop)
 A better ____!
 (a better man)
 Thank ____ Lord (thank you Lord)
 Thank you all!

(CHORUS)

Sesión 3

Match the word with its corresponding image.

Evening



Overthink



Break



Heal



Stuck



Hiding



- While-task

Letra

Back To You

by Selena Gomez

Took you ____ a shot

Thought that I **could** chase ____ with a cold evening

Let a couple ____ water down how I'm feeling about you

(Feeling about you)

And every time we ____

Every single word builds up to this ____

And I gotta convince myself _ ____ want it

Even though _ ____ (even though I do)

You **could** break my ____ in two

____ when it heals, it beats for you

I know it's forward, but it's ____

I wanna hold you when I'm not supposed to

When I'm lying close to ____ else

You're stuck in my ____ and I **can't** get you out of it

If I **could** do it all again

I know I'd go back to you

I know I'd go back to you

I know I'd go back to you

____ got it right

____ and ____ old conversations

Overthinking every word and _ ____ _

'Cause it's not me ('cause it's not me)

And what's the point in hiding?

Everybody ____ we got unfinished business

And I'll regret it if I didn't say

____ isn't what it could _ (isn't what it **could** be)

You **could** ____ _ ____ _

But when it heals, it beats for you

I ____ it's forward, but it's true

I wanna hold you when I'm not supposed to

When I'm lying ____ to someone else

You're stuck in my head and I **can't** get you out of it

If I **could** do it all ____

I know I'd go back to you

I know I'd go back to you

I'd go back to you

I'd go back to you

What ____ there wasn't sure But I'd go back to you

I know I'd go back to you

You **can** break my heart in two
But when it heals, it beats for you
I know it's forward, but it's true
Won't lie, I'd go back to you

You know, my thoughts are _____ loose
It's just a ____ you make me do
And I **could** fight, but what's the ____?
I know I'd go back to you

I wanna hold you when I'm not supposed to
When I'm lying close to someone else
You're ____ in my head and I **can't** get you out of it

If I **could** do it all again
I know I'd go back to you
I'd go back to you
I'll go back to you
I know I'd go back to you
(I'd go back to you, I'd go back to you)
I know I'd go back to you
(Go back to you, go back to you)
(Go back to you, go back to you)
(Go back to you, go back to you)

- Post-task

Write a piece of advice for the corresponding situation using modal verbs

1. My sister is fighting with me every day... What can i do?
2. I am failing my English course... What could i do?
3. I am a really good student... what do you think I will do in the future?
4. What would you love to do when you get out of school?
5. My best friend and I want to go to a concert, but we don't have money... What can we do?
6. My boy-friend is depressed... What could I do to help him?
7. What would you do if you lose your pet?
8. If I stop studying and practicing my English... What do you think will happen?

Anexo 11. Rúbricas

Rúbrica de Diálogo

Evaluation Criteria for Dialogue*	
	Names:
1	He/she can express him/herself confidently / clearly.
2	He /she controls him/her breathing
3	His/her fluency is generally good according to the English level.
4	He/she makes a good effort

5	He/she uses an adequate volume
	Observations:
	*Taken from Klein, K. (2017) and adapted by Gutierrez, M. (2018)

Rúbrica de Presentación Personal

Name:		
Evaluation Criteria for Dialogue*		1 - 5
1	He/she can express him/herself confidently / clearly.	
2	He /she controls him/her breathing	
3	He/she has a good grammatical control (with minor 'slips').	
4	His/her fluency is generally good according to the English level.	
5	He/she makes a good effort	
6	He/she doesn't use Spanish and tries to use synonyms.	
7	He/she uses an adequate volume	
	Observations:	
*Taken from Klein, K. (2017) and adapted by Gutierrez, M. (2018)		

Rúbrica de Poster

Indicadores	Excelente 5	Muy bueno 4	Aceptable 3	Deficiente 2	No satisface 1
1. Presentación visual	El estudiante emplea cada recurso para facilitar la lectura, los elementos visuales son atractivos y relacionados con el tema.	El estudiante emplea cada recurso para facilitar la lectura pero los elementos visuales no son muy atractivos.	El estudiante emplea recursos visuales que dificultan la comprensión.	El estudiante recurre al empleo de elementos distractores.	El estudiante no forma parte de la presentación visual de su poster.
2. Originalidad y	El estudiante ofrece una propuesta	El estudiante ofrece una propuesta	El estudiante ofrece una propuesta	El estudiante no ofrece una propuesta	El estudiante no participa durante la

creatividad	original, novedosa, atractiva y creativa.	original, novedosa pero no tan atractiva.	original, poco novedosa y creativa.	original, novedosa, atractiva ni creativa.	creación del poster; no opina ni colabora.
3. Uso de la lengua extranjera	El estudiante mantiene el uso de la lengua extranjera como única lengua durante la presentación.	El estudiante usa predominantemente la lengua extranjera pero usa la lengua materna para expresar palabras que no sabe decir.	El estudiante usa ambas lenguas para expresar sus ideas durante la presentación.	El estudiante usa la lengua materna para expresarse, usando solo palabras aisladas de la lengua extranjera.	El estudiante no hace uso de la lengua extranjera y permanece en el uso de la lengua materna.
4. Uso correcto de la gramática (will + be + going to)	El estudiante realiza un empleo bueno y constante del futuro durante su presentación.	El estudiante realiza un buen empleo pero no tan constante del futuro durante su presentación.	El estudiante hace un empleo constante pero erróneo del futuro.	El estudiante no hace un buen empleo del futuro y no es constante.	El estudiante no emplea el futuro durante su presentación.

Rúbrica de Presentación oral -Poster

	Evaluation Criteria for Oral Presentation- POSTER	1-5
	Name:	
1	He/she can express him/herself confidently / clearly.	
2	He /she controls him/her breathing	
3	He/she has a good grammatical control (with minor 'slips').	
4	He/she makes a good effort	
5	He/she uses an adequate volume	
	Observations:	

Rúbricas de Autoevaluación

Self-evaluation	
Evaluate your process using a number from 1 to 5, in which 1 represents bad and 5 represents excellent.	
I participated actively in the activities	
I made an effort to reach the established objectives	
I was able to make a connection between my reality and the context of the song	
I worked independently outside of class	
I feel that my learning was significant	
I feel ready to face new challenges in the foreign language	
My treatment was respectful towards colleagues and teachers	
I controlled my frustration to continue with my learning process	
My confidence towards the foreign language has improved	
Total	
¿Cómo me he sentido con la propuesta del club de la canción en inglés?	

Self-evaluation # 4	
Evaluate your process using a number from 1 to 5, in which 1 represents bad and 5 represents excellent.	
I participated actively in the activities	
I enjoyed learning English with music	
I feel that I learned many things	
I want to learn more English	
I feel more confident with the foreign language (English)	
I can speak in English more now than before	
Después de las actividades, ¿cómo me siento con la lengua extranjera inglés? ¿Por qué?	

Anexo 12. Calificaciones de los estudiantes

	Actividades								
	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 4.1	Tarea 5	Tarea 6	Evaluación Comportamental	Nota Final
Estudiante 1	3,8	3,5	5	4,7	4	0	4,8	4,5	3,79
Estudiante 2	3,8	3	5	4,7	4,4	3,9	4,8	4,5	4,26
Estudiante 3	3,7	3	5	4,5	4,6	1,7	4,8	3,8	3,89
Estudiante 4	4,4	3	3,3	4,7	4	3,4	4,8	4	3,95
Estudiante 5	4,4	5	5	4	4	3,3	4,8	3,9	4,30

Estudiante 6	4,7	3	5	4	3,6	4,2	4,8	3,9	4,15
Estudiante 7	4,2	3,5	4,2	4	5	5	4,8	4,5	4,40
Estudiante 8	0	5	5	4,5	4,4	0	5	4	3,49
Estudiante 9	0	5	5	4,5	3,8	0	5	4	3,41
Estudiante 10	4,5	3,5	5	5	4,4	2,5	4,9	4,3	4,26
Estudiante 11	4,5	4	5	5	4	3,3	5	4,5	4,41
Estudiante 12	4,7	3,5	3,4	4,5	4,2	3,5	3,8	4	3,95
Estudiante 13	4,4	4	5	5	4	4,2	5	3,5	4,39
Estudiante 14	4,4	5	5	4	4,6	5	4,6	4	4,58
Estudiante 15	4,8	4	5	4	4,2	5	4,8	4	4,48
Estudiante 16	4,8	3,5	5	4	4	5	4,8	4	4,39
Estudiante 17	4,5	4	5	4,5	4,4	0	4,6	4	3,88
Estudiante 18	0	5	5	4	4,6	5	5	4	4,08
Estudiante 19	3,7	4	1,7	4,5	4,6	0	4,8	3,9	3,40
Estudiante 20	4,8	4	1,7	4,5	3,8	0	5	3,9	3,46
Estudiante 21	4,4	1	3,4	4	4,4	0	4,9	3,9	3,25
Estudiante 22	4,7	3	5	4	4,2	5	5	3,6	4,31
Estudiante 23	4,4	3	5	4	4,2	5	5	3,8	4,30
Estudiante 24	4,8	3,5	5	4	4,4	5		3,9	3,83
Estudiante 25	4,7	3	4,2	4,5	4	3,3	4,8	3,6	4,01
Estudiante 26	4,7	4	5	4,5	4,4	5	4,8	4	4,55
Estudiante 27	0	3	5	4	3,6	5	4,8	3,9	3,66
Estudiante 28	4,7	4	5	5	4,6	5	5	3,9	4,65
Estudiante 29	4,7	4	3,4	4,5	4,6	5	5	3,9	4,39
Estudiante 30	4,4	5	4,2	4,5	4,6	5	4,8	4,7	4,65
Estudiante 31	4,5	3,5	5	4,5	4,4	5	3,8	4,5	4,40
Estudiante 32	4,4	4	5	5	3,8	4,2	3,5	4,3	4,28
Estudiante 33	4,4	3,5	5	5	4,6	5	3,5	4	4,38

Anexo 13. Taller final en grupo

Universidad del Valle
Lic. Lenguas Extranjeras ING-FRA

Practicantes: Gutiérrez Megan, Solís Lina



Encuesta para los estudiantes **Práctica docente**

En grupos de máximo 6 personas, responda las siguientes preguntas. Recuerde incluir la opinión de cada integrante en una única respuesta por pregunta.

- 1. ¿Cómo les pareció trabajar con la propuesta del club de la canción?**
- 2. De uno a 10 (siendo 1 nada y 10 todo) indiquen cuánto creen que lograron aprender durante la intervención del club de la canción y expliquen por qué escogieron dicho número.**
- 3. ¿Qué dificultades tuvieron?**
- 4. ¿Qué fue lo que más les gustó aprender?**
- 5. ¿Qué les gustaría que hubiera sido diferente en la propuesta?**
- 6. ¿Creen que el salón fue adecuado y que el equipo de sonido, los parlantes y las fotocopias fueron los apropiados? ¿por qué?**
- 7. ¿Sienten que su confianza en la lengua extranjera inglés mejoró? ¿Cuánto y en qué aspectos? Explique**

Anexo 14. Encuesta abierta a docente titular

Universidad del Valle
Escuela de Ciencias del lenguaje
Lic. Lenguas Extranjeras ING-FRA
Practicantes: Gutiérrez Megan, Solís Lina



Encuesta al docente titular del curso Práctica docente

Responda las siguientes preguntas.

1. En términos generales ¿cómo le pareció la propuesta del club de la canción? ¿Por qué?
2. ¿La propuesta tuvo un impacto positivo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes? Si o no y ¿a qué cree que se debió?
3. ¿Qué recomendaciones nos daría para mejorar en futuras intervenciones?
4. ¿Cree usted que la producción oral y escrita de los estudiantes mejoró con la propuesta? ¿en qué medida? ¿qué faltó por mejorar?
5. ¿Considera usted que el haber realizado la intervención haciendo uso de la lengua materna fue un punto a favor o en contra? ¿Por qué?