

PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUYENTE Y
SIGNIFICATIVA COMO ESTRATEGIA PARA FOMENTAR LA HABILIDAD ORAL
DEL INGLÉS

STEPHANY RADA BAQUERO

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN EN EL AULA
AGOSTO DEL 2020

PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUYENTE Y
SIGNIFICATIVA COMO ESTRATEGIA PARA FOMENTAR LA HABILIDAD ORAL
DEL INGLÉS

STEPHANY RADA BAQUERO

ASESOR

MÓNICA GUEVARA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN EN EL AULA
AGOSTO DEL 2020

Dedicatoria

“El hombre nunca sabe lo que es capaz hasta que lo intenta”

Charles Dickens

A Dios, por su continua gracia y favor, por reiterarme que sus planes para mi vida son siempre de bien, de paz y mayores a los míos.

A mis padres, por su respaldo constante para ir en búsqueda de sueños cada vez más grandes.

A mi esposo, Arturo José, este sueño es de los dos.

A Salma, el tesoro máspreciado que la vida me ha dado.

Agradecimientos

A Dios, por su sabiduría, dirección y por abrir caminos a mi favor en este proceso.

A mis padres, por su apoyo, confianza y entrega constante.

A mi esposo, por su esfuerzo, paciencia, amor y por creer en mí.

A Mayerly Hurtado, por ser un ejemplo a seguir en el ejercicio de la docencia.

A Mónica Guevara, por su asesoría, disponibilidad y calidez humana al guiarme en cada paso de este proceso.

A mis estudiantes, fuente de inspiración para desarrollar una mejor educación.

A la Universidad de La Sabana por brindarme una formación de calidad y contribuir a mi desarrollo profesional y humano.

A la directivas y padres de familia de la Institución Educativa Roque de Alba, gracias por su confianza y respaldo.

Contenido

| | Pág. |
|---|-------------|
| Resumen..... | 9 |
| Abstract..... | 10 |
| Introducción..... | 11 |
| Definición del problema..... | 14 |
| Contexto Local..... | 14 |
| Contexto Institucional..... | 15 |
| Contexto de Aula..... | 18 |
| Descripción del problema..... | 20 |
| Objetivos..... | 29 |
| Objetivo General..... | 29 |
| Objetivos Específicos..... | 29 |
| Antecedentes..... | 29 |
| Antecedentes sobre prácticas educativas incluyentes desde Diseño Universal para el Aprendizaje..... | 30 |
| Antecedentes Relacionados con el uso Oral del Inglés..... | 35 |
| Marco Teórico..... | 39 |
| Condiciones para el aprendizaje de una lengua..... | 39 |
| <i>Task-Based Learning</i> : Enfoque Basado en Tareas..... | 42 |
| Rol docente -Rol estudiante..... | 43 |
| Tarea..... | 44 |
| Organización de unidades didácticas bajo el enfoque basado en tareas..... | 48 |
| Enseñanza Inclusiva desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) | 49 |
| <i>Principios</i> | 51 |
| Metodología..... | 56 |
| Método..... | 56 |
| Técnica e Instrumentos..... | 61 |
| Estrategias de Solución..... | 62 |

| | |
|--|-----|
| Introducción Macro Unidad: <i>The superpower of helping others</i> /El superpoder de ayudar a otros..... | 65 |
| Unidad I: Helping others doing what I like /Ayudando a otros haciendo lo que me gusta..... | 67 |
| Unidad II: Problems Solvers in the community/ Solucionador de problemas en la comunidad | 78 |
| Unidad III: Great ideas to make our world a better place. | 83 |
| Evaluación y aprendizajes..... | 89 |
| Conclusiones..... | 95 |
| Recomendaciones | 97 |
| Referencias..... | 99 |
| Apéndices..... | 104 |
| Anexos | 124 |

Lista de Tablas

Tabla 1. Condiciones para el aprendizaje de una lengua

Tabla 2. Principios de Nunan para el establecimiento de tareas

Tabla 3. Etapas unidades didácticas

Tabla 4. Componentes Curriculares según DUA.

Tabla 5. Categorías y subcategorías de análisis

Tabla 6. Categorías y subcategorías de análisis

Lista de Figuras

Figura 1. Mapa Villanueva

Figura 2. Mapa Institución Educativa Roque de Alba

Figura 3. Entrada Institución Educativa Roque de Alba

Figura 4. Baños Escolares

Figura 5. Biblioteca Escolar

Figura 6. Rectoría

Figura 7. Entrada Bloque B

Figura 8. Entrada Auditorio

Figura 9. Coordinación

Figura 10. Estudiantes 901

Figura 11. Aula de inglés

Figura 12. Taxonomía de Tareas.

Figura 13. Principios, pautas y puntos de verificación DUA.

Resumen

En este proyecto de investigación acción educativa, la docente creó una propuesta didáctica sustentada desde el enfoque basado en tareas y los principios y pautas del Diseño Universal para el aprendizaje con el fin de promover la habilidad oral en inglés en los estudiantes de noveno 01 en la Institución Educativa Roque de Alba. En ella, se detallaron las acciones a seguir para propiciar mayor interacción, creatividad y un ambiente de aprendizaje motivador, significativo e incluyente en el que los estudiantes cuentan con el apoyo apropiado a su nivel de lengua para avanzar en su uso oral. A través de este proceso, se reflexionó sobre la importancia de revisar exhaustivamente y analizar críticamente la práctica de aula para ofrecer a los estudiantes una formación de calidad, pertinente a sus necesidades y orientada por un docente con miras a la mejora continua y al desarrollo profesional.

Palabras claves: Enseñanza del inglés como lengua extranjera, unidad didáctica basada en tareas, habilidad oral, enseñanza inclusiva, Diseño Universal para el aprendizaje DUA.

Abstract

In this educational action research project, the teacher designed a teaching proposal underpinned by Task based Learning and the principles and guidelines of Universal Design for Learning UDL in order to promote the English speaking skill for ninth 01 grade students at Institución Educativa Roque de Alba. In it, it was specified the actions to encourage more interaction, creativity and a motivating and inclusive learning context in which the students could have the appropriate support for their language proficiency level and progress in its oral use. Through this process, it was reflected how important is to revise exhaustively and analyze critically the teaching practices to make available a high-quality education consistent to their needs and oriented by a teacher that always focuses on continuous improvement and professional development.

Key Words: English as a foreign language teaching, task-based unit, speaking skill, inclusive teaching practices, Universal Design for Learning UDL.

Introducción

Ser competente en una segunda lengua se ha convertido en un objetivo determinante para la población actual debido a los beneficios que proporciona en el ámbito económico, social y educativo en el mundo globalizado de hoy. Llegar a serlo, implica un saber hacer con el idioma de interés en el que se comprende la información que se intercambia desde la escucha y la lectura y se producen mensajes apropiados y coherentes desde lo oral o escrito teniendo en cuenta el contexto y la intención que se persigue. Por tanto, si un docente de lengua pretende contribuir desde su ejercicio de aula al fortalecimiento y consolidación de la competencia comunicativa de sus discentes, debe atender las habilidades relacionadas con la escucha, lectura, habla y escritura, lo cual se puede lograr desde procesos integrados y secuenciados en los que se establecen situaciones reales para que se puedan emplear dos o más de esas habilidades.

En cuanto a la habilidad oral, se requiere de procesos de enseñanza que posibiliten a los estudiantes el intercambio de información, la participación activa y constante en experiencias de aprendizaje motivadoras para conectar lo que están conociendo con situaciones o vivencias de su entorno. Es una habilidad que convoca al docente a ser un mediador, un facilitador que reflexiona y evalúa continuamente los recursos, los objetivos que propone en el aula y que da la oportunidad a todos sus estudiantes de avanzar en un proceso que puede llegar a ser altamente excluyente si no se cuenta con aspectos elementales, como una base didáctica estructurada en la que se atiendan las necesidades o nivel de lengua de los estudiantes para organizar y registrar las acciones en aras de promover el aprendizaje.

A partir de tal planteamiento, surgió esta investigación acción educativa en la Institución Educativa Roque de Alba en Villanueva, La Guajira, cuya esencia es resignificar la enseñanza y

el aprendizaje de la lengua, tomando como punto de partida el diseño de acciones pertinentes a desarrollar en el aula desde perspectivas incluyentes y significativas para promover el uso de la habilidad oral en inglés en los estudiantes de noveno 01, pero también un proceso que busca transformar y enriquecer la práctica docente para que los discentes cuenten con una educación de calidad a los que todos y todas puedan acceder, enriquecerse y contribuir.

Considerando lo anterior, el presente documento inicia con una descripción del contexto local, institucional y de aula para precisar aspectos geográficos, culturales, económicos, las condiciones educativas con las que cuentan la escuela y las características de la población que participan en esta investigación.

Se continua con una descripción del problema práctico identificado, se resalta la importancia del inglés en la actualidad, las implicaciones de llevar a cabo procesos de aprendizaje de una lengua extranjera, se detallan los hechos que constituyen la situación de interés, la importancia y los beneficios para dar respuesta a esta problemática. Seguidamente, se mencionan las categorías de análisis las cuales representan la división del problema identificado en elementos claves y determinantes que, en este caso, facilitaron la estructuración de la investigación hacia la enseñanza-aprendizaje del inglés y el requerimiento de prácticas educativas inclusivas.

Seguidamente, se detalla la justificación de este proceso en la que se describe la importancia de tener una postura crítica ante el ejercicio educativo y estar abierto a transformar las prácticas de aula para brindar a los estudiantes una formación en la lengua extranjera inglés coherente con sus necesidades que les permita fortalecer su uso desde lo oral. Luego, se exponen los objetivos que se persiguen en la investigación, los cuales surgen desde la necesidad de renovar la acciones que se llevan a cabo en el aula para incidir positivamente en los estudiantes y

en su habilidad oral en la lengua extranjera, en el ambiente de aprendizaje que se establece, los recursos que se ofrecen y el rol que se desempeña.

En el apartado de antecedentes, se muestra un panorama general de investigaciones y artículos científicos afines con las temáticas de estudio. Se menciona brevemente la intención que persiguen, los resultados alcanzados y la manera en que benefició el proceso de investigación, entre los que se destaca la importancia de replantear el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del establecimiento de procesos flexibles e integrados que eliminen barreras y faciliten el avance progresivo de todos los estudiantes en el uso oral de la lengua, el cual requiere de continuidad, colaboración e interacción.

Se procede con el marco teórico, capítulo que contiene el fundamento de este proceso y que se estructura a partir de las categorías de análisis identificadas en el problema de investigación. En él, se precisa el aporte de autores hacia las condiciones para el aprendizaje de una lengua, la enseñanza del inglés desde el enfoque basado en tareas, su estructura, definición de una tarea, las tipologías de tareas existentes, el rol docente, el rol del estudiante, el diseño de unidades didácticas para propiciar el aprendizaje en la lengua meta y las prácticas de enseñanza inclusiva desde el Diseño Universal para el Aprendizaje, las redes neuronales que se activan, los principios y pautas y los componentes curriculares que lo constituyen.

Posteriormente, se define la metodología desde la que se asume el ejercicio investigativo, las fases desarrolladas, los instrumentos empleados para recolectar información y se justifican las razones que impidieron la implementación de las estrategias de solución propuestas.

Seguido a esto, se encuentran las estrategias de solución diseñadas a partir de los objetivos de investigación y las categorías de análisis identificadas. En ellas, se plantearon una serie de

acciones a realizar y se detallan los recursos y espacios requeridos para fomentar el uso oral de la lengua y alcanzar las transformaciones que necesita el proceso de aula.

Se prosigue con la evaluación y aprendizajes alcanzados desde el proceso de investigación desarrollado. En él, se reflexionó sobre los cambios y beneficios alcanzados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera considerando, valiéndose desde principios propios de la didáctica específica y de modelos incluyentes que diversifican las acciones que se proponen en el aula. De igual modo, se mencionaron las dificultades encontradas para la implementar las estrategias de solución debido a la emergencia sanitaria decretada por la Covid-19.

Finalmente, se plantean las conclusiones del proceso realizado y las recomendaciones que surgen de él, las cuales podrían ser consideradas en próximos ejercicios o intervenciones investigativas.

Definición del problema

Contexto Local

Villanueva es un municipio ubicado en el sur del departamento de La Guajira, Colombia. Limita al norte con el municipio de El Molino, al sur con el municipio de Urumita, al Oeste con San Juan del Cesar y el Departamento del Cesar y al este con la República de Venezuela.

Es un municipio rodeado por la Serranía del Perijá, la cual le permite contar con paisajes naturales como sabanas y mesetas que ofrece a propios y visitantes un clima variado, en ocasiones son cálidos, en otras templados y fríos. Es en esta serranía, puntualmente en el Cerro Pintao, donde nace el río Villanueva, cuerpo de agua que abastece del preciado líquido a los habitantes del municipio. También cuenta con los ríos Los Quemaos o Novalito, numerosas acequias y manantiales.



Figura 1. Mapa Villanueva

Fuente: Google. (s.f). [Mapa de Municipio de Villanueva, Villanueva-La Guajira en Google maps].

Recuperado de <https://bit.ly/2I9OVsh>

Contexto Institucional

La Institución Educativa Roque de Alba es un colegio de carácter mixto y oficial, fundada a través de la ley 17 de 1964. Su sede principal está ubicada en la Calle 14 No. 15-90 y en ella funciona la básica secundaria, la media y la jornada sabatina con los ciclos lectivos integrados (CLEI). Los niveles de preescolar y básica primaria se encuentran en la sede Luis Beltrán Dangond ubicada en la carrera 18 N° 15 – 22.

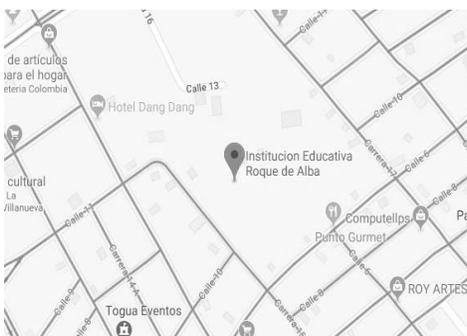


Figura 2. Mapa Institución Educativa Roque de Alba

Fuente: Google. (s.f). [Mapa de Institución Educativa Roque de Alba, Villanueva-La Guajira en Google maps]. Recuperado de <https://bit.ly/3d3Rz01>



Figura 3. Entrada Institución Educativa Roque de Alba

Fuente: Google. (s.f) [*Entrada de Institución Educativa Roque de Alba, Villanueva-La*

De acuerdo con lo descrito en el manual de convivencia (I.E. Roque de Alba, 2019), la Institución Educativa Roque de Alba ofrece una formación basada en una pedagogía de valores. Los principios que orientan su labor educativa corresponden al amor y respeto por la vida propia, la de los demás y a toda manifestación cultural propia de una sociedad diversa. Sumado a estos principios, aparece el fomento del diálogo como herramienta significativa para solucionar conflictos, la igualdad e inclusión apoyadas en la práctica activa del principio de justicia, el fortalecimiento de la autonomía de los discentes y su continua participación para tomar decisiones en medio de las situaciones que se presentan en el contexto actual.

Con respecto a las instalaciones de la Institución Educativa Roque de Alba, poseen una extensión de ocho hectáreas y cuenta con las siguientes condiciones:

42 salones distribuidos en tres bloques, los bloques A y C son de dos pisos, el B solo tiene una planta que cuenta con 11 salones. Las aulas tienen cielo raso, buena iluminación, ventilación y alrededor de 15 de ellas cuentan con aire acondicionado, parlantes, video beam y computadores. En contraste, hay algunos salones que no están pintados, no cuentan con óptimos tableros o pupitres para estudiantes y docentes.

Asimismo, la institución dispone de un auditorio, un restaurante escolar, una tienda escolar, tres salas de informática con acceso intermitente a la internet, una biblioteca, un

laboratorio para física y química que lastimosamente no posee los materiales y condiciones para implementar la experimentación en tales asignaturas. Además, posee una sala de audiovisuales, siete oficinas para los directivos docentes y administrativos distribuidas para rectoría, secretaría académica, secretaría general y pagaduría.

Por lo que concierne al personal del establecimiento educativo Roque de Alba, es liderado por la especialista Josefina Ramírez David. En su labor, cuenta con el apoyo de dos coordinadores, dos psico-orientadoras y 42 profesores calificados que cumplen con su quehacer pedagógico, grupo del que se es parte como docente orientadora del área de inglés en los grados octavo 01 y 02 y noveno 01, 02, 03, 04, siendo noveno 01 el grupo seleccionado para llevar a cabo el proceso de investigación. Por su parte, la institución también cuenta con un mensajero, un jardinero, tres secretarias, dos porteras una aseadora de planta, personal del restaurante y tienda escolar.



Figura 4. Baños Escolares



Figura 5. Biblioteca Escolar



Figura 4. Rectoría



Figura 7. Entrada Bloque B



Figura 8. Auditorio



Figura 9. Coordinación

Contexto de Aula

El grado noveno 01 de la Institución Educativa Roque de Alba está conformado por 35 estudiantes, 22 de ellos son género femenino y 13 son género masculino y tienen edades entre 13 y 15 años. Alrededor del 60 % de los discentes viven con sus padres biológicos, el 40% por ciento restantes, vive con su madre o padre, contando este último con el apoyo de abuelos paternos. Esta situación ha afectado en ciertas circunstancias el carácter, actitud y motivación que presentan en el aula; de hecho, algunos de ellos comentan que la ausencia de sus padres o madres es una realidad que los lastima, pero que no pueden cambiarla. A pesar de esta situación, el grado noveno 01 cuenta con estudiantes responsables en las asignaciones académicas, participativos y colaboradores en las pocas actividades que organiza la institución. Además, son jóvenes conversadores, propositivos, creativos, amantes de la música, otros del baile, la pintura, el deporte, videojuegos y lo académico.

No obstante, los jóvenes se sienten descontentos por las continuas prácticas tradicionalistas en la institución. Consideran que no se les ofrecen las oportunidades de acceder a actividades lúdicas, culturales y entretenidas que cambien un poco la realidad que viven en el aula, lugar en el que deben transcribir amplios contenidos en los cuadernos y se les asigna un número considerable de tareas a realizar.

En relación al desempeño en la asignatura de inglés, se observa falta de manejo de vocabulario, ausencia de fluidez, nula interacción con pares y limitada comprensión de directrices o explicaciones en esta lengua, lo cual los lleva a desconectarse de lo que ocurre en el aula, a distraerse a otros y hace que su actitud en el desarrollo de las clases sea inestable por cuanto no es representativo o significativo para ellos. En consecuencia, los estudiantes solicitan frecuentemente traducción a la docente o a los compañeros para poder entender las explicaciones dadas, producto de haber recibido clases de inglés orientadas en español, desde un enfoque gramatical y tradicional que ha impedido por completo el desarrollo de la habilidad oral en inglés, por cuanto necesita contextos significativos para la activa producción en esta lengua, en los que las práctica incluyentes, la creatividad, la colaboración, el intercambio de ideas y el fortalecimiento del ser de los discentes sean protagonistas.

Finalmente, en cuanto a su comportamiento, se ha observado en repetidas ocasiones que los estudiantes de noveno 01 han dado muestras de ser poco atentos a las intervenciones del otro, propiciando un clima de aula irrespetuoso, en el que surgen comentarios imprudentes y se observan débiles relaciones interpersonales. Además, son adolescentes a los que les cuesta cumplir con las normas que se establecen en los momentos de la clase y tener una actitud prudente ante las incidencias que surgen en el aula. Por ejemplo, en medio de las explicaciones suelen exponer quejas fuera de contexto y ello desvía la atención en la clase, ocasiona risas e intervenciones de varios estudiantes al tiempo, lo cual implica llamados de atención, volver a explicar las temáticas a estudiar o hacer la sesión intermitente por las constantes pausas. De esta manera, se concluye la descripción del contexto en el que se llevará a cabo el proceso de investigación.



Figura 10. Estudiantes 901



Figura 11. Aula de inglés

Descripción del problema

El inglés es un idioma fundamental para la sociedad del siglo XXI. Crystal (2003) lo denomina una lengua global, es decir, un instrumento útil para que las distintas naciones y sus habitantes puedan comunicarse entre sí, acortar barreras y atender a los constantes cambios generados en el mundo actual. Por ello, el Ministerio de Educación Nacional fomenta en Colombia su enseñanza como lengua extranjera porque representa una “oportunidad invaluable para el desarrollo social, cultural y cognitivo de los estudiantes” (p.8). Por tal razón, comunicarse en inglés se ha convertido en una habilidad indispensable en el mundo de hoy (MEN, 2006) la cual requiere de estrategias de enseñanzas que fortalezcan su aprendizaje y uso en diferentes situaciones interdisciplinarias en las que se considere previamente, la diversidad, las características y necesidades de la población estudiantil.

Rodríguez-Bonces y Rodríguez-Bonces (2010) señalan que “el aprendizaje de una lengua existe si esta se emplea para alcanzar propósitos comunicativos” (p.174). Esta perspectiva guarda una relación con la postura expresada por Hudelson (1991) y respaldada en las contribuciones realizadas por Piaget, Vygotsky, Krashen y Ellis, en la que se resumen aspectos determinantes para orientar el aprendizaje del inglés. Entre ellos, se destaca el papel del docente al ofrecer una información comprensible que motive y vincule a los estudiantes a tareas de aprendizaje significativas, en las que asumen un rol activo y un uso de la lengua a través de la interacción con sus pares y profesor.

Tal situación implica que el docente debe establecer las condiciones necesarias para facilitar desde su práctica de aula el fomento, desarrollo y consolidación de la competencia comunicativa, un saber hacer que incluye escuchar, hablar, escribir y leer correctamente en una lengua, en este caso, inglés, de acuerdo con un contexto determinado. Asimismo, requiere analizar y derribar las barreras que pueden limitar el desarrollo del aprendizaje, las cuales de acuerdo con (Rose & Meyer, 2002; citado por Pastor 2018 p.60) no son inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de la inflexibilidad de los métodos, de los materiales empleados y su dificultad para ajustarse a los requerimientos de los estudiantes, generando así “procesos de exclusión educativa” (Pastor, 2018 p. 60).

Al considerar las ideas planteadas previamente y al realizar un proceso de autocrítica sobre la labor de aula desempeñada por la docente en la Institución Educativa Roque de Alba con el grado noveno 01, cuyas descripciones se encuentran en los diarios de campo [ApéndiceA](#) y registros de observación [ApéndiceE](#) se identifica que el enfoque y organización de las estrategias didácticas manifestadas en la planeación no han sido significativas, incluyentes y efectivas para promover el aprendizaje del inglés en esta población,

puntualmente en el uso oral de la lengua, una habilidad que hace parte de la competencia comunicativa e implica expresar o intercambiar verbalmente información, empleando el vocabulario adecuado, con una fluidez y pronunciación que permita a otros comprender lo expresado.

Muestra de la problemática anterior, se evidencia al iniciar la implementación de los contenidos establecidos en el plan de estudio, sin identificar previamente los intereses de los estudiantes, sus fortalezas y debilidades en el uso de la lengua extranjera para establecer los ajustes pertinentes coherente con ellas. Esta situación es indicio de una práctica pedagógica excluyente y limitante, puesto que prevalece el “avanzar” en el desarrollo de las temáticas, pero dando la espalda a las necesidades y características de la población, lo cual impide un óptimo aprendizaje. Adicionalmente, las clases ampliamente magistrales y las explicaciones de las temáticas llevadas a cabo constantemente en inglés generan barreras de comprensión y uso del idioma, pues ellos usualmente han recibido las asesorías de la asignatura de inglés en español, lo cual corresponde a una de las causas para el poco progreso de los estudiantes en la lengua.

De igual modo, se observa la poca activación de conocimientos previos en los estudiantes para asociarlos a la explicación de los contenidos y se identifica la ausencia de metodologías y recursos lúdicos y habilitantes que amplíen la comprensión, la secuenciación de las temáticas y la vinculación de los estudiantes en el proceso. Por ello, en ocasiones se observa a los discentes tensionados, dispersos, desmotivados o incluso fomentando indisciplina en medio de las sesiones, puesto que no comprenden la información emitida en un idioma al que no han sido expuestos suficientemente y es ajeno a su contexto, como se mencionó anteriormente. [\(Anexos\)](#) En consecuencia, la práctica pedagógica resulta inflexible y

limitante, y no logra fortalecer la confianza de los discentes, desafiarles a participar, interactuar y lograr un uso oral significativo de la lengua, pues carece de la activación de tres redes neuronales (afectivas, de reconocimiento y estratégicas), definidas por las investigaciones en neurociencias y descritas por Pastor (2018) como esenciales para lograr que el aprendizaje se dé en el cerebro porque que dan cuenta de un por qué, un qué y cómo de este proceso.

Otra de las falencias observadas en la práctica pedagógica de la docente, [ApéndiceB](#) corresponde a la poca implementación del trabajo colaborativo, denominada por Andújar y Rosoli (2014) como “una estrategia óptima para favorecer experiencias exitosas de aprendizajes” (p.55), la cual es útil para facilitar la comunicación entre los estudiantes, establecer espacios de formación heterogéneos, generar prácticas de enseñanza inclusivas tan necesarias en esta población. La docente ha organizado grupos de trabajo con los estudiantes, pero no se contempla la estructuración y establecimiento de roles puntuales que les permita crear, planificar, enriquecerse y valorar lo que han llevado a cabo. Ello pone en evidencia un ambiente cerrado en el que los estudiantes no tienen un papel protagónico que les permita proponer y cooperar para vivenciar experiencias desafiantes que fomenten el aprendizaje del inglés y su uso significativo en contextos reales.

Para validar las situaciones mencionadas anteriormente, se realizó una entrevista a 12 de los 30 estudiantes del grado noveno 01, quienes accedieron a participar en el proceso. Los demás estudiantes prefirieron no hacerlo, a pesar de haberseles descrito los objetivos de la investigación y las pautas de confidencialidad que lo sustentaban. De las doce entrevistas, cuatro son referenciadas en este documento debido a que resumen la percepción de la población; [Anexos](#) en ellas se describe que su bajo desempeño en la habilidad oral en inglés se debe a la ausencia de

bases o pautas ofrecidas a lo largo de su formación escolar, puesto que ha prevalecido el español en la orientación recibida, sumado a un enfoque gramatical que desarrolla lo normativo y estructural y deja de lado lo comunicativo y lo representativo para ellos.

De igual manera, los datos arrojados evidencian que el proceso orientado por la profesora se percibe como poco significativo porque no hay una conexión con los gustos o intereses de los estudiantes, a lo cual se suma el ambiente de aprendizaje carente de recursos didácticos y tecnológicos que posibiliten la interacción y favorezcan el uso oral del inglés. Esta situación representa un área de mejora, puesto que no se ha brindado a los estudiantes distintas estrategias y espacios para implicarse, expresarse con fluidez, con un vocabulario amplio y pronunciación comprensible, fortalecer el aprendizaje del inglés al comunicarse oralmente de manera individual y grupal.

Lo expuesto anteriormente, permite reflexionar en torno a la propuesta pedagógica elaborada hasta el momento por la profesora y el enfoque adoptado en su labor de aula, los cuales demandan una renovación desde lo didáctico a fin de que se atiendan las necesidades, voces e intereses de sus estudiantes para fomentar el uso de la lengua. Por lo tanto, es primordial diversificar las experiencias de aprendizajes para usar la lengua, proponer múltiples recursos y materiales desde una perspectiva DUA que contribuyan al alcance de los objetivos e impliquen activamente a los discentes en el proceso de aprendizaje, tal como afirman (Meyer, Rose y Gordon, 2014; citado por Pastor, 2018, p.76).

Del mismo modo, se requiere el establecimiento de andamiajes que les permitan avanzar en el proceso y que contribuyan a un contexto de aprendizaje conectado con su realidad, facilitando con ello, la colaboración, comunicación, creatividad y autonomía; orientando a los estudiantes de noveno 01 hacia las tendencias educativas del tiempo actual,

pero sobre todo hacía procesos significativos e incluyentes en los que puedan, tal como lo afirma Marulanda (2013), “emerger las potencialidades de todos los aprendices” (p.75).

Considerando las situaciones descritas, surge el interrogante: **¿Cómo desde el diseño de una propuesta didáctica incluyente y significativa se puede promover la habilidad oral del inglés en los estudiantes de noveno 01 en la Institución Educativa Roque de Alba?**

Darle respuesta a este interrogante, implica una transformación en la labor que hasta el momento se ha llevado a cabo, lo cual constituye en sí mismo, un detonador de interés para establecer y crear experiencias de aprendizaje innovadoras, incluyentes y significativas a través de variadas estrategias que permitan a los estudiantes proponer, crear, colaborar y fomentar su interacción y habla en inglés, un área de formación poco protagonista en la Institución Educativa Roque de Alba. Iniciar la búsqueda de soluciones daría lugar a un ejercicio de crecimiento profesional, una mejora de la práctica educativa con aprendices interesados en lo que realizan porque cuentan con herramientas y oportunidades flexibles para que desde su diversidad se fomente el uso oral del inglés. Sería una evidencia de cambio, un hecho para destacar ante la comunidad educativa acerca de la importancia que tienen la investigación, la decisión y determinación para eliminar barreras en el proceso formativo e integrar las percepciones e intereses de los estudiantes en la práctica pedagógica para hacerla más trascendente. [Anexo2](#)

Justificación

Llevar a cabo un proceso de reflexión y autocrítica de la labor de aula orientada en la asignatura de inglés con los estudiantes de 901, permitió identificar una práctica docente distanciada de sus necesidades e intereses. En ella, se observó que las acciones implementadas no

fomentaban las habilidades comunicativas en la lengua extranjera, específicamente en la habilidad oral. Además, se determinó que las actividades propuestas no favorecían un rol activo y protagonista en los estudiantes, los recursos didácticos diseñados no facilitaban la apropiación de los saberes estudiados y la docente no ofrecía diversas alternativas para evidenciar lo aprendido. Este hecho da cuenta de un proceso educativo que ha generado barreras que impiden avance de los discentes, revistiendo así; una manifestación de exclusión desde la postura de Ainscow (2019):

Exclusión de experiencias interesantes de aprendizaje - Por ejemplo, procesos de enseñanza y aprendizaje que no se corresponden con las necesidades de aprendizaje del alumno; la lengua de instrucción y de los materiales no son comprensibles; el alumno vive experiencias incómodas, negativas o desalentadoras en la escuela o el programa. (p.19)

Para lograr una transformación en la práctica de aula descrita previamente, se planteó una propuesta conformada por tres unidades didácticas fundamentadas desde el enfoque basado en tareas, descrito por Ellis (2009) como “intrínsecamente motivante” (p.242). Nunan (2004), lo define como un enfoque que provee oportunidades para enfatizar la comunicación e interacción en la lengua. En él, las experiencias de los estudiantes son elementos claves para contribuir al proceso de aprendizaje y se facilitan oportunidades para que ellos puedan reflexionar sobre las acciones realizadas. Por ello, a partir de sus principios se espera brindar a los estudiantes una oportunidad de vivenciar el aprendizaje del inglés desde una alternativa nueva para ellos, en la que las temáticas se conectan con un contexto real, tienen una intencionalidad y se posibilita el uso progresivo de la lengua a través de tareas graduadas y secuenciadas.

Otro fundamento clave de las unidades didácticas para lograr una mejora en la práctica docente, corresponde al Diseño Universal para el Aprendizaje. Pastor (2019) lo describe como un modelo teórico-práctico basado en tres principios que articulan una perspectiva inclusiva de la enseñanza. Tales principios orientan al docente a crear un ambiente de aprendizaje más inclusivo en el que se ofrece a los estudiantes múltiples formas de implicación, representación de la información y formas de acción y expresión. Por ello, a través de este modelo, se espera posibilitar el acceso al aprendizaje de los estudiantes de 901, fortaleciendo las acciones pensadas desde la didáctica específica para que cuenten con las oportunidades y apoyos necesarios para avanzar en el uso oral de la lengua.

Plantear una propuesta didáctica desde una perspectiva incluyente y significativa implica una renovación en la enseñanza que tiene efectos en el rol que cumplen los estudiantes, el docente, las metas y experiencias educativas que se establecen para alcanzarlas. Por ello, de acuerdo a la situación que convoca este proceso investigativo, es pertinente apoyarse tanto en los principios del Enfoque basado en Tareas como en los del Diseño Universal para el Aprendizaje. A partir de ellos, se facilita el establecimiento de mediaciones oportunas en las que se proponen distintas alternativas y rutas para que los estudiantes se sientan apoyados y motivados para iniciar un uso oral de la lengua, derribando así, las barreras que han impedido responder a sus necesidades.

Asimismo, se proyecta un cambio en la cultura generalizada de enseñanza del inglés en el país en las instituciones públicas, lo cual implica dejar de lado las perspectivas tradicionalistas implementadas, para apoyarse en unas significativas, en las que se proponen acciones relevantes para propiciar una activa participación de los estudiantes. En esas acciones, el enfoque basado en tareas juega un papel determinante pues a través de él, se proveen los medios para que la lengua

sea utilizada como una herramienta para alcanzar propósitos comunicativos, tal como lo afirma Ellis (2009). Es decir, se brindan los apoyos necesarios y se enriquece el contexto de aula para que los estudiantes se motiven a interactuar en la lengua meta, inglés.

Al considerar los medios para aumentar el uso de la lengua que propone el docente, el Diseño Universal para el Aprendizaje interviene con sus principios y pautas para que él reflexione sobre cuáles son los más pertinentes de acuerdo al objetivo que se persigue, para así, maximizar y diversificar las oportunidades de acceso de los discentes. A partir de ellos, por ejemplo, los estudiantes cuentan con materiales que faciliten el alcance de las tareas, opciones para que evidencien lo aprendido desde sus intereses y se les orienta constantemente a reflexionar sobre su rol en el aula construyendo conciencia sobre lo determinante de sus acciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, el diseño de esta propuesta didáctica es relevante para mostrar a los estudiantes la importancia que tiene el aprendizaje del inglés en la actualidad y que se refleja en las oportunidades tanto sociales, como económicas y culturales que desencadena. Además, se espera guiarles y animarlos en este proceso para que puedan aprovechar al máximo el tiempo de instrucción directa e influenciar su estudio independiente en casa para que puedan fortalecer su nivel de lengua y descubrir nuevas habilidades correspondientes al trabajar en equipo y planificar estrategias.

No obstante, la relevancia de esta propuesta no corresponde en exclusividad a los estudiantes. El docente desde la revisión de su labor de aula y planteamiento de una mejora, espera alcanzar un cambio en su práctica de aula en el rol que asume y partiendo del enfoque basado en tareas se convierte de acuerdo con Willis & Willis (2007) en un organizador de la discusión, monitor, motivador y facilitador. Es una oportunidad para consolidar su autonomía

docente, idear y proponer mejores oportunidades para los discentes a pesar de las limitaciones existentes en el entorno que rodea su labor.

Objetivos

Objetivo General

Diseñar una propuesta didáctica desde una perspectiva incluyente y significativa que promueva la habilidad oral en inglés en los estudiantes de noveno 01 en la Institución Educativa Roque de Alba.

Objetivos Específicos

Identificar los aspectos fundamentales para desarrollar una propuesta didáctica incluyente y significativa que promuevan la interacción y uso oral del inglés en los estudiantes de noveno 01 en la Institución Educativa Roque de Alba.

Distinguir las condiciones necesarias en el entorno de aula, en el rol asumido por los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje y en el enfoque de las actividades para facilitar el uso oral del inglés.

Establecer procesos de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la participación activa de los estudiantes, estimulen su creatividad e innovación y permitan una transformación en la práctica pedagógica docente.

Antecedentes

A continuación, se describe un panorama general sobre investigaciones y artículos científicos afines con las temáticas de estudio del presente trabajo. Por tanto, en una primera parte, se mencionan aquellas que están relacionadas con prácticas educativas desde una

perspectiva incluyente a partir del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y se finaliza con las referencias vinculadas al uso oral del inglés, puesto que no se hallaron propuestas que las abordara a ambas.

Antecedentes sobre prácticas educativas incluyentes desde Diseño Universal para el Aprendizaje

La investigación denominada Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad DUA realizada en Murcia, España por Azorín y Arnaiz (2013) tenía como objetivo diseñar, implementar y evaluar una unidad didáctica compuesta por medidas ordinarias de atención a la diversidad y enriquecida desde la transversalidad. Los resultados arrojados dan muestra de un enriquecimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, quienes aumentaron la colaboración, cooperación, motivación, interés, compromiso y participación, lo cual ocasionó un mayor desarrollo personal, social y cognitivo.

De igual modo, Azorín y Arnaiz (2013) describen una serie de actividades y espacios de aprendizajes desde la transversalidad que son significativos para la presente investigación, puesto que aportan ideas para diversificar los entornos, los recursos y las temáticas en las fases de las unidades didácticas que componen el plan de acción y de este modo, lograr las transformaciones en la práctica educativa.

Courey, Tappe, Siker y LePage (2013) llevaron a cabo un estudio denominado *Improved Lesson Planning With Universal Design for Learning (UDL)* en el que se examinó la aplicación de los principios del enfoque DUA y la incorporación de los estándares estatales en una planeación diseñada por 45 docentes en formación de educación especial en el *Mild to Moderate Graduate Level I Credential Program*. Se buscaba que los profesores respondieran a las necesidades de todos los estudiantes sin importar si tienen o no, una discapacidad, ello con el fin

de guiarles a cuán necesario es establecer una enseñanza más accesible e incluyente para todos. En este estudio, se solicitó el diseño de tres planeaciones, una antes del entrenamiento, una justamente después de la formación recibida y una tercera a finalizar el semestre. A lo largo de la formación, se observó un aumento considerable en el uso de los principios del DUA y una mayor motivación por parte de los docentes de querer asumir este enfoque. Sin embargo, se requiere aumentar su uso para afianzar la comprensión de los aspectos que constituyen las planeaciones bajo este enfoque.

Considero que este estudio me permitió comprender que el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje es un enfoque que enriquece mi labor de aula y me permite la eliminación de barreras existentes en el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera para apoyar a todos los estudiantes y no solo a una población en particular. Además, me permite comprender que para vivenciar resultados cada vez más sólidos se requieren continuidad en las estrategias que constituyen mi planeación pedagógica docente.

Hartmann, E. (2015) plantea en su artículo *Universal Design for Learning (UDL) and Learners with Severe Support Needs* cómo el enfoque DUA permite a los docentes ser más incluyentes y les desafía a reconceptualizar la visión tradicional de enseñar, de aprender y de la discapacidad. Puntualmente, la autora destaca que el Diseño Universal para el Aprendizaje es una alternativa pertinente para comprender, apoyar a los estudiantes con discapacidad y facilitar su acceso a un currículo apropiado en el que es fundamental considerar su variabilidad y ofrecer los apoyos requeridos para que logren ser aprendices expertos. Desde esta perspectiva, el docente puede realizar los ajustes correspondientes para ofrecer a sus estudiantes opciones más incluyentes que mejoren la calidad de la educación que reciben, en la cual es determinante que

estén motivados, cuenten con espacios para desarrollar sus habilidades y se les guíe a ser estratégicos.

El artículo anterior y su descripción sobre los beneficios del enfoque DUA para población con discapacidad, si bien no corresponde con el tipo de población del presente estudio, sí aportó la inquietud, la curiosidad y la apertura para enriquecer la propuesta prevista desde una perspectiva incluyente en la que no solo prevalecen las orientaciones desde la didáctica específica en inglés, sino que se fortalecen desde los principios que establece DUA para desarrollar experiencias de aprendizaje que diversifiquen los procesos, logren que sean significativos para los discentes y transformen las prácticas de aula.

Andrade (2017) lleva a cabo el trabajo de investigación denominado: *La implementación del diseño universal para el aprendizaje en la Escuela Normal Superior de Ibagué a través de los docentes de básica secundaria y educación media*. En él, se tiene como objetivo implementar acciones que permitan aplicar el enfoque DUA en la reestructuración del currículo y en la práctica educativa de los docentes que hacen parte de la institución. Para ello, se consideró pertinente dividirla en tres fases que corresponden a identificar las actividades que emplean los profesores, evidenciar la puesta en práctica del enfoque y apropiarse de los componentes que este ofrece. La investigación asume una metodología descriptiva para analizar la realidad educativa que se está viviendo en el contexto de interés desde una perspectiva incluyente.

Los aportes ofrecidos a esta investigación surgen de la visión de reestructurar el currículo para adecuarlo a las características de la población. Asimismo, las conclusiones que ofrece fueron significativas porque describen al docente como eje fundamental para aplicar las actividades inclusivas en el aula, considerando previamente que los estudiantes tienen capacidades e intereses diversos y por ello, puntualiza la necesidad de flexibilizar las actividades

que incrementen las oportunidades de aprendizaje. Estas posturas orientaron a replantear el plan de acción desde la posibilidad de hacer los cambios convenientes a través del diseño de unidades didácticas en las que los estudiantes pudieran reconocer sus intereses y habilidades, para a partir de ellas, propiciar el uso de la lengua (inglés), gracias a las diversas oportunidades para interactuar y evidenciar lo aprendido, mientras se contribuye a la consolidación de competencias para la vida en las que se eliminen barreras, se facilite la colaboración y la inclusión.

Oquendo y Chamorro (2017) presentan el proyecto de investigación titulado *Estrategias Didácticas para la Incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), en la escuela rural* cuyo objetivo era mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de grado 8° de la Institución Educativa El Chiquí en San Bernardo del Viento, Córdoba gracias a la incorporación del DUA en la asignatura de inglés. Se desarrolló bajo un paradigma de investigación cualitativa y con sustento en la investigación acción. Los resultados arrojados dan muestra de la desmotivación de los discentes frente a las temáticas y las metodologías empleadas, además de la subutilización de los recursos tecnológicos y didácticos. El aporte de esta investigación radica en la perspectiva que tienen de la inclusión, la cual se refleja en la posibilidad de brindar a los estudiantes las herramientas pertinentes para que puedan construir y ampliar sus conocimientos apropiadamente y que fue determinante al momento de pensar en la elaboración del plan de acción porque los estudiantes consideraban que el proceso no era lo suficientemente incluyente.

Además, la incorporación de múltiples medios de representación (enseñanza), expresión (aprendizaje) y compromiso (evaluación) incidieron en la elaboración de sesiones en las unidades didácticas en las que los jóvenes pudieran acceder a las temáticas desde distintas propuestas para que fortalecieran su producción y uso oral de la lengua en las formas que

representan mayor comodidad para ellos, que conduzcan a un aprendizaje significativo y aplicable en su entorno, tal como lo afirman Oquendo y Chamorro (2017) en las conclusiones del proceso.

Rairán (2019) implementó el proyecto denominado: SÉ DUA: Propuesta pedagógica para la generación de experiencias inclusivas en el aula de clase; tal como su nombre lo indica, tuvo como objetivo identificar los efectos generados a partir de la implementación de prácticas educativas incluyentes, articulando el enfoque de Diseño Universal de Aprendizaje y el arte comunitario como forma de expresión en cuarto grado de primaria en la Institución Educativa José Joaquín Casas (Chía, Colombia). Los resultados arrojados evidencian que el DUA es un marco oportuno para responder a las necesidades que el entorno expone y asumir los retos en cuánto al qué, cómo y para qué de lo que se pretende enseñar, gracias a los ajustes de los métodos, materiales y valoraciones de la diversidad en el aula. Además, le dio cabida a los discentes dentro de un diseño curricular que considera sus capacidades y cotidianidades, lo cual facilitó la creación de experiencias asequibles y significativas en las que se valora la individualidad de los estudiantes y se reconoce la importancia de su rol activo en el proceso de aprendizaje.

De este modo, el proyecto brindó a la investigación orientaciones valiosas al momento de diseñar las unidades didácticas que componen el plan de acción, ya que se debía establecer un vínculo entre este enfoque, las dinámicas que lo componen y el de la enseñanza del inglés, con el fin de eliminar barreras de acceso al uso de la lengua y ofrecer espacios de aprendizajes en los que los estudiantes pudieran construir desde la colaboración, la diversidad, la reflexión y la apertura.

Antecedentes Relacionados con el uso Oral del Inglés

Ayala y Buitagro (2008) desarrollaron la investigación *Overcoming Fear of Speaking in English through Meaningful Activities: A Study with Teenagers* que tenía como propósito establecer qué tipo de estrategias ayudarían a los estudiantes de décimo del Colegio Distrital José Asunción Silva a superar su miedo y ansiedad para expresarse oralmente, y explorar actividades significativas que los ayuden a sentirse más cómodos gracias a las oportunidades diseñadas para fortalecer la comunicación. Para lograrlo, se implementó un espacio artístico y académico denominada Momento Cultural inspirado en la clase de español en el que se propuso un ambiente de aprendizaje cooperativo basado en tareas. Gracias a este espacio, se observó un aumento en la participación de los estudiantes, una reducción de sus temores debido a la serie de tareas conectadas con lo que disfrutaban hacer, lo cual implicó un rompimiento en la monotonía de las clases y un fortalecimiento de la comunicación oral en la que lo cooperativo y el trabajo por proyectos fueron protagonistas.

Este proyecto aporta a esta investigación una descripción significativa de estrategias psicológicas, así como las prácticas metodológicas, cognitivas, metacognitivas y sociales afectivas. Estas fueron consideradas al momento de diseñar las unidades didácticas por cuanto guardan relación con las necesidades de la población de interés, con el fundamento teórico del Diseño Universal para el aprendizaje y la implementación del enfoque basado en tareas para transformar las prácticas de aula y mejorar el uso oral de la lengua extranjera.

Sakale (2012) en su artículo *Rethinking Speaking Skills in EFL (English as a Foreign Language) Settings* describió la investigación realizada bajo principio etnográficos en la que los docentes manifestaron su preocupación ante el bajo nivel de participación de los estudiantes en los ejercicios orales. A partir de esta situación, se consideró relevante cuestionar sobre los

factores, técnicas y estrategias utilizadas por los docentes para contribuir al desarrollo de la habilidad oral del inglés como lengua extranjera en el curso ofrecido a 80 estudiantes del PEACE English Academy y del PEACE Camp 4 boy. Los datos obtenidos desde observaciones, entrevistas y notas de campo, al ser analizados, evidencian cuatro variables determinantes para favorecer la habilidad de habla en los discentes y corresponde al factor docente, las variables contextuales que incluye los materiales de enseñanza, las disposiciones o planes asentados, las variables del proceso en las que aparece la relación entre docente-estudiantes y las variables de producto en las que se tiene en cuenta el avance inmediato y los efectos de los discentes a largo período.

Al revisar este estudio y las situaciones que lo originan, considero que guardan relación con la situación problemática que se espera resolver en este proyecto y me permitió comprender la importancia que tengo en mi rol como docente para ofrecer a los estudiantes un contexto divertido, dinámico y motivante en el que los jóvenes se les anime a interactuar y usar la lengua meta inglés.

The Impact of Task-based Approach in Enhancing Non-English Major Students' Speaking Fluency es una investigación desarrollada por Khoshsima y Bajool (2014) para examinar el impacto del enfoque basado en tareas en la habilidad oral de los estudiantes, la transferencia de lo aprendido en contextos comunicativos reales y la discusión de ideas con otros. Para ello, los investigadores seleccionaron cuarenta estudiantes y los dividieron en dos grupos homogéneos denominados grupo de control y grupo experiencial, a los que les administraron un test previo para determinar su nivel en la habilidad oral. Ambos grupos recibieron materiales en inglés, aunque los del grupo experiencial recibieron instrucciones bajo el enfoque basado en tareas lo cual evidenció diferencias significativas en la fluidez oral de los

jóvenes, quienes activaron la competencia lingüística y mostraron mayor desempeño comunicativo, según se evidencia en el post test llevado a cabo en el cierre el proceso. De igual modo, se dirige una mirada al rol crítico que desempeña el docente quien debe seleccionar las actividades y estrategias para guiar cada vez más a los discentes hacia esa mayor fluidez que en gran parte se construye desde la negociación con pares.

Al revisar la descripción que este estudio realiza del enfoque basado en tareas, los resultados y conclusiones planteadas se determinan como un aporte importante a tener en cuenta no solo en el marco teórico de la presente investigación sino en directrices a considerar para el diseño de las tareas que componen las unidades didácticas y desde las cuales se espera proveer y flexibilizar experiencias de aprendizaje pertinentes que potencien el desempeño oral de los estudiantes.

A task-based speaking course for ninth grade students of the Institución Educativa Inobasol de Soledad es un proyecto realizado por Montero (2017) cuyo objetivo radica en fortalecer la habilidad oral de los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa de Soledad Inobasol, a través de la implementación de un enfoque basado en tareas. Un enfoque que provee el desarrollo de distintas tareas en las que es necesario compartir, proveer información y aumentar el uso de la habilidad oral de forma dinámica. Los resultados alcanzados dan muestra de una mayor participación y motivación de los estudiantes, gracias a las tareas diseñadas y conectadas con temáticas interesantes y contextuales. De igual modo, el trabajo colaborativo se estableció como una estrategia esencial para fortalecer la confianza de los aprendices, quienes se animaron a expresar sus ideas al frente de sus compañeros porque contaban con el conocimiento y la exposición a los temas en las sesiones previas.

Este proyecto brindó a la investigación orientaciones teóricas y prácticas sobre el enfoque basado en tareas para ser considerados al momento de sustentar el proceso y al diseñar el plan de acción, la relevancia de establecer a lo largo de las unidades didácticas un hilo conductor que fortalezca el uso de la lengua por parte de los discentes.

Cortés y Sánchez (2018) presentaron el proyecto *Enhancing speaking skills through cooperative learning*, el cual se enfocó en examinar los efectos de la estrategia de Pensar-Agruparse-Compartir el Aprendizaje Cooperativo en las habilidades orales y de interacción de dos grupos grandes de estudiantes de grado séptimo de dos instituciones públicas cuyo nivel de inglés era A1. Los resultados describen un avance observado en los discentes al momento de interactuar con grupos de compañeros y docentes y la mejora de sus habilidades orales debido al desarrollo de tareas variadas en las que se debía implementar el vocabulario estudiado. Además, se generaron efectos positivos en la autoconfianza de los jóvenes quienes se sintieron más cómodos al hablar en la lengua extranjera inglés, lo cual ayudó a mejorar sus competencias personales e identificar fortalezas y debilidades. Las autoras destacan al Aprendizaje Cooperativo como un método de instrucción válido para implementar en distintos contextos con grupos grandes y con discentes de habilidades mixtas.

Al revisar este proceso, se destaca como aporte a la investigación actual la importancia de implementar esta estrategia en las unidades didácticas de modo que los estudiantes puedan utilizar el vocabulario y estructuras en contextos determinados, y participar en espacios de aprendizaje en los que hay más apertura a la diversidad de ideas, visiones y posturas que hacen el proceso más significativo y con una intencionalidad que no solo apunta al aumento de conocimiento en inglés, si no al crecimiento del ser y la calidad humana de los jóvenes.

Esta muestra, aunque no es exhaustiva pero sí muy representativa, demuestra un creciente interés de los docentes en la integración de prácticas incluyentes y significativas para favorecer el establecimiento de ambientes más motivantes para los estudiantes, y con experiencias de aprendizajes secuenciadas, graduadas y orientadas hacia el uso de la lengua, ya sea desde lo oral, lo escrito, la escucha, la lectura, con el propósito base al momento de enseñar y aprender un idioma, alcanzar un verdadero fortalecimiento y desarrollo de la competencia comunicativa.

Marco Teórico

A continuación, se realiza una aproximación a los conceptos y referentes teóricos que fundamentan el presente proceso de investigación, el cual apunta a diseñar una propuesta didáctica desde una perspectiva significativa e incluyente para fomentar la habilidad de habla en inglés. Por ello, el orden establecido corresponde a las condiciones esenciales requeridas para el aprendizaje de una lengua, la enseñanza del inglés desde el enfoque basado en tareas, su estructura, los principios que lo constituyen, y el rol de docentes y estudiantes. Finalmente, se aborda el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como un modelo integrador que otorga principios y pautas para establecer prácticas de enseñanzas inclusivas y flexibles que favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes.

Condiciones para el aprendizaje de una lengua

Hablar una segunda lengua se ha convertido en un objetivo primordial en la actualidad para enriquecerse de otras culturas, favorecer desarrollo cognitivo, personal y profesional en el mundo cambiante y diverso de hoy. El Ministerio de Educación Nacional, conocedor de esta realidad, ha propuesto una serie de estándares básicos de competencias en Lenguas Extranjeras, en este caso inglés, los cuales funcionan como punto de referencia u orientaciones secuenciales

que dan claridad frente a lo que debe saber y saber hacer un estudiante con esta lengua, es decir, lo que se debe implementar en el aula de clase para que los estudiantes alcancen niveles de competencia cada vez mayores. Sin embargo, para que este proceso se lleve a cabo de manera exitosa, se requiere que el docente facilitador propicie las experiencias y condiciones coherentes con la población que tiene a su cargo.

Para lograrlo, el aporte de Willis (1996) resulta pertinente y enriquecedor, puesto que establece tres condiciones básicas que deben encontrarse en el aula para estimular el aprendizaje de una lengua: exposición, uso y motivación. Además, se menciona una cuarta condición, la instrucción, que, aunque no es básica, sí es deseable.

Tabla 2

Condiciones para el aprendizaje de una lengua

| Exposición a la lengua | Uso de la lengua |
|---|--|
| Contacto del estudiante con un input de calidad que le permite observar, escuchar, descubrir a través de audios, lecturas y expresiones de la lengua. Este input fortalece el contexto del estudiante para que pueda comprender, procesar e interiorizar la información que se le brinda para finalmente, emplearla en próximas situaciones comunicativas. | Emplear la lengua con una finalidad significativa y real que trasciende a la repetición o actuación de diálogos. Es un uso en que la producción es protagonista y surge como resultado de las oportunidades y experiencias de aprendizaje en las que los estudiantes puedan interactuar, socializar, intercambiar información con sus demás compañeros en distintos escenarios, ya sea en parejas o de forma grupal. |
| Motivación | Instrucción |
| Corresponde a “la motivación por aprender, motivación para procesar la exposición que reciben y la motivación por usar la lengua tan a menudo como se pueda, para beneficiarse de ambas” (p.14). El docente debe seleccionar temáticas, diseñar actividades y recursos para estimular el interés de los estudiantes y guiarles a participar activamente en el proceso. | Condición deseable en tanto orienta a los estudiantes a identificar características de la lengua que está aprendiendo, gracias a las aportaciones que recibe de su contexto de aula y a la implementación de actividades que promuevan mayor análisis y conciencia a partir de las estructuras que la componen, lo cual les permite adquirir nuevas frases y patrones de uso frecuente, pero con una finalidad significativa y comunicativa. |

Fuente: Willis & Willis (2007).

Al analizar la segunda condición establecida por Willis (1996), se pone de manifiesto la importancia de la habilidad oral o speaking, la cual de acuerdo con Bailey (2003) es una habilidad productiva que requiere de lo auditivo y lo verbal, una “producción de expresiones verbales sistemáticas para transmitir significado” (p.48).

Harmer (2007) propone una serie de razones que fortalecen esa segunda condición establecida por Willis (1994) al momento de aprender una lengua y que, tal como se mencionó previamente, corresponde al uso que se hace de ella. La primera razón precisa que las actividades de habla en el aula son una oportunidad valiosa para practicar la lengua en un contexto real y seguro. La segunda se refiere a que al emplear todo lo que el estudiante sabe de la lengua para llevar a cabo una tarea determinada, le da una retroalimentación tanto al docente como al estudiante del progreso o evolución alcanzada y de las oportunidades de mejoras para reflexionar sobre las acciones planeadas para fortalecer cada vez más esta importante habilidad. La tercera razón alude a que si el estudiante tiene más oportunidades de relacionarse o comunicarse podrá activar los elementos que ha almacenado de la lengua. Harmer (2007) considera que el resultado de todo ello será: “estudiantes gradualmente más autónomos para usar la lengua, es decir, serán capaces de utilizar frases y expresiones fluidamente” (p.123), todo ello gracias a cuán llamativas, significativas y apropiadas sean las propuestas que se establezcan.

En cuanto a la tercera condición, es determinante que las actividades propuestas para los estudiantes cuenten con objetivos alcanzables, ajustados a su realidad en cuanto a su nivel de lengua, objetivos que les permitan sentir que lo que han logrado ha sido por esfuerzo, porque tienen las capacidades para lograrlo y cuentan con los apoyos pertinentes para ello. De esta manera, se fortalece cada vez más su confianza y autoconcepto, aspectos fundamentales que

constituyen el componente de expectativa el cual de acuerdo con Núñez (2007) “se engloba las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea” (p.44).

Task-Based Learning: Enfoque Basado en Tareas

Las condiciones de aprendizaje de una lengua descritas previamente de acuerdo con Willis (1996), apuntan a la necesidad de crear un entorno en el que la comunicación e interacción entre los sujetos sea real y significativa. Para ello, el enfoque basado en tareas se constituye en una alternativa que, desde sus principios, fundamentos, diseño de tareas y roles designados a los actores dentro del proceso de aprendizaje, permite proveer y promover oportunidades que favorecen el aprendizaje del inglés, ya sea como segunda lengua o como lengua extranjera, siendo esta última la correspondiente a la investigación que se adelanta.

El enfoque basado en tareas, de acuerdo con Nunan (2004), orienta la enseñanza de una lengua y promueve su uso desde la organización y la vinculación de los estudiantes en una secuencia de tareas en medio de un entorno de aula activo, participativo y motivante en el que la expresión individual y el intercambio significativo con pares, dan paso al fortalecimiento de la comunicación. Este enfoque, afirma Nunan (2004), recibe grandes aportes desde el aprendizaje experiencial de Kohonen (1992), puesto que establece algunos aspectos válidos para la enseñanza de una lengua y corresponde a la transformación del conocimiento que hace el estudiante, el papel central que asume en las experiencias de aprendizaje en las que se enfatiza más el proceso que el producto, y que estimulan su autonomía y la reflexión sobre su propio desempeño, lo cual incide en su motivación intrínseca.

Ellis (2003) describe el enfoque basado en tareas como un modelo en el que prima lo significativo y las actividades del mundo real para promover en los estudiantes el uso de la

lengua en situaciones reales. Ellis (2003) afirma que a través de este enfoque se ofrece un ambiente para negociar e intercambiar información y sugiere establecer experiencias de aprendizajes desde temáticas familiares para los discentes, de este modo, se ofrecen oportunidades para que se motiven y vinculen con el proceso.

Rol docente -Rol estudiante.

Rodríguez-Bonces & Rodríguez-Bonces (2010) destacan que el enfoque basado en tareas requiere que el docente establezca una planeación orientada hacia la comunicación real que facilite la participación de los estudiantes en actividades significativas en un ambiente que les ofrezca las oportunidades de intercambiar ideas y pensamientos. Además, plantean que desde este enfoque el proceso de enseñanza y aprendizaje es un trabajo colaborativo, es decir, tanto docente como estudiante crean la interacción que se da en el aula y que debe ser una condición constante del entorno al momento de aprender una lengua, como se mencionó en uno de los primeros apartes de este capítulo.

En cuanto al rol del estudiante en este enfoque, Rodríguez-Bonces & Rodríguez-Bonces (2010) comentan que tiene un rol protagonista, por ello, deja de ser un actor pasivo que solo recibe información, datos, estructuras gramaticales por repetir sin comprender la utilidad que tienen o su uso en las situaciones comunicativas. Dentro de este enfoque, cada estudiante se vuelve un sujeto activo, autónomo, que interactúa con pares, que interviene en los desafíos que se establecen en las actividades de aprendizaje, que brinda ideas o elige opciones para evidenciar resultados, todo ello con el fin de fortalecer el uso de la lengua.

Willis & Willis (2007) describen que el rol del docente en medio del enfoque basado en tareas es brindar el *input* de la lengua de interés, crear las condiciones de aprendizaje, promover el uso real de la lengua y proveer un vínculo entre lo que se desarrolla en el aula y el mundo

real. Asimismo, el docente se convierte en un líder y organizador de la discusión que se plantea en el aula, director en medio de los grupos que se establecen, facilitador, motivador, un consejero y conocedor de la lengua, dispuesto a dar la retroalimentación pertinente cuando se requiere. Este cúmulo de características apuntan a que el docente que asume la enseñanza desde este enfoque debe estar realmente comprometido con promover en sus estudiantes el desarrollo de habilidades en una lengua extranjera. Es un proceso que demanda creatividad, análisis para distinguir qué implica realmente una tarea, constancia para aumentar la motivación, el compromiso y el interés hacia una lengua extranjera, el cual es el caso de esta investigación.

Tarea.

Al tener claridad frente al rol que tanto docente como estudiante cumplen en este enfoque, es necesario comprender la esencia de este enfoque para poder llevar a cabo la enseñanza de una lengua y que corresponde a tarea. En torno a este término, son múltiples los autores que han propuesto un concepto. Willis (1996) la define como “Actividades en las que la lengua meta se usa por el aprendiz con un propósito comunicativo para alcanzar un resultado”. (p.23). Es decir, el trabajo de aula se lleva en torno a un objetivo comunicativo para poder obtener un resultado visible, un uso significativo de la lengua.

Por su parte, Nunan (2004), considera que es una unidad de trabajo en el aula en que los estudiantes intervienen para comprender, interactuar y producir en la lengua meta de interés. En medio de esa intervención, prevalece el significado, pero no deja de lado el conocimiento de las estructuras de la lengua que son una herramienta para fortalecer lo comunicativo dentro de un contexto real.

Ellis (2009) describe que una tarea como una actividad que se enfoca en lo significativo y en la que debería haber un vacío de información para que los estudiantes puedan intercambiar opiniones. Asimismo, considera que en este tipo de actividades los

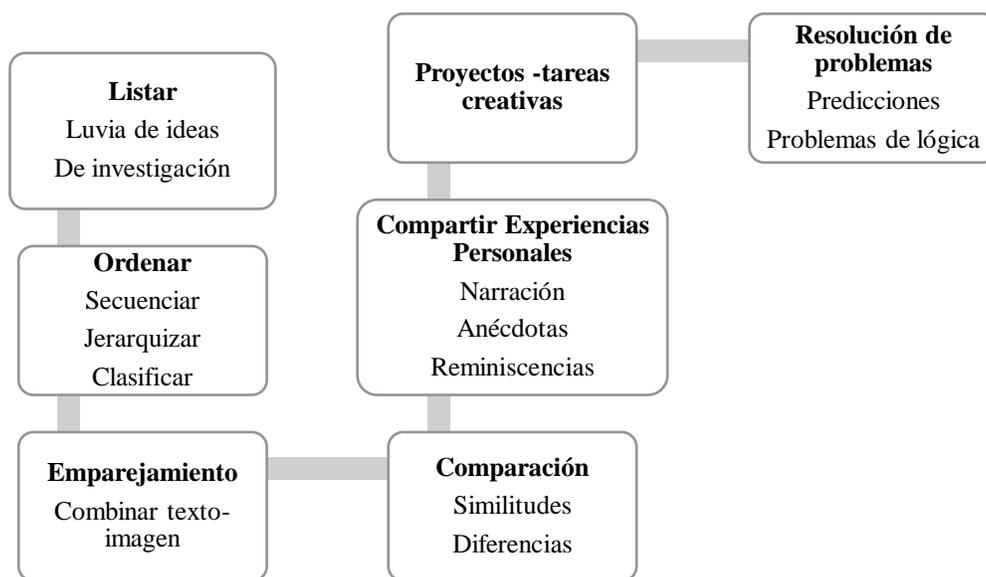
discentes deben apoyarse en sus propios recursos lingüísticos y no lingüísticos para desarrollarla y la lengua es catalogada como un medio, una herramienta para producir con la lengua.

A su vez, Rodríguez-Bonces & Rodríguez-Bonces (2010) concluyen que una tarea actualmente es concebida como “una actividad de la lengua centrada en el significado” (p.166), es decir, una actividad en la que la producción con la lengua y la intencionalidad que se persigue son determinantes.

Las concepciones mencionadas previamente contribuyen a que la tarea sea considerada en esta investigación, como una actividad de aula promueve lo comunicativo, que facilita el uso y producción con la lengua en un contexto determinado y con una intencionalidad. En ella, las estructuras gramaticales tienen una nueva mirada y se constituyen como una herramienta para organizar las ideas o mensajes a expresar, lo cual demanda el establecimiento de diversas situaciones de aprendizaje que faciliten el intercambio de información, mayor motivación y el alcance de resultados desde distintas opciones o rutas.

Las tareas dan espacio a la creatividad, trabajo en equipo, inciden en la motivación y las habilidades comunicativas. Willis & Willis (2007) proponen una clasificación representativa para enriquecer y diversificar las experiencias de aprendizaje.

Figura 5. Taxonomía de Tareas.



Clasificación de tareas de acuerdo Willis & Willis (2007). Traducción propia. p.108

Nunan (2004) sugiere una serie de principios para establecer las tareas pedagógicas y facilitar la secuencia instruccional en las unidades didácticas o de enseñanza. Tales principios se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 2

Principios de Nunan para el establecimiento de tareas

| Principio 1: Scaffolding | Principio 2: Task dependency | Principio 3: Recycling | Principio 4: Active Learning |
|--|---|--|--|
| El docente debe proveer los andamios o las estructuras de soporte requeridas en el proceso de aprendizaje que se está llevando a cabo. De acuerdo al desempeño se retiran oportunamente para propiciar un uso de la lengua más autónomo. | En las lecciones propuestas debe existir una secuencia en las tareas y en las temáticas que funcionen como sustento de las más complejas que se desarrollarán al final del proceso. | Reutilización de las partes y estructuras que constituyen la lengua en las distintas situaciones de aprendizaje y comunicativas que se establecen. | El estudiante es el centro del proceso en el aula, por ello, se le deben ofrecer múltiples oportunidades de usar, de hacer, de producir con el idioma de interés para que fortalezca su aprendizaje. |

| Principio 5: Integration | |
|---|---|
| Relación sistemática y clara entre los aspectos comunicativos, lingüísticos y semánticos dentro de una lengua para que el estudiante cuente con las herramientas requeridas para desarrollar su tarea y motivarse en el proceso en el que está inmerso. | |
| Principio 6: Reproduction to creation | Principio 7: Reflection |
| Los estudiantes deben ser estimulados para que avancen de la repetición de modelos de la lengua provista a partir de textos o audios, hacia situaciones en las que hagan uso de todos esos elementos de la lengua en situaciones comunicativas. | Los estudiantes deben tener espacios para valorar lo que han realizado en el proceso y cómo ha sido su desempeño. |

Fuente: Nunan (2004).

De igual modo, Nunan (2004) enfatiza en los principios de secuenciar e integrar tareas porque facilitan el rendimiento y la comunicación en los estudiantes durante su desarrollo. El docente reflexiona sobre la conexión o dependencia que hay entre lo que va a enseñar y cómo graduarán las acciones para que haya un aumento hacia escenarios más demandantes. Por ello, al revisar la taxonomía de tareas de Willis & Willis (2007), los principios de Nunan (2004) y las necesidades de los estudiantes, se consideran que los proyectos y tareas creativas son claves para promover la habilidad oral en los estudiantes. En ellos, Willis & Willis afirman que se establecen una secuencia de tareas que tiene un propósito particular y que culminan en producto final específico que se puede dar a conocer a otros para que los observen y aprecien. Nunan (2004) por su parte los define como “maxi tareas, que contiene una colección de tareas secuenciadas e integradas que suman para un proyecto final” (p.133).

De acuerdo con (Ribe y Vibal,1993; citado por Nunan, 2004 p.133) en los proyectos se pueden observar tres generaciones de tareas. Las de primera generación se enfocan en el desarrollo de la habilidad comunicativa. Las de segunda implica desarrollar la competencia comunicativa y aspectos cognitivos en las que el estudiante incorpora habilidades de pensamiento. Finalmente, las de tercera generación combina las dos anteriores y le apunta a objetivos educacionales más amplios

como a un cambio motivacional, actitudinal y mayor conciencia de los aprendices. Algunas de estas de tareas serán tenidas en cuenta en las diferentes etapas de las unidades didácticas.

Organización de unidades didácticas bajo el enfoque basado en tareas.

Los principios planteados por Nunan (2004) para diseñar, graduar, integrar y secuenciar unidades didácticas, guardan relación con la estructura planteada por Estaire & Zanón (1994). Ambos cuentan con etapas que les permiten vincular a los estudiantes, construir, promover habilidades comunicativas y evidenciar avances. Por ello, el modelo de unidades establecido por Estaire & Zanón (1994) se caracteriza porque todas las etapas descritas y que cuentan con distintos tipos de tareas, permiten alcanzar el desarrollo de la gran tarea. En cada una de esas etapas, se observa una integración lógica y propositiva que favorece el proceso de aprendizaje, que brinda los andamios adecuados para que el estudiante avance, se sienta más seguro de contribuir en su proceso, de interactuar con sus compañeros con los recursos propuestos; en síntesis, promover el uso de la lengua desde distintas acciones y situaciones. La Tabla 2 resume las etapas de las unidades didácticas.

A continuación, se menciona brevemente la estructura por etapas de las unidades didácticas según la estructura de Estaire & Zanón (1994):

Tabla 3

Etapas unidades didácticas

| 1. Determinar el tema: | 2. Planear la tarea final o tareas finales | 3. Determinar los objetivos: |
|---|---|--|
| <p>Elegir una temática vinculada a los intereses y experiencias de los estudiantes para motivarlos a conectarse con el proceso.</p> <p>Estaire y Zanón proponen una serie de temáticas que corresponden a: Estudiantes, hogar, familia, escuela, vida escolar, comunidad, fantasía o imaginación.</p> | <p>De acuerdo con Estaire y Zanón (1994) es el “punto más alto de comunicación”. (p.23). Por tanto, a partir de ella se derivan las estructuras y el vocabulario a estudiar y el proceso a seguir.</p> <p>Se sugiere que sea coherente con el nivel de lengua de los estudiantes y que se dé a conocer previamente a los estudiantes.</p> | <p>Establecer los metas que surgen desde la tarea final propuesta en la unidad. A través de ellos, se indica el desarrollo que en competencia comunicativa lograrán los estudiantes.</p> <p>Se sugiere ubicarlos estratégicamente para que los actores del proceso en el aula reflexionen y valoren las transformaciones alcanzadas en el proceso.</p> |
| 4. Especificar contenido: | 5. Planear el proceso: | 6. Planear la evaluación |
| <p>Descripción de los contenidos lingüísticos requeridos para desarrollar la tarea final.</p> | <p>Planificación de las acciones que se diseñarán en el proceso para que los estudiantes alcancen la tarea final.</p> | <p>Establecer una revisión continua de las acciones observados a lo largo de la unidad didáctica.</p> <p>A través de la evaluación, se valora el rol de los estudiantes, la labor docente, la pertinencia de las herramientas para identificar las fortalezas y ajustes requeridos en cada uno de ellos.</p> |

Fuente: Estaire & Zanón (1994):

Enseñanza Inclusiva desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Center for Applied Special Technology (CAST, 2011) define el Diseño Universal para el Aprendizaje como un modelo para mejorar y optimizar la enseñanza y el aprendizaje en cualquier área educativa debido a que ofrece un conjunto de principios que posibilitan el acceso y la participación en oportunidades de aprendizaje significativas y desafiantes.

De acuerdo con (Meyer, Rose & Gordon 2014; citado por Pastor, 2018 p.26), el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque didáctico y dinámico que se

enriquece desde las teorías de aprendizaje de Bruner, Vygotsky y Gardner, y se basa en las investigaciones sobre el cerebro, los avances tecnológicos y su uso en medio de los procesos de enseñanza para ampliar las posibilidades de acceso al aprendizaje de los estudiantes. De este modo, DUA es un enfoque que invita al docente a reflexionar sobre las acciones que está implementando en el aula para dar espacio a la diversidad, a la motivación, al fortalecimiento del potencial de los estudiantes y le orienta para poder eliminar las barreras existentes que impiden el establecimiento de procesos más accesibles, una condición imprescindible para garantizar la igualdad de oportunidades en el aula y una educación de calidad.

Pastor (2018) afirma que una de las principales causas por las que los estudiantes no acceden al aprendizaje, se debe a la falta de adecuación del currículo a las características de la población. Ante esta situación, el Diseño Universal para el aprendizaje establece un currículo flexible con una serie de componentes que se adaptan a las diversas formas de aprender de los discentes y posibilitan procesos significativos e incluyentes. Tales componentes se definen a partir de (Meyer, Rose & Gordon;2014, citados por Pastor, 2018, p.61) en la tabla 4.

Tabla 4

Componentes Curriculares según DUA.

| Componentes Currículo según DUA | |
|---------------------------------|---|
| Objetivos | Meta de aprendizaje que plantea un desafío a los estudiantes, promueve su participación, establece la red de aprendizaje determinante y no limita los medios o materiales para alcanzarlos. |
| Evaluación | Se enfoca en analizar y cuestionar las propuestas didácticas para identificar los limitantes del proceso de aprendizaje. Por tal razón, deben ser continuas, enfocarse en el progreso del estudiante, especificar lo que realmente se pretende evaluar, ser flexible, involucrar a los discentes e informarles sobre las fortalezas y aspectos a mejorar. |
| Metodología | Corresponde al marco de aplicación de Principios, pautas y puntos de verificación que describen cómo ajustarse a las necesidades de los estudiantes y establecer entornos de colaboración. |

| | |
|------------|---|
| Materiales | Intermediadores, facilitadores entre el conocimiento y el estudiante debido a que proporcionan el andamiaje correspondiente de acuerdo a la necesidad de los discentes, apoyan la motivación, el compromiso, el acceso a la información, su comprensión y la expresión de lo aprendido. |
|------------|---|

Fuente: Elaboración propia de acuerdo con Pastor (2018).

Pastor (2018) sugiere que al diseñar propuestas inclusivas el docente lo asuma como un proceso continuo de aprendizaje y mejora de sobre su ejercicio de aula. Es un proceso que no debe vivirse desde la intención de elaborar una propuesta perfecta, sino desde el interés permanente de facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes. Una alternativa para lograrlo es considerar la aportación que hace el Diseño Universal para el Aprendizaje a través de sus principios y pautas, los cuales se describen a continuación.

Principios

Pastor (2018) describe que los principios, pautas y puntos de verificación que ofrece el Diseño Universal para el Aprendizaje, constituyen una estructura organizada que orientan al docente para que pueda lograr contextos de enseñanza más diversos en los que se facilita el acceso de todos los estudiantes. Para (Meyer, Rose & Gordon;2014, citados por Pastor, 2018, p.28) representan un marco fundamental que guía el establecimiento de experiencias de aprendizaje flexibles, incluyentes y significativas en el aula.

El primer principio está relacionado con la red afectiva y se le conoce como proporcionar múltiples formas de implicación, para que el estudiante sea protagonista en el proceso y este motivado en el proceso. En este aspecto, Pastor (2018) reitera la necesidad de establecer un entorno de aprendizaje en el que se responde a intereses personales, se genera autoeficacia, emoción e impacto. Este principio cuenta con tres pautas que deben ser consideradas por el docente, tales pautas son proporcionar opciones para captar el interés que el estudiante pueda

tomar decisiones y crear en medio del proceso. La siguiente pauta apunta a proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia, aquí cobra relevancia la retroalimentación de lo que estudiante va realizando para que continúe en esa ruta. Finalmente, aparece la pauta correspondiente a proporcionar opciones para la autorregulación, en ella se da espacio a la reflexión, la autoevaluación y habilidades personales para dar respuesta a problemas de la vida cotidiana.

Por otra parte, el segundo principio se relaciona con la red de reconocimiento y se denomina proporcionar múltiples formas de representación de la información y del contenido. En él, se invita a diversificar el acceso a la comprensión de la información, es decir, variar los recursos, materiales, situaciones, ejemplos, espacios para que los estudiantes tengan contacto con distintas opciones para poder lograr el aprendizaje, hacer conexiones y contar con las herramientas pertinentes para crear a partir de ellas.

Por último, el tercer principio puntualiza las formas de acción y expresión, dar a conocer lo que aprendió desde la elección determinada gracias a sus habilidades estratégicas. De acuerdo con Pastor (2018), este principio cuenta con un objetivo significativo que busca “aportar estrategias que permitan proporcionar distintas opciones para las funciones ejecutivas, la expresión, comunicación e interacción física”. (p.50) Es una oportunidad para que los estudiantes den a conocer lo que saben y representen lo que aprendieron a lo largo del proceso. A través de este principio, el estudiante se convierte en un sujeto esencial del proceso, por cuanto tiene apoyos graduados, herramientas para construir, orientaciones y el apoyo docente para persistir en el alcance de las metas.

A continuación, se puntualizan los principios, pautas y puntos de verificación construidos “para minimizar las barreras del currículum y maximizar las posibilidades de aprendizaje de los

estudiantes” (Meyer, Rose & Gordon;2014, citados por Pastor, 2018, p.28). Pastor (2018) reitera que su uso no se limita a la población con necesidades especiales, sino para que todos los discentes tengan mejores oportunidades debido a la flexibilización dado tanto en lo afectivo, el reconocimiento y la estrategia.

| | | | |
|-------------------------------|---|--|--|
| | Proporcionar múltiples formas de implicación | Proporcionar múltiples formas de representación | Proporcionar múltiples formas de acción y expresión |
| Pautas | Proporcionar opciones para captar el interés (7) | Proporcionar opciones para la percepción (1) | Proporcionar opciones para la interacción física (4) |
| Puntos de verificación | Optimizar la elección individual y la autonomía (7.1) | Ofrecer opciones para la modificación y personalización en la presentación de la información (1.1) | Variar los métodos para la respuesta y la navegación (4.1) |
| | Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad (7.2) | Ofrecer alternativas para la información auditiva (1.2) | Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo (4.2) |
| | Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones (7.3) | Ofrecer alternativas para la información visual (1.3) | |
| Pautas | Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia (8) | Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos (2) | Proporcionar opciones para la expresión y comunicación (5) |
| Puntos de verificación | Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos (8.1) | Clarificar el vocabulario y los símbolos (2.1) | Utilizar múltiples medios de comunicación (5.1) |
| | Variar los niveles de exigencia y los recursos para optimizar los desafíos (8.2) | Clarificar la sintaxis y la estructura (2.2) | Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición (5.2) |
| | Fomentar la colaboración y la comunidad (8.3) | Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos (2.3) | Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y ejecución (5.3) |
| | Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea (8.4) | Promover la comprensión entre diferentes idiomas (2.4) | |
| | | Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios (2.5) | |
| Pautas | Proporcionar opciones para la autorregulación (9) | Proporcionar opciones para la comprensión (3) | Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas (6) |
| Puntos de verificación | Promover expectativas y creencias que optimizan la motivación (9.1) | Activar los conocimientos previos (3.1) | Guiar el establecimiento de metas (6.1) |
| | Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana (9.2) | Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellos (3.2) | Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias (6.2) |
| | Desarrollar la autoevaluación y la reflexión (9.3) | Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación (3.3) | Facilitar la gestión de información y de recursos (6.3) |
| | | Maximizar la memoria, la transferencia y la generalización (3.4) | Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances (6.4) |
| Objetivos | Estudiante motivado y decidido | Aprendiz capaz de identificar los recursos adecuados | Estudiante orientado a cumplir metas |

Figura 16. Principios, pautas y punto de verificación DUA. Fuente. CAST.2018. Traducción educadua.es

Categorías de análisis

A continuación, se describen las categorías y subcategorías de análisis que se establecen a partir del problema de investigación y de la revisión teórica descrita previamente, para alcanzar una transformación en la práctica docente para fomentar el uso oral de la lengua.

Tabla 5

Categorías y subcategorías de análisis

| Categoría | Subcategorías |
|--|--|
| <p><i>1. Aprendizaje de una lengua:</i></p> <p>“Proceso complejo, no lineal y más bien caótico” (Bourke, 2006, pp.281) que de acuerdo con Willis (1996), requiere de principios básicos que orientan las prácticas llevadas a cabo en medio del aula.</p> | <p><i>Exposición a la lengua:</i> Contacto con los distintos usos de la lengua de interés.</p> <p><i>Uso de la lengua:</i> Empleo de la lengua con una finalidad significativa y real a través de experiencias y oportunidades de aprendizaje para interactuar, socializar e intercambiar información con sus demás compañeros en distintos escenarios.</p> |
| <p><i>2. Enseñanza del inglés desde el Enfoque basado en Tareas:</i></p> <p>Orientación del aprendizaje a partir de una secuencia de tareas en medio de un entorno de aula activo, participativo y motivante que permite el que uso significativo de lengua desde lo individual y con pares, Nunan (2004).</p> | <p><i>Tareas:</i> “Trabajo de aula en que los estudiantes intervienen al comprender, manipular producir e interactuar en la lengua” Nunan (2004, pp.4)</p> <p>De acuerdo con Richards & Rodgers (2004), es la unidad principal para la planeación e instrucción que convoca al docente a reflexionar sobre lo que desarrollarán los estudiantes y cómo está ligado a las necesidades de ellos.</p> <p>Actividad relevante que despierta el interés del estudiante y le desafía a producir con la lengua.</p> <p><i>Rol docente</i> De acuerdo con Willis & Willis (2007) el docente es un líder y organizador de la discusión, facilitador, motivador, un consejero y conocedor de la lengua, dispuesto a dar la retroalimentación pertinente cuando se requiere.</p> <p><i>Rol estudiante:</i> Rodríguez-Bonces & Rodríguez-Bonces (2010) describen al estudiante como un sujeto activo, autónomo, protagonista en las actividades de aprendizaje que se proponen.</p> <p><i>Unidades didácticas:</i> Estaire & Zanón (1994) las describen como una secuencia de tareas interrelacionadas bajo una temática que orienta a los estudiantes a producir, evidenciar un resultado con la lengua de interés.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>3. <i>Enseñanza Inclusiva: Diseño Universal para el Aprendizaje</i></p> <p>De acuerdo con CAST (2011), es un modelo que invita al docente a reflexionar sobre las acciones que está implementando en el aula que den espacio a la diversidad, a la motivación, al fortalecimiento del potencial de los estudiantes y le orienta para poder eliminar las barreras existentes que impiden el establecimiento de procesos más inclusivos.</p> | <p><i>Principios</i></p> <p>Marco fundamental que guía el establecimiento de experiencias de aprendizaje flexibles, incluyentes y significativas. Se divide en:</p> <p><i>Principio I: Proporcionar múltiples formas de implicación:</i> Orientación para que el estudiante sea protagonista de su proceso.</p> <p><i>Principio II: Proporcionar múltiples formas de representación de la información y del contenido:</i> Disposición de variadas opciones para que el estudiante acceda y comprenda la información que se enseña.</p> <p><i>Principio III: Proporcionar múltiples formas de acción:</i> Establecimiento de distintas alternativas para evidenciar lo aprendido de acuerdo a los gustos y capacidades.</p> |
|---|---|

Fuente: Bourke (2006), CAST (2011), Estaire & Zanón (1994), Nunan (2004), Willis (1996)

Metodología

Método

El método de esta investigación corresponde a la investigación acción educativa, la cual es definida por Latorre (2005) como una indagación práctica que realiza el docente sobre su labor de aula de forma colaborativa, con el objetivo de mejorarla a través del uso de ciclos de acción y reflexión. Restrepo (2009) la describe como una investigación del maestro sobre su quehacer cotidiano, con el propósito de examinarla críticamente, transformarla y construir saber pedagógico. A partir de estas definiciones, es válido considerar a la investigación acción como un proceso que establece un escenario propicio para la observación, la autocrítica y el análisis de cuán congruentes son las prácticas pedagógicas llevadas a cabo, para iniciar así, las renovaciones pertinentes que construir a una educación de calidad.

Llevar a cabo ese proceso riguroso de reflexión y crítica sobre las acciones realizadas en el aula, ofrece una serie de beneficios, entre ellos, Parra (2002) destaca que el profesor logra mayor desarrollo profesional gracias al conocimiento práctico educativo generado, un

conocimiento que se incorporará a su ejercicio en el aula para renovarlo, perfeccionarlo, comunicar y enriquecer a otros sobre las teorías creadas a partir de la realidad o problemáticas identificadas. De este modo, el docente contribuye desde su experiencia a las prácticas de otros educadores al darle alternativas de comprensión a las situaciones que se dan en su entorno de enseñanza y, por otro lado, consolida una práctica profesional innovadora, coherente con el contexto educativo y significativa.

Para alcanzar tales beneficios, Latorre (2005) considera necesario que el docente siga la espiral de ciclos que componen a la investigación acción educativa y que establecen la base para transformar y mejorar la práctica de aula, a través de un proceso sistemático, flexible e interactivo. Además, describe que esta espiral de ciclos está compuesta por cuatro fases: Planificación, acción, observación y reflexión. La planificación permite diagnosticar la idea general de investigación o del problema, la acción incluye la puesta en marcha de acciones que solucionen el problema identificado, la observación incluye una valoración de las acciones ejecutadas a través de métodos y técnicas apropiados y la reflexión implica analizar los resultados de la evaluación sobre la acción total y proceso de la investigación.

En la investigación actual y siguiendo el modelo de ciclos, en la *planificación* se observó y reflexionó críticamente sobre cómo se estaba llevando a cabo la enseñanza del inglés con los estudiantes de 901 con la intención de distinguir un problema práctico. Para ello, fue necesario registrar en diarios de campo las acciones manifestadas en el aula, grabar algunas sesiones de clases como una alternativa para analizar detalladamente la labor ejecutada y establecer indicios de alguna situación susceptible de cambio. A partir de tales videos, se elaboraron registros de observación que planteaban notas descriptivas de lo ocurrido, se realizaron notas interpretativas que planteaban las reflexiones y críticas del investigador.

Considerando la información descrita en estos instrumentos, se observó a una docente enfocada en mantener el control de la clase, hablando constantemente en inglés y considerando que esa acción sería innovadora para los estudiantes. Sin embargo, los estudiantes se les notaba poco animados y desvinculados del desarrollo de las sesiones. Su interacción era nula y no contaban con las herramientas y bases suficientes para usar la lengua extranjera inglés, las cuales apuntaban que las estrategias de enseñanza no eran pertinentes para facilitar el uso de la habilidad oral.

A partir de estos hechos, la docente identificó un área para mejorar en su labor de aula de la que no se había percatado, porque si bien los estudiantes no tenían un buen desempeño con la lengua extranjera, sus estrategias de enseñanza tampoco proporcionaban una alternativa para transformar la situación de los jóvenes con respecto a su manejo del inglés.

Ante esta situación, se consideró pertinente elaborar en la *acción* unos instrumentos de recolección de información. En este caso, el instrumento seleccionado fue la entrevista y su validación se realizó por parte de dos docentes de la institución, quienes al tener el rol de “amigo crítico o facilitador del diálogo” (Parra 2002, p.123). Ellos analizaron su pertinencia siguiendo las pautas mencionadas una escalera de retroalimentación referidas a aclarar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias en el formato de Proyecto Zero de la Universidad de Harvard.

Se seleccionó la entrevista porque era necesario obtener la opinión o postura de los estudiantes sobre su proceso con el área, específicamente con la habilidad oral. Era necesario contar con su percepción sobre la práctica de la docente actual puesto que constituye un insumo valioso para poder realizar las adaptaciones necesarias. Al revisar los datos registrados en la entrevista, se identificó que los discentes consideran que la docente ha implementado algunos ejercicios que podrían contribuir a la mejora de su nivel de lengua, como los ejercicios de

listening, pero reiteran que no han recibido por parte de los docentes las experiencias de aprendizaje y las herramientas requeridas para poder interactuar y comunicarse en inglés a lo largo la formación escolar en el bachillerato.

Una vez realizada la entrevista, se contrastaron los datos obtenidos a través de la triangulación, una estrategia de credibilidad que fortalece el proceso investigativo para darle mayor objetividad y consistencia, una estrategia que como lo mencionan Benavides y Gómez-Restrepo (2005) “amplia y profundiza la comprensión de la información”. (p.120) o como lo plantea Finol y Vallejo (2009) “no sólo permite contrastar datos, sino obtener otros que no se habían aportado en un primer nivel de lectura de la realidad”. (p.122). El uso de esta estrategia fue determinante para valorar puntos comunes o distantes en medio de las falencias observadas y señalar categorías de análisis relacionadas con el enfoque dado a la enseñanza del inglés con el propósito de fortalecer la habilidad oral, revisar las condiciones de aprendizaje de una lengua y el establecimiento de procesos de formación incluyentes.

Una vez realizadas la *observación y reflexión*, se contaba con las evidencias pertinentes para iniciar la identificación y descripción plena del problema, detallando cómo es, las razones que lo sitúan como tal, su importancia y la situación que se espera alcanzar. Este proceso da cuenta de una deconstrucción de la práctica como lo señala Restrepo (2004), en la cual hay una comprensión absoluta de su estructura, de las tensiones que tiene, las fortalezas, debilidades y su incidencia en los estudiantes. Restrepo (2004) asevera que es el punto clave para avanzar e “incursionar en el diseño de una práctica nueva” (p.51). Para establecer tal diseño, se inició una revisión teórica para fundamentar el plan de acción, el cual es referido por Latorre (2005) como un elemento crucial y central, un momento decisivo del cual depende en gran parte el éxito de la investigación.

A partir de este momento, no se pudo continuar con el curso de la investigación dada la declaración de emergencia sanitaria por cuenta del Coronavirus (COVID-19) en Colombia, a través Resolución 385 del 12 de marzo de 2020 describiendo una serie de medidas preventivas de aislamiento y cuarentena. En consecuencia, desde el Ministerio de Educación se reorganizó el calendario académico por medio de la Circular N°020 del 16 de marzo de 2020, en la que se puntualizó un regreso al trabajo académico desde casa mediado por recursos digitales y físicos para facilitar y flexibilizar el proceso de aprendizaje de los discentes.

Ante tal situación y considerando el avance de la pandemia en el país y el no el retorno a las aulas, se tomó la decisión como investigadora de no ejecutar el plan de acción y continuar el cierre de la investigación.

Las razones de tal determinación surgen desde el análisis de diversos aspectos como: La falta de garantías por parte de la institución en cuanto a medidas de bioseguridad, el no poder obligar a los estudiantes a ser parte de un proyecto que aunque implica beneficios para ellos y se cuenta con un consentimiento informado del proceso, también demanda desarrollar actividades adicionales a las de sus asignaturas regulares, en un horario distinto al establecido por el colegio, en un proceso de trabajo en casa totalmente nuevo para ellos, bajo contexto de incertidumbre al que se une el hecho de no contar con los recursos tecnológicos y de conectividad para cumplir primeramente con los requerimientos de la institución educativa.

Por otro lado, es fundamental expresar que las estrategias de mejora fueron pensadas y planeadas desde la presencialidad y atendiendo las necesidades de los estudiantes con respecto a su nivel de lengua para crear un ambiente de aprendizaje de apoyo y orientación continua por parte del docente. Un ambiente cercano que les motive a interactuar con sus pares en la lengua extranjera inglés porque en cada sesión se le ofrecen las actividades y recursos para lograrlo y

eliminar así, las barreras que limitan su comprensión. Lamentablemente, este ambiente de aprendizaje no puede asegurarse desde la virtualidad en los estudiantes de 901, porque como se describió anteriormente carecen de recursos elementales para atender esta modalidad educativa y no es posible estar de espaldas a una realidad latente. Por consiguiente, se procedió a realizar la evaluación del proceso desarrollado hasta la fecha y se reitera el compromiso de poder concluirlo cuando se reestablezca la educación en el país.

Técnica e Instrumentos

Los instrumentos utilizados en el proceso de la revisión de la práctica docente durante la planificación, fase que permitió el diagnóstico del problema práctica; inician desde el consentimiento informado entregado a los padres de familia en el que se detalló el proceso y se les solicitó su autorización para que los estudiantes, sus hijos; formaran parte del proceso de investigación. De igual modo, se hizo uso de los *diarios de campo*, catalogados por Restrepo (2004) como “un lente interpretativo de la vida en el aula y en la escuela”. (p.52). Los análisis y explicaciones expuestos en este instrumento, además de la entrevista realizado a los estudiantes, se constituyeron en herramientas esenciales para considerar la existencia de aspectos a mejorar en el sustento teórico y las perspectivas de las estrategias que constituían la propuesta didáctica para promover la habilidad oral en el inglés.

Para la implementación del plan de acción se diseñaron tres *entrevistas*, un instrumento pertinente para “describir e interpretar aspectos de la realidad social” Latorre (2005 p.70), realidad que en este caso corresponde a la práctica educativa docente.

Estrategias de Solución

Iniciar un proceso de revisión de la práctica pedagógica da lugar a una reflexión y autocrítica sobre lo que se está haciendo y lo que podría mejorarse. Empezar esta valoración, abre la visión del docente para analizar los hechos e interacciones que surgen día a día en el aula y que pueden desencadenar problemas prácticos que invitan, retan y desafían al educador a buscar soluciones y mejoras, a través de acciones puntuales que traen consigo crecimiento intelectual y humano, mayor autonomía, desarrollo profesional y transformación.

Pastor (2018) afirma que “la educación debe ir encaminada a favorecer el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos y alumnas” (p.27). Al reflexionar sobre esta postura y considerar las oportunidades de mejora identificadas en la práctica docente con los estudiantes de noveno 01 de la Institución Educativa Roque de Alba, surge la necesidad de establecer una propuesta didáctica desde una perspectiva incluyente y significativa. Lo incluyente surge porque era necesario eliminar las barreras que impedían el progreso de los estudiantes en el uso de la lengua. Por su parte, lo significativo, se manifiesta en darle una intencionalidad al aprendizaje de la lengua extranjera, al ofrecerle una conexión con el entorno del estudiante a través de temática relevantes que promuevan su intervención creativa.

Para establecer el diseño de la propuesta, fue necesario la articulación de los principios del enfoque basado en tareas y el Diseño Universal para el Aprendizaje para facilitar y enriquecer el establecimiento de oportunidades que le permitan a los discentes tener mayores posibilidades de promover la habilidad oral en inglés. Desde el enfoque basado en tareas, Ellis (2009) considera que el docente debe ofrecer entornos interesantes centrados en el estudiante, prevaleciendo lo comunicativo, el uso de la lengua. El Diseño Universal para el Aprendizaje, por su parte orienta con principios y pautas para que los estudiantes en esos entornos comunicativos;

cuenta con los apoyos y ajustes pertinentes que les motiven y les den la confianza para participar de los escenarios educativos que la docente propone.

En esta propuesta, se estableció una macro unidad didáctica en la que el estudiante hace parte de un proceso secuenciado e integrado, basado en los principios de Nunan (2004) que orientan la enseñanza a través del enfoque basado en tareas. En ella, se detallan grandes tareas comunicativas que el estudiante debe alcanzar, pero para lograrlo, el docente ofrece diferentes recursos o herramientas, variados tipos de tareas desde la clasificación de Willis & Willis (2007) que le permiten tener un rol activo a lo largo del proceso, en el que debe interactuar con la lengua, intercambiar ideas y opiniones con grupos de trabajo, llegar a acuerdos con sus pares y dar a conocer de forma creativa lo aprendido.

Al reflexionar sobre los principios de Nunan (2004) en los que destaca la continuidad de procesos, se consideró pertinente integrar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje para darle un carácter inclusivo a la propuesta, desde el convencimiento de posibilitar el aprendizaje de los estudiantes, tal como lo señala Pastor (2018). Por tal razón, en la secuencia de la planeación se observan acciones que sirven de apoyo desde lo más esencial, con el propósito de darle al estudiante el andamiaje correspondiente para que mejore su expectativa con respecto al uso de la lengua.

Al establecer tales acciones, se tuvieron en cuenta los principios establecidos en el modelo DUA, los cuales se reflejan en las pautas consideradas para darle al estudiante alternativas en las que pueda colaborar con sus compañeros, activar sus conocimientos previos para conectar sus experiencias con las nuevas temáticas e implementar una reflexión continua de los progresos observados y de las mejoras por alcanzar, siendo estas puntos de verificación o sugerencias para facilitar una práctica más incluyente, tal como lo afirma, Pastor (2018).

Principios de la enseñanza del enfoque basado en tareas y los del Diseño Universal para el aprendizaje, se articulan para establecer la macro unidad que se propone como estrategia para atender la problemática de aula identificada. La temática que origina su planteamiento es la colaboración en la comunidad y por ello, fue denominada *The superpower of helping others*, el superpoder de ayudar a otros. A partir de tal temática, surgen tres unidades didácticas que apuntan a distintas maneras de contribuir en el entorno. La primera corresponde a *Helping others doing what I like*, ayudar a otros haciendo lo que me gusta. La segunda se nominó *Problem Solvers in the community / Solucionador de problemas en la comunidad* y la última se designó *Great ideas to make the world a better place/ Grandes ideas para hacer del mundo un lugar mejor*.

A través de cada una de las unidades, se ofrece una planeación orientada en una temática común que, durante su planeación e implementación individual, brindan situaciones vinculadas con sus experiencias, como analizar situaciones problemáticas del entorno (colegio, barrio, municipio) para dar una respuesta, luego de involucrase de forma activa en un proceso colaborativo y apoyándose en los conceptos aprendidos gracias a los amplios recursos que facilitaron su comprensión. En tales situaciones, el estudiante tendrá, además, la posibilidad elegir, por ejemplo, la forma de evidenciar lo aprendido, autoevaluar su rol en el aula, valorar el ejercicio docente y las mejoras que le gustaría observar promoviendo así, acciones que le dan un rol más protagónico, mientras se fomenta habilidad oral en inglés y se fortalece cada vez más su aprendizaje en ella.

Por otra parte, es menester aclarar que las categorías de análisis que surgen del proceso investigativo, permean la planeación que se propone en cada unidad didáctica. Ello indica que son inherentes al día a día de las acciones en el aula, por cuanto guían el proceso de enseñanza y

aprendizaje de una lengua, brindan una estructura y un sentido a las tareas que se proponen en cada sesión de la unidad para consolidar las transformaciones requeridas. A continuación, se detallan los componentes de la macro unidad.

Introducción Macro Unidad: *The superpower of helping others* /El superpoder de ayudar a otros

| Macro Unidad Didáctica /Macro Unit: <i>The superpower of helping others</i> | | | | | | | |
|---|--|----------------|---------------------|----------------|--|--|--|
| Units / Unidades | -Unidad 1: Helping others doing what I like /Ayudando a otros haciendo lo que me gusta. -Unidad 2: Problem Solvers in the community / Solucionador de problemas en la comunidad -Unidad 3: Teenagers in action / Jóvenes en acción. | | | | | | |
| Objectives/Objetivos: | -Expresar cómo pueden ayudar a otros desde el desarrollo de sus habilidades e intereses. -Analizar situaciones de su entorno y establecer diversas soluciones desde amplias perspectivas. -Diseñar colaborativamente organizaciones sociales que den respuesta a situaciones de su entorno. | | | | | | |
| Big Question: Gran pregunta: | How can we make a better world if we help each other? ¿Cómo podemos hacer un mejor mundo si nos ayudamos mutuamente? | | | | | | |
| Principios DUA | <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar múltiples formas de implicación • Proporcionar múltiples formas de representación | | | | | | |
| Pautas DUA | <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia. • Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y símbolos. • Proporcionar opciones para la comprensión. | | | | | | |
| Puntos de verificación | <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la colaboración y la comunidad. • Clarificar el vocabulario y los símbolos. • Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos. • Activar los conocimientos previos. • Guiar el procesamiento de la información, la visualización | | | | | | |
| Build Unit Background /Construcción de antecedentes | | | | | | | |
| Task Sequence | | | | | | | |
| <p>-Análisis de imágenes e identificación de aspectos comunes en ellas.</p> <p>-Observación de video para expresar la relevancia de las acciones apreciadas y establecer conexión común con las imágenes vistas previamente. Una vez se culmine esta fase, los estudiantes diligenciarán un KWL Chart. La tercera columna no se completará hasta tanto no se culminen las actividades de la introducción a la unidad para que sirva de ejercicio de reflexión sobre el proceso desarrollado.</p> | | | | | | | |
| <table border="1"> <thead> <tr> <th>What I Know</th> <th>What I want to know</th> <th>What I learned</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> | | What I Know | What I want to know | What I learned | | | |
| What I Know | What I want to know | What I learned | | | | | |
| | | | | | | | |

-Descripción de enseñanzas originadas a partir del vídeo y vincularla con experiencias personales alrededor de la temática de ayudar a otros.

-Acceso y práctica del vocabulario clave en la macro unidad a través de la pronunciación individual, grupal y deletreo de ellas.

-Fortalecimiento de uso de la lengua a través de la implementación de rutinas orales en las que se formulan preguntas de información relacionadas con el léxico estudiado que corresponde a:

Vocabulary

Kindness, care, teamwork, donate, humanitarian, get involved, assistance, helpful, welfare/wellness, improve, unity courageous, protect, initiative, love, organization, compassion provide, lifesaving, share, contribution, help/aid, support awareness, volunteer, generous, service, altruistic.

-*Actions Dice Game*: Desarrollar distintas tareas orales y escritas en las que los estudiantes competirán para poner en práctica el vocabulario estudiado previamente, de acuerdo al número que obtenga al lanzar el dado:

Número 1: Listar el mayor número de palabras en el menor tiempo.

Número 2: Identificar rápidamente las palabras que no pertenecen.

Número 3: Escucha la palabra, corre y distínguela antes que tu rival.

Número 4: Desafía tu memoria. Observa las imágenes y palabras. Luego, el docente le entregará a cada grupo en un paquete pequeño las imágenes con sus nombres. El estudiante debe organizarlas tal cual estaban en el menor tiempo posible.

Número 5: Encuentra a alguien que. Realizar encuesta en el menor tiempo posible para hallar a determinados compañeros con unas características puntuales de acuerdo al vocabulario estudiado.

Número 6: Compartiendo experiencias personales. Responder la pregunta:

¿Cuándo fue la última vez que ayudaste a alguien?

¿Cómo te sentiste?

¿Cómo te benefició servir o ayudar a otro?

¿Qué opinas del trabajo en equipo?

-Lectura en parejas de un breve texto llamado *Helping Others*. Los estudiantes escucharán el texto leído por la docente quien hará pausas para convocar a los estudiantes a que continúen. Luego, tendrán un tiempo de 6 minutos que será ubicado en el tablero para guiar al estudiante a enfocarse en la actividad. Si los jóvenes necesitan más tiempo, se hará la ampliación necesaria.

-Para verificar la comprensión del texto, se escribirán preguntas literales alrededor del aula, puntualmente en la parte de afuera (Árboles cercanos, jardín, macetas, avisos) deben buscarlas y responderlas en el formato dado por la docente. Para hacer la actividad más amena escucharán ritmos musicales relacionados con competencias. La tres primeras parejas en culminar deberán tocar que la campana que la docente ha ubicado al lado del parlante y recibirán un reconocimiento de acuerdo con el número de respuestas correctas. Luego, regresarán al aula para hacer una retroalimentación de las respuestas, la docente se apoyará en una presentación de PowerPoint.

-Finalmente, la pareja de estudiantes selecciona dos grandes y comunes formas de ayudar a otros descritas en el texto. Ellos podrán utilizar el diagrama de Venn o el diagrama T para detallar sus apreciaciones, según su preferencia.

-Reporte grupal y oral de ideas en las que comenten tanto las diferencias y similitudes, como lo aprendido en la primera fase y que corresponde a la tercera columna del **KWL Chart**, con el fin de iniciar la evaluación continua que tendrá el proceso.

-Al finalizar la introducción de la unidad, la docente publicará un cartel en el English Corner con la siguiente frase motivadora de Satya Nani: “*A Little progress each day, adds up to big results*”. En él, detallará las cuatro fases que constituyen el proceso, publicará las evidencias de los trabajos realizados, aclarando que ya se culminó una etapa y que semana a semana se irá trabajando en las unidades restantes.

Unidad I: Helping others doing what I like /Ayudando a otros haciendo lo que me gusta

A continuación, se describe la primera unidad *Helping others doing what I like*

/Ayudando a otros haciendo que como se mencionó previamente, corresponde a la primera fase de la macro estrategia planteada en este plan de acción.

Categorías y Subcategorías

Tabla 6

Categorías y subcategorías de análisis vinculadas a la estrategia

| Categorías | Subcategorías |
|---|--|
| Aprendizaje de una lengua | Exposición a la lengua Uso de la lengua |
| Enseñanza del inglés desde el enfoque basado en tareas | Tareas Rol docente Rol estudiante Unidades didácticas |
| Enseñanza inclusiva: Diseño universal para el aprendizaje (DUA) | Principio I: Proporcionar múltiples formas de implicación: Principio II: Proporcionar múltiples formas de representación de la información y del contenido Principio III: Proporcionar múltiples formas de acción: |

Fuente: Bourke (2006), CAST (2011), Estaire & Zanón (1994), Nunan (2004), Rodríguez-

Bonces & Rodríguez-Bonces (2010), Willis (1996), Willis & Willis (2007).

Descripción de la unidad

Helping others doing what I like es la primera fase dentro de la macro unidad denominada: *The superpower of helping others*. Las categorías y subcategorías de análisis (Ver tabla 6) determinadas en esta investigación, se observan en la planeación y descripción de cada sesión debido a que la temática establecida facilita la organización de una exposición,

motivación y el uso de la lengua desde la reflexión individual y grupal al contribuir a las demás personas desde las habilidades que se poseen.

Asimismo, da espacio a la promoción de una enseñanza inclusiva desde el Diseño Universal para el Aprendizaje porque permite la puesta en marcha de experiencias significativas al ofrecer a los estudiantes múltiples opciones de implicarse en el proceso, múltiples alternativas de evidenciar lo aprendido y de reflexionar entorno a ello. Posibilitando así, la activación de redes afectivas, de representación y estratégica; determinantes en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, es necesario mencionar que el enfoque basado en tareas, juega un papel primordial en la elaboración de esta primera fase porque orienta y estructura desde la didáctica específica los pasos y el sentido de la planeación propuesta para promover el uso de la lengua y el diseño de las actividades posibilitadoras y comunicativas. Este enfoque favorece el establecimiento de una gran tarea que se alcanza gracias al andamiaje, la secuencia, la integración, la dependencia, la reutilización de lo estudiado y el aprendizaje activo debido al rol de facilitador del docente para que el estudiante logre producir, proponer y crear en inglés, teniendo en cuenta, sus intereses y la utilidad de lo aprendido en su entorno. De este modo, se construye una etapa dentro de un proceso significativo y desafiante que demanda la colaboración y enriquecimiento de las perspectivas teóricas plateadas desde las categorías y sus subcategorías (ver tabla 6).

Objetivo:

Propiciar un ambiente de aprendizaje motivador que permita a los estudiantes interactuar, participar y utilizar la lengua extranjera inglés en un contexto significativo, gracias a los recursos que se ofrece a través de un docente orientador y al establecimiento de secuencias e integración de

tareas comunicativas y significativas, relacionándolas con las habilidades que se poseen para ayudar en el entorno.

Acciones para abordar la estrategia:

Helping others doing what I like /Ayudar a otros haciendo lo que me gusta es una unidad que cuenta con la planeación de cinco sesiones de aprendizaje en las que se le ofrece al estudiante la exposición necesaria a un vocabulario en inglés relacionado intereses y habilidades del ser humano tanto técnicas como actitudinales, para que pueda distinguir sus potencialidades como sujeto, no sólo desde el conocimiento si no también desde lo interpersonal, lo cual es clave a la hora de ayudar a otros y contribuir a la construcción de un mejor entorno en el cual convivir.

Una vez conozca tal vocabulario, podrá emplearlas en contexto significativos gracias al acceso de unas expresiones lexicales *I'm interested, I like, I'm really good at* para denominar lo que le gusta o en qué está interesado y estructura gramatical denominada *Can* para expresar qué pueden hacer desde la división planteada en las habilidades estudiadas previamente y calificarlas a través de una serie de adjetivos como *awesome, great, amazing, really cool, spectacular, fantastic, wonderful, outstanding, stupendous* conectándolas con maneras de ayudar en su entorno ya sea desde lo ambiental, lo comunitario, en su escuela o aula de clase.

En la siguiente matriz, se relaciona la planeación de acciones día a día de esta primera unidad para alcanzar los objetivos trazados en ella, la gran tarea estipulada y el fomento de la habilidad oral en los estudiantes gracias a la secuencia de tareas que permite acercar a los estudiantes a experiencias de aprendizaje significativas e incluyentes:

| Unit 1: Helping others doing what I like /Ayudando a otros haciendo lo que me gusta | |
|--|---|
| Big Task/ Gran tarea: | Realizar una presentación oral breve describiendo sus intereses, sus hobbies, habilidades blandas y cómo considera que puede ayudar a otros a través de ellos. |
| Goals/ Objetivos: | -Identificar vocabulario relacionado con intereses, hobbies, habilidades blandas para emplearlo en situaciones orales y escritas. -Describir lo que representa de forma individual contar con determinados intereses y desarrollar diversas habilidades -Expresar mis gustos y habilidades y explicar cómo llevándolos a cabo, puedo ayudar a otros a crear un mejor entorno. |
| Principios DUA | <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar múltiples formas de implicación • Proporcionar múltiples formas de representación • Proporcionar múltiples formas de acción y expresión |
| Pautas DUA | <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar opciones para captar el interés. • Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia. • Proporcionar opciones para desarrollar la autoevaluación y la reflexión. • Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y símbolos. • Proporcionar opciones para la expresión y comunicación. • Proporcionar opciones para la comprensión. • Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas. |
| Puntos de verificación | <ul style="list-style-type: none"> • Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones. • Fomentar la colaboración y la comunidad. • Desarrollar la autoevaluación y la reflexión • Clarificar el vocabulario y los símbolos. • Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos. • Activar los conocimientos previos. • Aumentar la capacidad para hacer seguimiento de los avances. |
| Planning/ Planeación | |
| Task 1: Talking about my interests | |
| Functional content: Describing interests | |
| Grammar: Adjectives to describe interests or skills. | |
| Lexical Content Vocabulary related to Interests Expressions: <i>I'm interested, I like, I'm really good at</i> | |
| Objectives/Objetivos: -Identificar vocabulario relacionado con intereses, hobbies, habilidades blandas para emplearlo en situaciones orales y escritas. -Describir su posición frente a los beneficios de contar con determinados intereses y desarrollar diversas habilidades. | |

Task Sequence

- Juego Cowboys con el fin de reforzar el vocabulario introductorio de la macro unidad. En él, los jóvenes trabajarán por pareja, se podrán espalda con espalda, la docente le dará una imagen relacionada con el vocabulario, los jóvenes la reciben, dan tres pasos de un metro cada uno, mientras la profesora cuenta de 1 al 3. Al escuchar el número 3, deben girar y decir tan rápido como se pueda el nombre correspondiente a la imagen. El primero en hacerlo gana.

-La docente publicará en el *English Corner*, los objetivos de la unidad, la fecha de entrega de las actividades sin detallar su nombre, solo con un número, las habilidades para la vida que se requieren en el proceso: Colaboración, comunicación asertiva, creatividad, empatía, etc.

-Análisis de galería de imágenes de personas que ayudan alrededor del mundo a través de intereses y habilidades. De acuerdo con ello, los estudiantes manifestarán la conexión que se establece entre el vocabulario estudiado. Además, comentarán sobre la acción específica que consideran realizan estos líderes, teniendo en cuenta, las acciones descritas en la lectura *Helping Others*. La docente les ofrecerá unas preguntas guías en inglés que son la base para que puedan dar sus aportes, al igual que expresiones comunes para que los estudiantes puedan apoyarse y se sientan más cómodos.

Preguntas guías:

- What do you observe in the pictures?
- Have you ever seen these people? Where?
- What do you think about these people?

Algunas expresiones son:

- I observe _____
- I think these people are _____
- I connect the action showed in picture 1 with the word: _____
- I connect the picture 1 with the word:
- The word _____ is connected with:
- (Leader's name) is doing (a specific action of helping others reading)

-Identificación de similitudes y diferencias entre las acciones llevadas a cabo por las personas expuestas en la galería. Los comentarios serán escritos por los estudiantes en un diagrama de Venn.

-Establecimiento de comentarios como lluvia de ideas en un organizador gráfico elaborado desde la participación grupal.

-Diseño colaborativo de un mapa mental denominado intereses a partir de:

-Contraste y clasificación los términos de acuerdo a la imagen que lo acompaña para determinar, si corresponde o no, a un interés que pueda desarrollar el ser humano.

Interests Vocabulary

Literature Environment Sports Music Audiovisual Media Fashion Food Technology

Social Interest Art Animals

-Clasificación de actividades o hobbies relacionados con tales intereses para añadirlos a la construcción del mapa mental.

| | |
|---|----|
| <p style="text-align: center;">Some hobbies vocabulary related to Interests</p> <p style="text-align: center;">Gardening - Planting trees - Reading novels - Playing an instrument - Writing songs</p> <p style="text-align: center;">Playing a sport- Making videos- Designing clothes- Baking- Cooking</p> | -A |
| <p>medida, los estudiantes van colaborando en la construcción del mapa, se le formulará algunas preguntas orales de información a través de los <i>Wh Questions</i>, sobre lo observado en las imágenes que acompañan a los términos o conectándolos con su día a día. Ejemplo:</p> | |
| <p>-How many people do you see? -What do they do? -How do you think they feel? -Would you like to do this activity?</p> | |
| <p>-Una vez se finalice el mapa será pegado en el aula de clase para que los jóvenes cuenten con ese referente en las siguientes fases del proceso.</p> | |
| <p>-Creación de un párrafo a partir de dar respuestas a tres preguntas orientadoras que funcionan como andamiaje para la producción oral en inglés y darle mayor seguridad al estudiante al utilizar lo aprendido a lo largo de la sesión, antes de compartirlo frente a sus compañeros. Las preguntas son:</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Which of the interests studied previously do you like the most? Algunas expresiones válidas corresponden a: I'm interested / I like - What hobbies do you practice? I'm really good at - How do you describe it? | |
| <p>Para responder la última pregunta planteada anteriormente, se ofrecerá un vocabulario de adjetivos acompañado de imágenes que faciliten la descripción de los hobbies e intereses seleccionados.</p> | |
| <p style="text-align: center;">Useful Adjectives</p> <p style="text-align: center;">Amazing-Wonderful-Great- Nice-Really Cool-Awesome-Fantastic-Funny</p> | |
| <p>Nota: Los estudiantes que no logren manifestar sus intereses en esta sesión, tendrán la oportunidad de hacerlo previo a la exploración de la sesión dos.</p> | |
| <p>Reflection</p> | |
| <p>Los estudiantes tendrán un espacio en el aula denominada <i>Checking my process</i>. En él, se publicará un consolidado de fortalezas y oportunidades observadas por los estudiantes y docente en el proceso con el fin de consolidar una mejora continua. Los estudiantes deberán registrar en su portafolio una reflexión breve sobre el progreso observado en el uso de la lengua, la cual puede representar según considere.</p> | |
| <p>Task 2: Survey about abilities</p> | |
| <p>Functional content: Expressing abilities/Expresar habilidades. Grammar: Can for abilities. Lexical Content: Vocabulary about hard and soft skills.</p> | |
| <p>Objective/Objetivo: -Distinguir el vocabulario correspondiente a habilidades blandas y técnicas para clasificarla de acuerdo a situaciones de la vida diaria.</p> | |

Task Sequence

-La docente orientará el juego denominado: Yesterday, I... Los estudiantes deberán expresar que hobby practicaron el día de ayer y memorizar los que han dicho sus compañeros para poder ganar la competencia.
Ejemplo:

Inicia compañero A: Yesterday I practiced gardening. Continúa compañero B: Yesterday, I practiced gardening and soccer. Prosigue compañero C: Yesterday, I practiced gardening, soccer and drawing, etc.

-Observación de un video sobre habilidades blandas y técnicas para identificar las diferencias y similitudes de cada una de ellas.

- Identificación y práctica de la pronunciación del vocabulario relacionado con habilidades blandas y técnicas.

| Soft Skills | Hard Skills |
|--|--|
| Listening Skills Positive attitude Leadership skills Autonomy Colaboration Flexibility Conflict Resolution | Speaking a language Typing quickly Computer programming A degree or certificate |

- Implementación del juego *Let's spy* en el que los estudiantes por grupos deberán identificar, pronunciar la palabra que no pertenece a la categoría mostrado y explicar por qué. Para hacerlo, contará con la pregunta e inicio de respuesta escrita en diapositiva. La parte final de la respuesta varía porque la palabra podría ser una habilidad, interés, habilidad blanda o hobbies. Es una oportunidad para repasar el vocabulario estudiado hasta esta sesión y orientarlos a enfocarse en una tarea ya que tendrán un cronometro en vivo para ser más emocionante el ejercicio.

-Proyección de un video en el que aparece la docente explicando sus habilidades blandas, enfatizando en el uso de la estructura gramatical *can*. Se les preguntará sobre qué infieren del video, qué relación encuentran con lo que ha estudiado y con su propia vida.

-Análisis de imágenes en las que se describe que ocurren en esa determinada situación. Al finalizar el texto, se debe completar con la estructura *can /can't*, reflexionando si las personas que hacen parte del hecho tienen o no la habilidad correspondiente. Algunos estudiantes participarán leyendo las situaciones y otros completarán con la estructura en las diapositivas diseñadas.

-Formulación de preguntas sobre las habilidades blandas que poseen o pueden desarrollar empleando *can*. Las preguntas serán proyectadas por la docente y los estudiantes podrán preguntarse entre sí, para ampliar el uso de la estructura gramatical planteada y darles más confianza para interactuar en la habilidad oral.

-Trabajo grupal: Find Someone Who / Encuentra a alguien que

-Los estudiantes trabajarán fuera del salón para resolver una encuesta grupal en la que deberán preguntar sobre habilidades blandas y técnicas empleando la estructura *can/can't*. Ellos deberán preguntar en inglés y escribir el nombre de la persona que cumple con el criterio establecido en el menor tiempo posible, quien lo haga deberá correr hacia una línea de meta y derribar una columna de pequeñas tapas plásticas para gritar *I'm done/ Terminado*.

| |
|---|
| Find Someone who |
| <p>Walk around the yard and find people for the following situations:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Can't have a negative attitude _____ - Can develop leadership skills _____ - Can speak a foreign language _____ - Can help people around _____ - Can't develop flexibility _____ |
| Reflection |
| <p>-La docente tomará atenta nota de las acciones observadas en los estudiantes para retroalimentar los avances alcanzados. De igual modo, les pedirá a los discentes que comenten sobre los cambios que identifican en ellos, qué pueden hacer que antes no. De este modo, se construye una evaluación del proceso y se publica un consolidado en el espacio del aula denominado <i>Checking my progress</i>. Los estudiantes también llevarán registro de su avance.</p> |
| Task 3: Having fun in challenging stations |
| <p>Functional content: Expressing abilities/Expresar habilidades. Grammar: Can for abilities. Lexical Content Vocabulary related to Interests Vocabulary about hard and soft skills.</p> |
| <p>Objective/Objetivo: Utilizar el vocabulario estudiado para participar en estaciones de aprendizaje colaborativas e interactuar en una lengua extranjera.</p> |
| Task Sequence |
| <p>-Repaso oral del vocabulario estudiando a lo largo de la unidad, a través de tres preguntas de información sorteadas a través de la repartición de palitos de colores. Quienes tengan un palito de color blanco, verde y azul serán los seleccionados para responder tres preguntas claves:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué he aprendido? - ¿Qué me ha gustado? - ¿Cómo lo he hecho? <p>-Breve resumen de las acciones a llevar a cabo en las estaciones de aprendizaje, puesto que los estudiantes tendrán acceso a las instrucciones días previos a través de un documento impreso por la docente y publicado en <i>English Corner</i>.</p> <p>-Organización de los estudiantes en grupos de tres para llevar a cabo las sesiones de estaciones de aprendizaje.</p> <p>-Ejecución de las estaciones de aprendizaje. Para llegar a cada estación los jóvenes deben desarrollar una actividad física previamente como: Saltar la cuerda, mover la hula hula, hacer una carrera con costales, seguir las huellas de animales, derribar bolos, correr, hacer un número determinado de saltos, pasar un túnel de tela, hacer un número de sentadillas, flexiones de pecho, hacer una coreografía breve, pasar un camino de hula hulas saltando. Cada estación se enfoca en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estación 1: Descifrar Vocabulario de intereses, habilidades y hobbies. - Estación 2: Listar la mayor cantidad de habilidades blandas, intereses y hobbies estudiados. |

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Estación 3: ¿Qué palabra no pertenece? Identificar la palabra que no pertenece al grupo ya sea de intereses, habilidades blandas o hobbies. - Estación 4: Desafía tu memoria: Los estudiantes observarán el orden de los intereses y habilidades expuestas en imágenes por un 1 minuto. La docente tomará el recuadro de imágenes y ellos deberán escribir el orden en el que estaban distribuidas. - Estación 5: Uniendo frases con imágenes: Se observarán las imágenes y se relacionarán con el subtítulo correspondiente. - Estación 6: Escuchando acerca de los hobbies: Los estudiantes completarán la información requerida en la tabla de acuerdo a lo mencionado en el audio. - Estación 7: Contraste: Los estudiantes determinará las diferencias y similitudes entre dos personas que hablan de sus hobbies y lo escribirán en un diagrama de Venn. - Estación 8: Secuencia: Los estudiantes organizarán las acciones planteadas para crear una historia corta relacionada con hobbies. - Estación 9: Resolviendo Problemas: Los estudiantes analizarán una situación sencilla del día a día y establecerán la habilidad blanda requerida para darle solución a esa situación. - Estación 10: Video: Los estudiantes verán un video de 1 minuto y deberán responder las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Dónde están los niños? - ¿Cuál es el problema? - ¿Cómo crees que se siente el niño en esa situación? - ¿Qué habilidades blandas observas en la situación? - Estación 11: Breve comprensión lectora para identificar cómo las personas trabajan juntas y los beneficios que se generan. <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál fue el problema? - ¿Dónde ocurrió? - ¿Cómo lo solucionaron? - Estación 12: Compartiendo experiencias personales: Los docentes interactuarán con la profesora manifestando: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuándo fue la última vez que ayudaste a alguien? - ¿Qué hiciste? - ¿Qué habilidades blandas necesita tu salón de clase? - Cada estudiante tendrá el tiempo para responder de forma individual. <p>-Nota: Si la actividad no llega a culminarse en la sesión se continuaría en la próxima clase, debido a que es la primera vez que llevan a cabo este tipo de ejercicios.</p> |
| Reflection |
| <p>-Retroalimentación y reflexión oral por parte de los estudiantes a cerca de los beneficios y oportunidades de mejora de la dinámica llevada a cabo, cuyos comentarios serán publicados en el <i>Checking my progress</i>.</p> <p>-Comentarios de la docente sobre el proceso observado en los estudiantes para que se mantengan informado de su proceso.</p> |
| Task 4: Talking about helping others |
| <p>Functional content: Analyzing benefits of helping others. / Analizar los beneficios de ayudar a otros.</p> <p>Grammar: Can for abilities. Adjectives to describe interests or skills.</p> <p>Lexical Content: Vocabulary related to Interests Vocabulary about hard and soft skills.</p> |
| <p>Objective/Objetivo: Diseñar un libreto corto expresando las habilidades, hobbies e intereses que se poseen.</p> |

Task sequence

-Breve carrera de competencia en el que los jóvenes se dividirán en dos grandes grupos para seguir las huellas de animales pegadas en el piso del aula y que tienen orientaciones variadas, lo cual les desafía un poco y lo hace más entretenido. Para iniciar, los jóvenes dirán su nombre y lo que pueden hacer, una vez lo hagan, comenzarán a moverse de acuerdo a las huellas que observa. El primer grupo en finalizar, ganará dulces para compartir.

-Implementación de ejercicios orales que promuevan la metacognición de los estudiantes a través de seis preguntas claves para los seis primeros estudiantes en obtener un número al lanzar un dado gigante. Las preguntas son:

- ¿Qué he aprendido?
- ¿Cómo me he sentido?
- ¿Qué habilidades considero he desarrollado?
- ¿Cómo lo he hecho?
- ¿Para qué me ha servido?
- ¿Qué habilidades blandas necesita desarrollar este grupo?

-Desarrollar una presentación oral en la que los estudiantes explicarán a otros sobre sus intereses, sus hobbies, habilidades blandas y cómo considera que puede ayudar a otros a través de ellos. Las opciones para evidenciarlo son:

- Un video mencionando cada uno de los aspectos descritos y proyectarlo en clase.
- Una tira cómica en la que destaque cada uno los puntos establecidos.
- Una presentación en clase con una cartulina o en Power Point.
- Un teatrino en el que describa los aspectos planteados.
- Una canción breve en la que dé respuestas a los puntos establecidos.
- Una propuesta individual que surja del estudiante y que le permita sentirse cómodo al trabajar en una lengua extranjera.

-Redacción de libreto de acuerdo a la alternativa seleccionada.

-Socialización de preguntas orientadoras, algunas de ellas se han resuelto en sesiones anteriores y sirven como insumo a esta tarea final.

- ¿Quién soy?
- ¿Qué me gusta o interesa?
- ¿Cómo lo describo?
- ¿Cuáles son mis habilidades blandas y técnicas?
- ¿Cómo puedo ayudar significativamente a otros a través de ellas?
- ¿Cuáles son los beneficios de hacerlo?

- Valoración del texto escrito por parte de la docente y un compañero, considerando los aspectos descritos en una lista de chequeo.

-Práctica grupal del libreto redactado y retroalimentación de la docente sobre pronunciación, fluidez y lenguaje corporal.

-Entrega de rúbrica con la que se evaluará en la siguiente sesión.

| Aspect | Beginner 1 | Developing 2 | Exemplary 4 |
|--------------------------------|--|---|--|
| Content | Student mentions one established aspect, but he/she doesn't support his/her ideas. | Student mentions two aspects of the three established, but he/she doesn't support his/her ideas properly. | Student mentions the three aspects established and supports her/his ideas properly. |
| Oral Skill | Student should improve his pronunciation and fluency to make his/her ideas more comprehensible. | Student's pronunciation is clear, but the volume is low, so all people can't hear the presentation. | Student's pronunciation is clear, with expression and volume, so all people can hear the presentation. |
| Quality of presentation | The presentation didn't support the aspects in great detail and organization. | The presentation was organized, but the aspects weren't completed in great detail. | The presentation was organized and everything was complete in great detail. |
| Creativity | Student expresses options of helping others, but there is no evidence of originality when using the resources. | Student expresses good options of helping others. | Student expresses interesting options of helping others. He/he evidences originality when using the resources suggested. |

-Organización de recursos para iniciar la presentación oral.

-Sustentación de ideas.

Reflection

-La docente retroalimentará sobre el desempeño observado en los estudiantes a largo de la semana y hará su publicación en el espacio denominado *Checking my progress*.

Esta breve autoevaluación será realizada en un formulario de Google. Los estudiantes contarán con un espacio en la sala de informática de la institución para acceder a sus correos y diligenciarla. Esta autoevaluación se llevará a cabo al cierre de cada unidad para que los jóvenes puedan contrastar su avance, compromiso y desarrollo a lo largo del proceso. Es un pequeño paso que contribuye a la metacognición de los estudiantes la cual no había sido tenido en la cuenta en la práctica de aula. De igual modo, es un insumo para que la docente pueda determinar las modificaciones a realizarse en próximas secuencias de tarea y en su práctica de aula.

Self-Evaluation Sheet

Student: _____ Date: _____
Unit: _____

What have we done during the first unit?
What did I like best? Why?
What do I suggest to improve?

What I have learnt?
What do I need to revise and study more?
Any other comments?

Assessment/Evaluación:

- Se evaluará la interacción y participación de los estudiantes en el proceso a través de la observación docente.

- Se evaluará el desempeño de los estudiantes en el desarrollo de las actividades planteadas en cada sesión.
- Se evaluará la puesta en práctica de lo aprendido en la unidad como gran tarea, a través de una rúbrica de desempeño.
- Se evaluará la pertinencia y relevancia de los tareas y materiales implementados para favorecer la motivación, el uso de la lengua y su aprendizaje.
- Se evaluará el rol de mediador y facilitador del docente en medio del proceso de aprendizaje.

Unidad II: Problems Solvers in the community/ Solucionador de problemas en la comunidad

En la siguiente unidad, se plantea cómo se puede contribuir con ideas creativas o sugerencias para dar respuesta a las situaciones que afectan el entorno.

Categorías y subcategorías. Ver (Tabla 3)

Descripción de la unidad:

En la segunda fase de la macro estrategia, el docente se convierte en facilitador en medio del proceso de aprendizaje, al brindar a los estudiantes los recursos pertinentes para que avancen en la producción oral en inglés, a través de la propuesta de posibles soluciones a situaciones problemáticas dentro de su entorno. Lograrlo, implica que los estudiantes cumplan un rol protagonista y de apertura para interactuar y trabajar colaborativamente con sus pares al llevar a cabo diversas tareas, mientras reciben el apoyo y la retroalimentación pertinente por parte de la docente. De este modo, se va fortaleciendo en los estudiantes una actitud motivadora que los impulsa a cumplir las tareas trazadas desde la distinción y aprovechamiento de las herramientas dadas, lo cual se resume en la activación de redes afectivas, de reconocimiento y estratégicas en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, posibilitando así el aprendizaje desde una perspectiva significativa e incluyente.

Objetivo:

Fortalecer la interacción y habilidad oral en inglés en los estudiantes, al desarrollar a través de tareas colaborativas y significativas que les permita proponer distintas alternativas de solución a problemas que afecten entorno.

Acciones:

A partir de las sesiones propuestas para esta unidad, se les brindará a los estudiantes el vocabulario relacionado con problemas en su comunidad y las estructuras gramaticales adecuadas para establecer las propuestas de solución que consideren convenientes. De este modo, se establece una secuencia de actividades vinculadas al entorno real del estudiante para ofrecerles múltiples formas para implicarse en el proceso, representar y expresar lo aprendido en la lengua extranjera.

| Unit 2: Problems Solvers in the community/ Solucionadores de problema en la comunidad | |
|--|---|
| Big Task/ Gran tarea: | -Exponer alternativas de solución a un problema específico observado en su entorno escolar o comunitario. |
| Goals/ Objetivos: | -Distinguir un vocabulario relacionado con problemas en la comunidad y escuela. -Analizar problemas en el entorno comunitario y establecer posibles soluciones a través de recomendaciones, consejos o sugerencias. |
| Principios DUA | <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar múltiples formas de implicación • Proporcionar múltiples formas de representación • Proporcionar múltiples formas de acción y expresión |
| Pautas DUA | <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar opciones para captar el interés. • Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia. • Proporcionar opciones para desarrollar la autoevaluación y la reflexión. • Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y símbolos. • Proporcionar opciones para la expresión y comunicación. • Proporcionar opciones para la comprensión. • Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas. |
| Punto de verificación | <ul style="list-style-type: none"> • Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones. • Fomentar la colaboración y la comunidad. • Desarrollar la autoevaluación y la reflexión • Clarificar el vocabulario y los símbolos. |

| | <ul style="list-style-type: none"> • Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos. • Activar los conocimientos previos. • Aumentar la capacidad para hacer seguimiento de los avances. | | | | |
|---|---|---------------------------|------------------------|---|---|
| Planning/ Planeación | | | | | |
| Task 1: Classifyng and Analyzing Problems | | | | | |
| Lexical Content | | | | | |
| -Vocabulary about common problems at the school and in the community. | | | | | |
| Objectives/Objetivos: | | | | | |
| -Distinguir un vocabulario relacionado con problemas en la comunidad y escuela. | | | | | |
| Task Sequence | | | | | |
| <p>-Los estudiantes serán divididos en seis grupos en los que se llevará a cabo una carrera conocida como Chinese whispers. Los jóvenes se organizarán en filas y la docente dirá una oración relacionadas con problemas en la comunidad y en la escuela. Los jóvenes dicen la oración en el oído del compañero y el último debe expresar la oración que comprendió. Para ser la actividad más emocionante, se contará un cronometro para medir el tiempo y se considerará la pronunciación de los estudiantes.</p> <p>-Observación de un vídeo para identificar la situación problemática y la solución dada por sujetos alrededor. Para lograr la interacción y confianza en los estudiantes, la docente mostrará en diapositiva las preguntas que formula en la que se busca reflexionar y conectar con los contenidos aprendidos en la unidad anterior.</p> <p>-Observación de imágenes correspondiente a problemáticas en la comunidad y los entornos escolares.</p> | | | | | |
| <table border="1"> <thead> <tr> <th>Problems at the community</th> <th>Problems at the school</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Hunger Poverty Vandalism Teenage pregnancy Drugs and alcohol Inequality Vandalism</td> <td>Bullying Smoking at school Lack of friends Lack of resources Disgusting bathrooms Disrespect Low communication among parents and teachers</td> </tr> </tbody> </table> | | Problems at the community | Problems at the school | Hunger Poverty Vandalism Teenage pregnancy Drugs and alcohol Inequality Vandalism | Bullying Smoking at school Lack of friends Lack of resources Disgusting bathrooms Disrespect Low communication among parents and teachers |
| Problems at the community | Problems at the school | | | | |
| Hunger Poverty Vandalism Teenage pregnancy Drugs and alcohol Inequality Vandalism | Bullying Smoking at school Lack of friends Lack of resources Disgusting bathrooms Disrespect Low communication among parents and teachers | | | | |
| <p>-Trabajo grupal (4 estudiantes) para clasificar en un gráfico las problemáticas de su comunidad en un gráfico, de acuerdo con su complejidad; el gráfico contará con un título relacionado con la temática en estudio, y será discutido y justificado en una plenaria. Para el óptimo desarrollo de la actividad, los estudiantes cumplirán uno de los siguientes roles:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Líder/Portavoz - Secretario - Supervisor - Coordinador <p>Se les solicitará que establezcan para su grupo un nombre específico y un color que los represente porque continuarán trabajando en las próximas actividades grupales. Una vez digan el nombre y color, la docente diseñará una línea de tiempo en las que se publicarán los avances en las entregas, el comportamiento y compromiso del grupo con los ejercicios colaborativos propuestos en el aula.</p> | | | | | |
| -Exposición de gráfico explicando la organización dada por el grupo. | | | | | |

| Reflection |
|--|
| <p>La docente formulará preguntas de metacognición que permita a los estudiantes reflexionar sobre lo aprendido y su utilidad. La docente también manifestará una valoración del grupo y las posiciones serán publicadas en la línea de tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué he aprendido? - ¿Cómo me he sentido? - ¿Qué habilidades considero he desarrollado? - ¿Cómo lo he hecho? - ¿Para qué me ha servido? |
| Task 2: Project: Problems in my town |
| <p>Functional content: Identifying Problems and Solutions.</p> <p>Grammar: Should/Shouldn't/Why don't you for advice Could for suggestions</p> <p>Lexical Content: Vocabulary about common problems at the school and in the community.</p> |
| <p>Objective/Objetivo: -Analizar problemas en el entorno comunitario y establecer posibles soluciones a través de recomendaciones, consejos o sugerencias de forma colaborativa.</p> |
| Task Sequence |
| <p>-Para iniciar la sesión, la docente les pedirá a los jóvenes se ubiquen en parejas y les mostrará a los jóvenes un listado de problemas tanto en la comunidad como en la escuela y lo observarán por un tiempo determinado. Luego, la docente retirará el listado y los jóvenes deben escribirlo en el orden alfabético que correspondan y pronunciarlo.</p> <p>-La docente mostrará unas imágenes de problemas para que un miembro del grupo la pronuncie y el otro debe golpear con un martillo de plástico. La velocidad de pronunciación puede variar para hacer el ejercicio más animado, divertido y desafiante. Se les pedirá que digan una solución breve para ese problema.</p> <p>-Análisis de breves situaciones en las que se presentan las problemáticas estudiadas en la sesión y las posibles soluciones dadas en las que se emplean las estructuras gramaticales <i>should, shouldn't why don't, could</i> para que logren inferir la funcionalidad de ellas.</p> <p>- Trabajo colaborativo: Selección de una situación problema en el municipio, en la institución educativa o con jóvenes. Una vez la elijan, diseñarán las soluciones pertinentes o las grandes recomendaciones grandes como salida a los hechos, teniendo en cuenta, la estructura gramatical: <i>Should- Shouldn't -Why don't you?</i></p> <p>Para evidenciar sus alternativas, los estudiantes podrán:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hacer una tira cómica en medio físico o virtual con Powtoon (sugerido) en la que presenten ideas o recomendaciones para solucionar la problemática expuesta. - Diseñar un gráfico de secuencia para presentar y sustentar soluciones prácticas a la problemática planteada a través de una herramienta tecnológica de su elección. - Hacer un mural en papel craft en el que ilustren las problemáticas y sus soluciones. - Crear un juego de roles corto en el que describa las posibles soluciones o ideas que le han surgido para dar una salida a la problemática seleccionada. - Una nueva opción que sugieran los estudiantes para favorecer su autonomía y creatividad. <p>La rúbrica de evaluación establecida para la sustentación es:</p> |

| Aspect | Beginning 1 | Developing 2 | Exemplary 4 |
|--------------------------------|--|---|--|
| Content | Students mentions one suggestion, but they don't support their positions. | Students describe two suggestions, but they don't support their ideas properly. | Students describe four suggestions and support their ideas properly. |
| Quality of presentation | The presentation didn't support the aspects in great detail and organization. | The presentation was organized, but the aspects weren't completed in great detail. | The presentation was very well organized and everything was complete in great detail. |
| Creativity | Students express ideas to solve the problem, but there is no evidence of originality when using the resources. | Students express good ideas to solve the problem. | Student express interesting and great options to solve the problems. They evidence originality when using the resources suggested. |
| Teamwork | Student rarely listens, supports and makes an effort to contribute to his/her team. Student needs to develop collaborative skills. | Student often listens, supports and makes an effort to contribute to his/her team. Student needs to reinforce collaborative skills. | Student always listens, supports and makes an effort to contribute to his/her team. Student is collaborative and a great team member. ¡Congratulations! |

-Presentación de alternativas de solución a través de las opciones planteadas.

-Valoración de las presentaciones realizadas a través de la rúbrica.

| Self-Evaluation Sheet | |
|--|-------|
| Student: | Date: |
| Unit: | |
| What have we done during the first unit? | |
| What did I like best? Why? | |
| What do I suggest to improve? | |
| What I have learnt? | |
| What do I need to revise and study more? | |
| Any other comments? | |

Reflection

-Rutina oral: Formulación de preguntas para que los estudiantes reflexionen sobre qué han aprendido, su utilidad y los beneficios de trabajar colaborativamente. Para participar, la docente entregará unos dulces de colores a los estudiantes relacionados con unos interrogantes de color. El discente responderá de acuerdo al tono que posea el discentes y los comentarios se publican en *Checking my progress*.

Assessment/Evaluación:

- Se evaluará la interacción y participación de los estudiantes en el proceso a través de la observación docente.

- Se evaluará el desempeño de los estudiantes en el desarrollo de las actividades planteadas en cada sesión.
- Se evaluará la puesta en práctica de lo aprendido en la unidad como gran tarea, a través de una rúbrica de desempeño.
- Se evaluará la pertinencia y relevancia de los tareas y materiales implementados para favorecer la motivación, el uso de la lengua y su aprendizaje.
- Se evaluará el papel asumido por el estudiante en el proceso.
- Se evaluará el rol de mediador y facilitador del docente en medio del proceso de aprendizaje.

Unidad III: Great ideas to make our world a better place.

En la fase final dentro de la macro estrategia, se plantea un espacio de producción y colaboración en el que los estudiantes puedan emplear lo aprendido en las unidades anteriores para establecer organizaciones sociales que contribuyan a mejorar el contexto que le rodea.

Categorías y subcategorías. Ver (Tabla 3)

Descripción de la unidad:

Great ideas to make the world a better place/ Grandes ideas para hacer del mundo un lugar mejor, es el cierre de una macro estrategia en la que el estudiante tiene la oportunidad de fortalecer habilidades sociales mientras usa la lengua extranjera tanto desde lo oral como lo escrito. Es una secuencia pensada desde lo incluyente y significativo para que los estudiantes colaboren, se comuniquen, pongan a prueba su creatividad, lideren causas al servicio de otros que fortalezcan su ser al proponer alternativas a situaciones problemáticas de su entorno.

Por ello, se establece como gran tarea final la propuesta de una organización sin ánimo de lucro que atienda situaciones propias de comunidad ya sea desde el arte, la cultura, el deporte, la caridad, el cuidado del medio ambiente o desde lo educativo para que los estudiantes den a conocer un producto final de un proceso en el que ha contado con el andamiaje para lograrlo y con la implementación de principios que flexibilizan y facilitan el aprendizaje.

Objetivo:

Generar espacios de trabajo colaborativo e incluyentes que favorezcan el uso oral y escrito de la lengua para proponer ideas creativas que respondan a situaciones problemáticas del entorno relacionadas con un interés específico.

Acciones:

Para llevar a cabo esta última fase, la docente especificará los pasos sencillos para proponer una organización sin ánimo de lucro. Por tanto, se iniciará con la elección del área problemática de interés, las funciones que desempeña, la población a quién va dirigida, los valores y habilidades que la caracterizan, la identificación que se le ha de asignar. Asimismo, la docente señalará los contenidos estudiados que deben reutilizarse para consolidar esta producción final y su respectiva sustentación con la comunidad estudiantil. Es una oportunidad sin precedentes en el área de inglés en la institución educativa, en la que el estudiante es protagonista de su proceso y tiene el desafío de darle a conocer a otros lo construido desde la diversidad de pensamiento con sus compañeros, desde la eliminación de barreras que favorezcan el aprendizaje de una lengua extranjera, mantener a los estudiantes motivados, orientados hacia un objetivo y fortaleciendo lo cooperativo, lo significativo e incluyente.

| Unit 3: Great ideas to make the world a better place/Grandes ideas para hacer un mundo mejor | |
|---|--|
| Big Task/ Gran tarea: | -Presentar una organización sin ánimo de lucro describiendo como puede ayudar a resolver un problema en la comunidad. |
| Goals/ Objetivos: | -Distinguir diferentes organizaciones sin ánimo de lucro en el mundo que contribuyen a resolver problemas de la comunidad. -Diseñar una organización sin ánimo de lucro que contribuya a resolver una situación problema de su entorno. -Explicar la organización sin ánimo de lucro diseñada colaborativamente para resolver un problema en la comunidad. |
| Principios DUA | <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar múltiples formas de implicación • Proporcionar múltiples formas de representación • Proporcionar múltiples formas de acción y expresión |
| Pautas DUA | <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar opciones para captar el interés. • Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia. |

| | <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar opciones para desarrollar la autoevaluación y la reflexión. • Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y símbolos. • Proporcionar opciones para la expresión y comunicación. • Proporcionar opciones para la comprensión. • Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas. | | | | | | |
|--|--|-----------|-----|----|---|--|--|
| Punto de verificación | <ul style="list-style-type: none"> • Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad. • Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones. • Fomentar la colaboración y la comunidad. • Desarrollar la autoevaluación y la reflexión • Usar múltiples herramientas la construcción. • Clarificar el vocabulario y los símbolos. • Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos. • Activar los conocimientos previos. • Aumentar la capacidad para hacer seguimiento de los avances. | | | | | | |
| Planning/ Planeación | | | | | | | |
| Task 1: Project: Roquelinos in Action | | | | | | | |
| Task Sequence | | | | | | | |
| <p>Objetivo: Distinguir diferentes organizaciones sin ánimo de lucro en el mundo que contribuyen a resolver problemas de la comunidad.</p> | | | | | | | |
| <p>-Repartir palitos de madera cuyo color representa una pregunta para resolver empleando el vocabulario relacionado con problemas en la comunidad desarrollado en la sesión anterior. -Lluvia de ideas sobre organizaciones sin ánimo de lucro alrededor del mundo.</p> <p>-Observación de organizaciones sin ánimo de lucro en el mundo y su información clave como: Identificación, ubicación y funciones. Los jóvenes podrán comentar su posición frente a este tipo de organizaciones cuáles consultaron, qué les agrado y que no de ellas.</p> <p>-Orientación trabajo colaborativo para iniciar el diseño de la organización sin ánimo de lucro. Los grupos ya tiene un nombre genérico que fue seleccionado en sesiones anteriores. Ahora, como grupo deberán responder a los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir área problemática a atender y sustentar su selección. • Tipo de organización a diseñar (Caridad, recolección de fondos, voluntariado, donaciones deportivas, educativa, cultural, medio ambiente.) • Asignar un nombre a la organización. • Diseñar logo de la organización. • Definir a quién va dirigido, qué funciones desempeñan y las habilidades blandas que caracterizan a sus miembros. • Establecer roles de trabajo para la organización. <p>Tales aspectos estarán descritos en la lista de chequeo que permitirá a los estudiantes verificar lo que han creado.</p> | | | | | | | |
| <table border="1"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Checklist</th> <th style="text-align: center;">Yes</th> <th style="text-align: center;">No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">- The students have specific roles to develop the task.</td> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;"></td> </tr> </tbody> </table> | | Checklist | Yes | No | - The students have specific roles to develop the task. | | |
| Checklist | Yes | No | | | | | |
| - The students have specific roles to develop the task. | | | | | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - The students choose a problem in the community and explain their choice. - There is a connection between the organization established and the problem identified. - The organization has a creative name and a logo. - The students explain the characteristics and functions of their nonprofit organization. | | | |
| Reflection | | | |
| <p>-Reporte de lo desarrollado por cada grupo. Una vez finalizado, los estudiantes podrán proponer ideas sobre cómo les gustaría presentar ante la comunidad educativa la organización sin ánimo de lucro que van a diseñar. De igual modo, se les solicitará que revisen las reflexiones realizadas hasta el momento para verificar el progreso observado.</p> | | | |
| Task 2: Project: Roquelinos in Action | | | |
| <p>Objective/Objetivo: -Diseñar una organización sin ánimo de lucro que contribuya a resolver una situación problema en el entorno.</p> | | | |
| Task Sequence | | | |
| <p>- Revisión general de las ideas establecidas en la sesión anterior, informando sobre los roles asignados y retroalimentación sobre lo realizado hasta el momento.</p> <p>- Establecimiento de grupos de trabajo en la sala de informática en la que podrán utilizar las herramientas tecnológicas pertinentes (computador, correo electrónico para compartir documento, Canva para diseñar logo, internet) para desarrollar cada uno de los pasos propuesto en la sesión anterior y escribir las ideas adecuadas para crear la organización sin ánimo de lucro y compartir con la docente lo que van creando a través de Google Drive.</p> <p>-Entrega de documento compartido. -Revisión y retroalimentación docente para que los estudiantes conozcan las fortalezas y oportunidades de mejora en el proceso.</p> | | | |
| Reflection | | | |
| - | | | |
| Task 3: Project:Roquelinos in Action | | | |
| <p>Objective/ Objetivo: -Diseñar una organización sin ánimo de lucro que contribuya a resolver una situación problema en el entorno.</p> | | | |
| Task Sequence | | | |
| <p>-Reflection: Formulación de preguntas acerca de lo desarrollado en las actividades. Preguntas como: ¿Qué he aprendido?</p> | | | |

¿Para qué me ha servido?
¿Cómo he sentido a lo largo del proceso?

- Práctica previa a la presentación final frente a los compañeros para que puedan recibir una retroalimentación de sus pares ante lo que han creado, considerando los aspectos planteados en una lista de chequeo dada a conocer en la sesión anterior.

- La rúbrica para la presentación final es:

| Aspect | Beginner 1 | Developing 2 | Exemplary 4 |
|--------------------------------|--|--|---|
| Content | Students described the nonprofit organization, but they didn't mentioned who they help and they didn't support the functions it has and the soft skills that characterizes it. | Students described the nonprofit organization, mentioned who they help, the functions it has, but they didn't support the soft skills that characterizes it. | Students described properly the nonprofit organization, explained and supported properly who they help, the functions and the soft skills that characterizes it. Everything was completed in great detail. ¡Congratulations! |
| Oral Skill | Student should improve his/her pronunciation and fluency to make his/her ideas more comprehensible. | Student's pronunciation was clear, but the volume was low, so all people couldn't listen to the presentation. | Student's pronunciation was clear, with expression and volume, so all people could listen to the presentation. |
| Quality of presentation | The presentation was uncompleted and the students didn't use the resources they made to support their ideas. | The presentation was well, but students were confused when using the resources, they made to support their ideas. | The presentation was very organized and students used properly the resources they created to support their ideas. |
| Creativity | There is little evidence of originality when using the resources suggested to explain the nonprofit organization. | There are some original touches when using the resources suggested to explain the nonprofit organization. | There is a lot of evidence of originality when using the resources suggested to explain the nonprofit organization. |
| Responsibility and Role | Student rarely followed the tasks and functions assigned. | Student sometimes followed the tasks and functions assigned. | Student always followed the tasks and functions assigned. He/she is really autonomous. |
| Teamwork | Student rarely listened, supported and made an effort to contribute to his/her team. Student needs to develop collaborative skills. | Student often listened, supported and made an effort to contribute to his/her team. Student needs to reinforce collaborative skills. | Student always listened, supported and made an effort to contribute to his/her team. Student is collaborative and a great team member. ¡Congratulations! |

-Práctica grupal.

-Palabras de bienvenidas por parte de la docente al personal asistente.

| |
|---|
| <p>-Comentario de un estudiante sobre lo aprendido en el proceso y el aporte para su desarrollo humano y de la lengua.</p> <p>-Presentación escénica sobre problemas el mundo para mostrar al público asistente la importancia de sumarse al cambio que requiere el entorno.</p> <p>-Baile para destacar la importancia de ayudar y contribuir a un mundo mejor.</p> <p>-Comentarios generales por parte de la docente y estudiantes como cierre del proceso.</p> <p>Nota: La práctica de la presentación final podrá llevar más de dos sesiones de clase, teniendo en cuenta que es el primer evento masivo que se lleva a cabo en la institución con la lengua extranjera. Además, se espera convocar a los padres de familia y los estudiantes de grupos superiores para que aprecien el proceso de los jóvenes de noveno 01.</p> |
| Task 4: Project: Roquelinos in Action |
| <p>Objective/Objetivo:</p> <p>-Explicar la organización sin ánimo de lucro diseñada colaborativamente para resolver un problema en la comunidad.</p> |
| Task Sequence |
| <p>- Organización de grupos para iniciar la sustentación final.</p> <p>-Palabras de bienvenidas por parte de la docente al personal asistente.</p> <p>-Comentario de un estudiante sobre lo aprendido en el proceso y el aporte para su desarrollo humano y de la lengua.</p> <p>-Presentación escénica sobre problemas el mundo para mostrar al público asistente la importancia de sumarse al cambio que requiere el entorno.</p> <p>- Baile para destacar la importancia de ayudar y contribuir a un mundo mejor.</p> <p>- Presentación oral de los grupos.</p> <p>- Valoración por parte de docentes invitados a las presentaciones de los estudiantes.</p> <p>- Comentarios finales relacionados con el compromiso y desempeño de los estudiantes por parte de las directivas docente.</p> |
| Reflection |
| <p>-Análisis de las experiencias vividas en este nuevo proceso, el avance observado y las oportunidades de mejora para orientar una enseñanza del inglés coherente con las necesidades de los aprendices.</p> <p>-Los estudiantes deberán publicar su opinión en un blog que se diseñará para que manifiesten un consolidado del proceso. Este proceso de reflexión requiere primeramente un trabajo grupal para fomentar la discusión y el intercambio de ideas. Luego, cada estudiante podrá manifestar su postura final en el blog.</p> <p>Las siguientes preguntas podrían orientarle:</p> <p>¿Qué fue lo más motivante de todo el proceso realizado?</p> <p>¿Qué tipo de actividades se te facilitaron más?</p> <p>¿Qué tipo de habilidades descubriste o afianzaste en este proceso?</p> <p>¿Qué cambios observaste en tu rol como estudiante a lo largo de las actividades desarrollaste?</p> <p>¿Qué sugerencias harías a la labor de tu profesora?</p> <p>¿Cómo puedes aportar al fortalecimiento del proceso de aula?</p> |
| Assessment/Evaluación: |
| <ul style="list-style-type: none"> • Se evaluará el rol del estudiante, su interacción y participación de los estudiantes en el proceso colaborativo a través de la observación docente. |

- Se evaluará el desempeño de los estudiantes en la creación de la organización sin ánimo de lucro como gran tarea a través de una rúbrica de evaluación.
- Se evaluará la pertinencia y relevancia de los tareas y materiales implementados para favorecer la motivación, el uso de la lengua y su aprendizaje.
- Se evaluará el rol de mediador y facilitador del docente en medio del proceso de aprendizaje.
- Autoevaluación del proceso llevado a cabo a lo largo de la macro unidad. El modelo de autoevaluación es:

| Self-Evaluation Sheet | |
|--|-------|
| Student: | Date: |
| Unit: | |
| What have we done during the first unit? | |
| What did I like best? Why? | |
| What do I suggest to improve? | |
| What I have learnt? | |
| What do I need to revise and study more? | |
| Any other comments? | |

Evaluación y aprendizajes

Llevar a cabo un proceso de reflexión sobre la práctica pedagógica orientada con los estudiantes de noveno 01 en la asignatura de inglés, fue una experiencia enriquecedora que permitió adquirir nuevas perspectivas para diseñar una planeación pedagógica que garantizara a los estudiantes situaciones y recursos pertinentes para fomentar la habilidad oral en inglés. A partir de ello, se obtuvieron notables transformaciones en la manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, a pesar de las limitantes existentes en la escuela pública en la que laboro. A continuación, se describen los aprendizajes adquiridos en cada uno de esos aspectos.

Uno de los aprendizajes que surgieron desde la búsqueda de respuesta a la situación problema y apoyado en la aplicación de la investigación acción en el aula, es que, como docente orientador de una lengua extranjera, se debe revisar una serie de condiciones fundamentales en el aula para posibilitar su aprendizaje de una forma más natural y más efectiva. Tales condiciones,

descritas por Willis (1996) corresponden a ofrecer a los estudiantes una alta exposición a la lengua, promover su uso constante y facilitar oportunidades que aumenten su motivación por un idioma que, en el caso de interés, es lejano a su realidad.

Al reflexionar sobre cada una de esas condiciones, comprendí que constituyen las bases para brindar una instrucción apropiada de la lengua, fueron determinantes para identificar los ajustes elementales requeridos en el ambiente de aprendizaje de noveno 01, un ambiente que, aunque contaba con un nivel considerable de exposición al inglés por parte de la docente, carecía de experiencias de aprendizaje motivantes en las que se promoviera el uso oral progresivo de esta lengua. Por tanto, considero que el acercamiento a estos lineamientos teóricos y la deconstrucción de mi labor pedagógica (Restrepo, 2004) constituyeron una guía clave para hacer del aula un espacio confiable en el que los jóvenes contaran con las oportunidades y recursos adecuados que les posibilitara percibir y vivenciar que en realidad están aprendiendo inglés como una lengua extranjera, de la mano de una docente más autónoma, comprometida y responsable con el área de formación delegada.

Al tener una perspectiva clara sobre las condiciones esenciales para potenciar el aprendizaje de una lengua y al analizar el ejercicio de aula para determinar fortalezas y oportunidades de mejora, se consideró necesario contar con un sustento o respaldo desde la didáctica específica para diseñar las experiencias de aprendizaje. En este caso, el fundamento teórico lo otorga el enfoque basado en tarea, un enfoque que me permitió distintos aprendizajes que fortalecen mi quehacer como docente de inglés. Los avances concedidos desde sus orientaciones, se detallan a continuación:

El enfoque basado en tareas fue un eje esencial de cambio en la forma de concebir y organizar la enseñanza del inglés como lengua extranjera ya que había limitado este proceso a la

adquisición de un cúmulo de estructuras gramaticales porque consideraba que era lo más pertinente de acuerdo con el nivel de lengua observado en los estudiantes, era la metodología habitual de la institución según lo conversado con los colegas del área y constituía el enfoque más sencillo para ofrecerles un acercamiento a la lengua, con la diferencia que lo desarrollaba mayormente en inglés y eso desde mi percepción, lo hacía novedoso. Sin embargo, el someter a crítica mi ejercicio docente y contrastarlo con lo propuesto en el enfoque basado en tareas, permitió determinar que estaba muy lejos de ser novedosa, representativa y motivante para los estudiantes.

A partir de la estructura establecida por el enfoque basada en tareas, la relevancia dada a lo comunicativo y el bajo nivel de lengua de los discentes se situó a la habilidad oral como la habilidad protagonista del proceso, la habilidad con la que se podría gestar procesos innovadores rodeados de un contexto de aprendizaje en el que contarán con el debido acompañamiento docente, el favorecimiento a otras habilidades comunicativas (escucha, lectura y escritura) y los recursos pertinentes para interactuar, crear, producir con la lengua meta inglés, las cuales implican situaciones diametralmente opuestas a las que han vivenciado tanto los estudiantes de 901 como la población en general de los demás grados, puesto que el uso oral del inglés en la institución es nulo.

Plantear el diseño de procesos de enseñanza innovadores en el área de inglés para los estudiantes de noveno 01, fue posible gracias a la revisión de los principios establecidos por Nunan (2004) quien detalla aspectos que fueron determinantes para establecer experiencias de aprendizaje secuenciadas, articuladas y con una intencionalidad definida en las que prevalece lo comunicativo y en las que lo gramatical se abarca desde un contexto definido para que los estudiantes puedan descubrir el uso determinado que tiene y logren aplicarlas e interiorizarlas en

las situaciones que se disponen para ello, trascendiendo así, a la memorización y repetición irrelevante de estructuras gramaticales.

Al considerar tales aspectos y la descripción minuciosa realizada por Estaire y Zanon (1994), se obtuvo una contribución elemental para fortalecer el cambio que en mi labor como docente se estaba gestando y que se materializó en el diseño de unidades didácticas establecidas como herramientas para secuenciar, integrar y ofrecer oportunidades de aprendizaje significativas para los discentes, en las que debían alcanzar grandes tareas con una finalidad comunicativa. Ello implica, unidades pensadas y planeadas para la activa participación de los estudiantes, amparada en apoyos o andamiajes acordes con la realidad de los discentes para permitirles avanzar en el uso de la lengua, al implementar tareas variadas y flexibles que favorezcan la interacción con pares, la expresión de ideas y la búsqueda o creación de alternativas para responder a los desafíos que se propongan.

De igual modo, comprendí que, a través de la creación de unidades didácticas bajo el enfoque basado en tareas, los jóvenes recorren una serie de fases denominadas por Estaire y Zanon (1990) como cognitivas, asociativas, de autonomía y reelaboración en las que se articula, se integra, se orienta, se acompaña al estudiante para que logre avanzar en la comprensión y uso del idioma estudiado.

Por consiguiente, considero que, el planteamiento de las unidades didácticas como producto de mi indagación de mi ejercicio educativo, representó un reajuste a mi práctica, en la que no solo prevalece la enseñanza y aprendizaje de la lengua, sino que a su vez, hizo posible el diseño de una planeación en la que los estudiantes podrían aumentar o facilitar el acercamiento a habilidades transferibles como lo son el trabajo equipo, habilidades organizacionales, comunicativas y de resolución de problemas que son importantes para emplear en los demás

roles que hacen parte de su diario vivir y de un futuro cercano al ingresar a la universidad. Por lo tanto, se les ofrece a los discentes un papel diferente al que tenían, en el que eran unos receptores y repetidores de contenidos y estructuras gramaticales, para otorgarles un papel protagonista en un proceso comunicativo y dinámico en el que deben construir y aportar usando la lengua extranjera, pero a su vez, valorar y reflexionar sobre el desempeño observado en el proceso de formación en el área de inglés, desde lo individual, lo colectivo y del docente.

Establecer la planeación desde una perspectiva significativa bajo el enfoque de tareas y la experiencia investigativa, me permitieron comprender que debía asumir un rol de docente facilitador del aprendizaje, un docente que enriquece el contexto de aula de los discentes acorde con sus requerimientos, que brinda retroalimentaciones de las mejoras observadas, un motivador atento al proceso de aula para revisar y cambiar lo que corresponda. Este rol se fortaleció aún más, al considerar los aportes propiciados por el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), un modelo habilitante e incluyente que convoca al docente a buscar, plantear y crear múltiples alternativas en pro de los estudiantes y darle oportunidades de acceso a todos a un verdadero aprendizaje gracias a la activación de las tres redes neuronales afectivas, de reconocimiento y estratégicas que están a cargo de ello, de acuerdo con (Meyer, Rose & Gordon;2014, citados por Pastor, 2018, p.27).

De igual modo, considero que el modelo DUA me permitió ser más flexible y considerada con los estudiantes, además crítica sobre las barreras que se pueden estar levantando desde la planeación o actividad de aula. De igual manera, potenció las directrices dadas desde el enfoque basado en tareas y las propuestas a establecer en el aula debido a que me brindó alternativas, principios y pautas para establecer distintas rutas para motivar, acceder y evidenciar lo aprendido. Aprendí que la diversidad en la educación es una oportunidad valiosa para

potenciar tanto las habilidades de los estudiantes como las propias, la diversidad hace los procesos más dinámicos, variados, entretenidos, empáticos y relevantes, es alternativa para beneficiarse del otro y crear de su mano, un desafío al que hay que enfrentar con las herramientas pertinentes, y DUA es uno de ellos.

Teniendo en cuenta las reflexiones mencionadas y a pesar de no haber implementado el plan de acción por la situación de la pandemia del COVID -19, considero que desde lo vivido a lo largo de la investigación acción educativa, puedo aportar a los estudiantes una nueva experiencia a lo que implica aprender, interactuar y avanzar en inglés, un idioma importante en el mundo globalizado de hoy y subutilizado en el establecimiento educativo. Asimismo, puedo contribuir a que desde el área de inglés se lleven a cabo sesiones de observación de la práctica docente ofrecida a los demás estudiantes, un trabajo colaborativo en el que se revisen los enfoques que la sustentan para motivarlos a implementar cambios pertinentes en su labor debido a que los estudiantes también tienen derecho una formación de calidad en la lengua y en gran parte de responsabilidad compete al educador.

De igual modo, se podría comunicar a los directivos docentes, quienes han estado muy expectantes con el proyecto y su ejecución, cuán fundamental es ampliar la intensidad horaria para la asignatura de inglés y permitir que se puedan establecer el acompañamiento docente a un grupo por al menos de dos años y construir procesos más sólidos los cuales demanda la enseñanza de las lenguas. El docente deberá recibir capacitación didáctica que sustente lo que haga en el aula, que le ayude a entender el qué, por qué, cómo de lo que se enseña para que se pueda adaptar a las necesidades de los estudiantes, tal como lo menciona Pastor, (2018) y pueda observar mejoras en el nivel de lengua de los estudiantes que actualmente están por debajo de lo que pide el Ministerio de Educación Nacional al concluir la media.

Por otra parte, debo expresar que a partir de esta experiencia de investigación surge en mí la responsabilidad y el compromiso de formarme cada vez para ofrecer una educación de calidad a los estudiantes, comprendo que puedo proponer experiencias de aprendizaje en las que mis estudiantes se promueva el avance de la lengua, pero también el avance del ser, su crecimiento humano, el descubrimiento y fortalecimiento de potencialidades, talentos.

Finalmente, manifiesto que este proceso de investigación acción educativa ha generado en mí, **la firme intención** de multiplicar con mis colegas los beneficios de asumirla como una herramienta para mejorar la praxis, para crecer profesionalmente, para innovar cada día más al proponer vías interesantes y atractivas de enseñar. Además, es una metodología que permite avanzar como ser humano porque fortalece la capacidad de autocrítica, de cooperación, de apertura, de escucha activa a otros y de flexibilizar ante los errores que pueden cometerse porque brinda espacios para replantear y continuar firme hacia la meta trazada.

Conclusiones

A partir del proceso llevado a cabo se puede concluir que:

El diseño de una propuesta didáctica desde una perspectiva incluyente y significativa ofrece a los estudiantes la posibilidad de promover la habilidad oral en inglés gracias a los principios del enfoque basado en tareas y el Diseño Universal para el Aprendizaje que orientan al docente a establecer procesos secuenciados y enriquecidos con los recursos didácticos y el andamiaje pertinentes para que los estudiantes se motiven a usar la lengua como una herramienta para comunicarse.

Para desarrollar una propuesta didáctica incluyente y significativa que facilite el uso de la lengua en inglés, es necesario considerar aspectos fundamentales como las necesidades de los

estudiantes para identificar las barreras que han impedido el avance en el aprendizaje. Seguidamente, debe tenerse en cuenta el establecimiento de temáticas motivantes, relevantes y conectadas con sus vidas para facilitar la intervención de los discentes en las tareas que se sugieren para alcanzar las metas del proceso. Asimismo, es importante diversificar las oportunidades de aprendizaje para todos, proporcionar materiales que faciliten la comprensión, plantear evaluaciones flexibles y enfocadas en el progreso y revisar continuamente las acciones efectuadas para su mejoramiento.

En aras de facilitar el uso oral del inglés, es pertinente que se cuente con un ambiente de apoyo en el aula en el que docente otorga diversos medios, recursos y escenarios interesantes para que a medida avanza el proceso, el estudiante pueda intervenir desde un rol activo y protagonista ya sea, compartiendo información, reflexionando y valorando su proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta, sus avances, logros y oportunidades de mejora. Además, es primordial que las tareas que se propongan cuenten con un principio de continuidad e interdependencia para que los estudiantes les posibilite crear e interactuar con la lengua, ya sea desde lo individual o colaborativo.

Para establecer procesos de enseñanza-aprendizaje incluyentes y significativos es importante que el docente reflexione permanentemente sobre su ejercicio de aula, analice su fortalezas y debilidades para determinar los cambios a realizar en aras de proponer a los estudiantes escenarios y experiencias que les permita crear, lograr acuerdos, a sentirse motivado y acompañado para que pueda descubrir o desarrollar sus potencialidades.

La experiencia de investigación acción educativa es un proceso relevante para revisar, criticar, deconstruir y resignificar la práctica pedagógica con la intención de transformarla y enriquecerla para beneficiar a los estudiantes con una educación de calidad congruente a sus

necesidades. Es una metodología que guía hacia el desarrollo docente, el incremento de su autonomía, la creatividad para evitar dar cabida a lo ordinario y lo repetitivo. Es un camino pertinente para marcar la diferencia y convocar a otros a sumarse a ella.

Recomendaciones

Sería pertinente que los docentes del área del inglés de la institución establecieran espacios de apoyo basados en el respeto, la colaboración, la reflexión y la mejora del ejercicio de aula, para brindar a los estudiantes una formación coherente en la lengua extranjera en las que se observe un progreso en la competencia comunicativa, al menos en lo que establece el Ministerio de Educación.

Es fundamental difundir y orientar a los docentes de los establecimientos educativos públicos y privados del municipio, sobre los beneficios de someter la práctica pedagógica a una reflexión exhaustiva apoyado en la investigación acción educativa para lograr mejores procesos de formación cuyos resultados se puedan compartir, multiplicar y documentar las estrategias desarrolladas para enriquecer la calidad de la educación tan necesaria en el departamento de La Guajira.

Se sugiere a los docentes familiarizarse con los principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para otorgarles a sus propuestas didácticas un carácter más inclusivo al responder a las necesidades de sus estudiantes y ofrecer los apoyos requeridos para que puedan avanzar en el proceso educativo.

Se recomienda implementar la propuesta didáctica diseñada en los grados de secundaria de la institución debido a que los fundamentos ofrecidos por los principios del enfoque basado en tareas y el Diseño Universal para el aprendizaje así lo permiten.

Referencias

- Alcaldía Municipal de Villanueva, La Guajira. (2018). Nuestro Municipio. Recuperado de <https://bit.ly/2IjAxOc>
- Andrade, C. (2017). La implementación del diseño universal para el aprendizaje en la Escuela Normal Superior de Ibagué a través de los docentes de básica secundaria y educación media. (Tesis de especialización). Universidad del Tolima, Tolima, Colombia.
- Arias, D. y Torres, E. (2017). Unidades didácticas. Herramientas de la enseñanza. *Revista Noria-Investigación Educativa*, 1(1), 42-47. Recuperado de: <https://n9.cl/spvr>
- Bailey, K. (2003). Exploring skills, speaking. En Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching*. (pp. 47-66). Singapore: Mc Graw Hill.
- Andújar, C. y Rosoli, A (2014). Enseñar y aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivas. En Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (2014). *Educación Inclusiva. Avances y desafíos de la educación inclusiva*. (pp 47-59). Madrid, España. Fundación MAPFRE
- Azorín, C. y Arnaiz, P. (2013). Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad DUA. *Tendencias pedagógicas*, 22. 9-30. Recuperado de: <https://bit.ly/31xHAwe>
- Bailey, K. (2003). Exploring skills, speaking. En Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching*. (pp. 47-66). Singapore: Mc Graw Hill.
- Benavides, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), 118-124. Recuperado de: <https://bit.ly/1Mt9dJZ>
- Bourke, J. (2006). Designing a topic-based syllabus for young learners. *ELT Journal*, 60 (3),279-286.
Doi: 10.1093/elt/ccl008

- Buitrago, R. y Ayala, R. (2008). Overcoming Fear of Speaking in English through Meaningful Activities: A Study with Teenagers. *PROFILE*, 9, 23-46. Recuperado de: <https://bit.ly/2EUuD3m>
- CAST (2011). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto Completo (Versión 2.0). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/2vR0X7z>
- Cortés, M. y Sánchez, Johana. (2018). Enhancing the Speaking Performance and Interaction of A1 learners through Cooperative Learning. (Tesis de maestría). Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.
- Courey, S., Tappe, P., Siker, J. y LePage, P. (2013) Improved Lesson Planning with Universal Design for Learning (UDL). *Teacher Education and Special Education the Journal of the Teacher Education División of the Council for Exceptional Children*, 36(1), 7-27. Doi: 10.1177/0888406412446178
- Crystal, D. (1998.) *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Educadua (2018). Documentos sobre las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje. Recuperado de: <https://bit.ly/3imVxEh>
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*. 19, (3), 221- 245. Recuperado de: <https://bit.ly/36Soq8G>
- Estaire, S. & Zanón J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7, 55-90. Recuperado de: <https://bit.ly/3gBCENn>
- Estaire, S. & Zanón J. (1994). *Planning Classwork. A task-based approach*. Macmillan Publishers Limited.

- Finol, M., Vallejo, R. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para las investigaciones educativas. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*. 4, (7), 117-133 Recuperado de: <https://bit.ly/2JfOHBF>
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Pearson Education Limited. Recuperado de: <https://bit.ly/2Dxcs89>
- Hartmann, E. (2015). Universal Design for Learning (UDL) and Learners with Severe Support Needs. *International Journal of Whole Schooling*, 11, (1),54-67. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1061020>
- Hudelson. S. (1991). EFL teaching and children: A topic-based approach. En A.Covell, *English teaching forum. A journal for the teacher of English outside the United States*. 1-5 FORUM.
- Institución Educativa Roque de Alba (2019). Manual de Convivencia Escolar.
- Khoshsima, H. y Bajool, A. (2015). The Impact of Task-based Approach in Enhancing Non-English Major Students´ Speaking Fluency. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. 4,3, 16-20. Recuperado de: <https://bit.ly/3a3uElK>
- Kohonen, V. (1992). Experiential Language Learning: Second Language Learning as Cooperative Learner Education. En Nunan, D. (Ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching* (pp. 14-39). Cambridge: Cambridge University Press.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó. Recuperado de: <https://bit.ly/2lZAGPn>
- Marulanda, E. (2013). ¿Inclusión educativa o educación inclusiva?: mitos retos y desafíos. *Revista Javeriana*, 149 (791), 70-77. Recuperado de: <https://bit.ly/2Nx6mXf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés*. Recuperado de <https://bit.ly/32aawZx>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). Resolución 385 del 12 de marzo de 2020 por la cual se declara la emergencia sanitaria por causa del coronavirus COVID-19 y se adoptan medidas para hacer frente al virus. Bogotá D.C.: Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia.

Recuperado de: <https://bit.ly/30z09kC>

Ministerio de Educación. (2020). Circular N° 020 del por la cual se describen medidas adicionales y complementarias para el manejo, control y prevención del Coronavirus (COVID-19). Bogotá D.C.: Ministerio de Educación. (2020). Recuperado de <https://bit.ly/39f6pAu>

Montero, E. (2017). Running head: A task-based speaking course. (Tesis de maestría). Barranquilla, Colombia.

Nunan, D. (2004). Task based language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Núñez, C. (2009). Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Académico. Actas do X Congresso

Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. Recuperado de <https://bit.ly/1rJILnn>

Oquendo, R. y Chamarro, D. (2017). Estrategias didácticas para la incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje en la escuela rural. *Panorama*. 11, (21). Recuperado de: <https://bit.ly/3gDognA>

Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6, (9), 55-68. Recuperado de: <https://bit.ly/34HVlu1>

Pastor, C. (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanzas inclusivas*. Madrid, España. Ediciones Morata S.L.

Parra, C. (2002). Investigación acción y desarrollo profesional. *Educación y Educadores*, 5, 113-125. Recuperado de <https://bit.ly/2K3zuDU>

- Rairán, B. SÉ DUA: Propuesta pedagógica para la generación de experiencias inclusivas en el aula de clase. (Tesis de pregrado). Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.
- Restrepo, B. (2004). La investigación -acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55. Recuperado de <https://bit.ly/2NOzTek>
- Restrepo, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista de Educación y Pedagogía*, 21, (53), 103-112. Recuperado de <https://cutt.ly/ksiQtIS>
- Richards, J. (2001). Curriculum Development in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez-Boncés, M. Rodríguez-Boncés J. (2010). Task- Based Language Learning: Old Approach, New Style. A new Lesson to Learn. *Profile.12*, 165-178. Recuperado de <https://bit.ly/36gw8pA>
- Sakale, S. (2012). Rethinking Speaking Skills in EFL (English as a Foreign Language) Settings. *Sino-US English Teaching*, 9, (4). Recuperado de: <https://bit.ly/2PwvD4D>
- Willis, D., & Willis, J. (2007). Doing task-based teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). A framework for task-based learning. Harlow: Longman

Apéndices

Apéndice A

Fecha: viernes, 15 de marzo de 2019.

Lugar: Aula 27

Actividad: Numbers Vocabulary

Grupo o persona observada: 901

Hora de observación: 08:20-09:15 a.m.

Observador: Stephany Rada Baquero

Es viernes 15 de marzo y los estudiantes de 901 llegan a la hora establecida, 08:20 a.m. para la sesión de inglés. Algunos ríen y se hacen bromas entre sí, otros saludan en inglés: “Good Morning teacher”, ciertas adolescentes dicen: “Hi teacher”. Algunos continúan con la conversación que traían previo a la llegada al salón porque vienen de otro grado ya que, en la Institución Educativa Roque de Alba de Villanueva, La Guajira, los estudiantes rotan con el fin de darle un tiempo de relajarse y cambiar de espacio de acuerdo con la asignatura correspondiente.

En medio de la organización de los estudiantes en el lugar asignado, aumenta el ruido en el aula, unos se ubican rápidamente, otros siguen hablando. La docente guarda silencio en medio del tablero, se le nota seria ante el comportamiento de los discentes los cuales poco a poco empiezan a notar el gesto de la profesora. Luego, ella corrige el comportamiento de determinados estudiantes en voz alta: “¡Silence Breyder!” “¡Be quiet Ramiro!” A partir de ese momento, empieza el silencio a apoderarse del aula 27.

Seguidamente la docente, saluda a los estudiantes: “Good morning guys, how’s it going? Algunos responden: “So, so. Otros, Fine thank you o I’m OK teacher. La respuesta varía, pero todos lo hacen inglés lo cual representa un avance mínimo en un entorno donde el uso de la lengua extranjera es escaso. Una vez, se ha saludado, la docente hace un recordatorio de lo realizado en la última sesión. La pregunta fue en inglés: “What did you do in the previous English lesson? Los estudiantes no responden, la docente se esfuerza en resaltar los términos claves de la pregunta, pero no hay respuesta. No comprenden a qué se refiere la pregunta. La docente continúa y dice: “We were doing a quiz about...” Tales términos son claves y Liz responde: Alphabet and Spelling. A continuación, la docente comenta brevemente que los resultados no fueron los esperados, por consiguiente, se hará una recuperación la próxima sesión a través de un taller evaluativo que combine “Alphabet and Numbers”, el vocabulario correspondiente a estudiar en la sesión que se describirá a continuación.

Seguidamente, la profesora comenta que se hará un repaso del vocabulario relacionado con números, una temática sencilla y que ellos han trabajado a lo largo de los años. Para ello, les presenta imágenes de los números y les preguntan cómo se expresan en inglés, ello con el fin de activar qué recuerdan de esta temática. Para generar una participación más organizada, designa a Natalia para responder a la siguiente pregunta: “How do you say this number in English?”. La estudiante se toma su tiempo para pensar y dar la respuesta. Un compañero, Andrés Camargo interviene para contestar y dice: “One hundred”. Se le corrige este comportamiento porque es necesario respetar las reglas establecidas. Andrés López le dice: “Cállate, es Natalia la que va a responder, ¿no ve?”. Se procede con Wendy con la misma pregunta. No sabe qué responder. Al ver esto, la docente hace un corto repaso y les solicita a los estudiantes que se cuenten entre sí. Ella inicia y les da paso a los estudiantes, luego interviene nuevamente para que se extiendan más los números y aumentar la cantidad de términos a emplear. Algunos aciertan, unos están nerviosos para participar y otros pronuncian de forma incorrecta. La docente les repite la forma adecuada y les pide que lo haga nuevamente. En este proceso, algunos estudiantes intervienen en las participaciones de sus compañeros lo cual los tensiona más. Se hacen las correcciones pertinentes, pero hacen caso omiso, la actitud persiste.

Al concluir esta fase, la profesora observa que hay estudiantes que no identifican con claridad los números. Para ello, procede con la muestra de los números en tarjetas educativas y pronuncia con los discentes: *One, two, four, fifteen, nineteen, twenty, one hundred*, etc. Algunas son pausadas en un principio y luego se aumenta la velocidad para verificar la atención de los estudiantes.

Por otro lado, se les hace un ejercicio de *Before and After* en el que rápidamente deben decir el número que está antes o después del mencionado por la profesora. Se inicia con María Luisa: *What number is after nineteen?* Su respuesta es adecuada: *Eighteen*. Se continúa con Ricardo: *What is the number before fifteen?* Esta pregunta generó confusión en casi la mitad del salón porque no estaban seguros si era 15 o 50. Unos pensaba que *forty-nine* lo cual es incorrecto porque correspondía a 14. La docente hacía énfasis en la pronunciación final, pero la confusión continúa. Unos dicen que el número es *fifteen* (15) y otros que es *fifty* (50). Una estudiante decide pasar escribir el número pronunciado, acierta y la docente explica las variantes al final de los números del 13 al 19 y del 20,30, 40, 50, etc. Al ver la situación, una de las estudiantes menciona: “el problema es que no se escucha antes de responder y se contesta cualquier cosa. Por ello, se debe analizar antes”. Tal intervención, ocasionó que la docente les da una pauta a los discentes: Escucho, analizo el número y la expresión mencionada “before-after” para saber qué decir.

Después de esta explicación las respuestas de los estudiantes mejoraron notoriamente al igual que su comportamiento, a pesar que la preguntas eran inglés y con números más desafiantes., Sin embargo, fue constante por parte de los discentes interrumpir las participaciones de sus compañeros y responder por ellos. En medio de tal hecho, se llamó la atención y se deben implementar acciones que permitan mayor respeto por el turno del otro. Es recurrente que un compañero expresa sobre un tema en especial y en medio de las clases haya réplicas.

La clase concluye escribiendo los números en sus cuadernos, unos pasan al tablero para reforzar los números de forma escrita y otros responden preguntas orales sobre, ejemplo: How much is seven plus 123? El estudiante debe ir eliminando su temor de expresarse en inglés y orientarse al objetivo porque se trabajó con tiempo cronometrado para captar su atención y potenciar esfuerzo. Una vez finalizó esta parte, al pasar al tablero fue una oportunidad para mostrar su avance, recibir retroalimentaciones

con sentido, ampliar la comprensión y aprender de las experiencias del otro. En medio de ella, el ruido de voces fue constante y algunos jóvenes no atendían las instrucciones de no interrumpir. No obstante, la docente informó que iba a ejecutar medidas para el bienestar del aula.

A partir del diario, se concluye:

Aunque se alcanzó el objetivo de la sesión que correspondía a la identificación del vocabulario de los números, las actividades podrían llegar a ser más motivantes e interactivas, que despierten la atención de los estudiantes a través de un ambiente de aula adecuado para ello. Es necesario que la docente revise las estrategias y recursos empleados para activar los conocimientos previos de los estudiantes y desarrollar un ambiente genuino para aprender una lengua extranjera. Asimismo, es pertinente que la docente les dé la oportunidad a los estudiantes de formular preguntas siguiendo el modelo de *before* y *after*, abriendo así un espacio para que puedan utilizar la lengua extranjera y pierdan el temor de comunicarse con ella, consoliden poco a poco su uso de acuerdo al contexto, sean más protagonistas en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, se observa que la participación de los estudiantes fue más acertada en la parte escrita que en la oral debido a que están más acostumbrados a emplear el inglés de esa manera, desde una perspectiva gramatical. Los estudiantes escriben para repetir y memorizar para el momento, no es una escritura que permita a la producción y creatividad, aunque el ejercicio establecido no permite la puesta en marcha de ambas.

Se observa que los estudiantes no distinguen información en inglés, les cuesta comprender lo que se le pronuncia y es un hecho que requiere una atención especial considerando el nivel de escolaridad en el que se encuentra. La docente debe iniciar un plan de mejorar para transformar este hecho y atender las necesidades de los discentes en cuanto a su comunicación oral en inglés y la comprensión desde otros interlocutores.

Finalmente, se notifica que la docente debe establecer normas al inicio de la clase y las respectivas consecuencias de incumplirlas debido a las constantes falta de respeto entre compañeros al interrumpir las intervenciones de otro. Además, desde la práctica pedagógica sería relevante fomentar espacios de comunicación asertiva que propicien un mayor clima de aula.

Apéndice B

Fecha: Martes 26 de marzo de 2019.

Lugar: Aula 27

Actividad: Be Verbs: Negative and Interrogative Sentences

Grupo o persona observada: 901

Hora de observación: 10:40 a.m.-11: 35

Observador: Stephany Rada Baquero

Son las 10:40 a.m. del martes 26 de marzo. Empiezan a llegar al aula 27 los estudiantes del grado 901. Algunos bromean entre sí, unos saludan, otros llegan en silencio y se ubican. Gabriela, saluda y dice: -¡Good morning teacher! How are you? La estoy saludando en inglés. Se ríe y se dirige a su puesto. Poco a poco se ubican y charlan brevemente. La docente interviene para iniciar la clase y les saluda: -Good morning guys! How's your day? Unos contestan en inglés, unos se levantan y otros permanecen sentados. La docente no hace ninguna petición ante ello y les da la señal de ubicarse en su silla.

Seguidamente, la profesora pregunta por lo realizado en la sesión anterior: - *What were we doing in the previous lesson? Insiste: - What did you learn in the last class?* La mayoría de estudiantes se ven confundidos, por ello la profesora opta por mostrarle las imágenes de la temática y pedirles que reemplacen determinados nombres con el pronombre correspondiente: -*What is the personal pronoun to replace my house? What are the be verbs?* María Luisa expresa: ¡Ah, es eso! Be verbs: am, is, are y the personal pronouns: She, he, it, we, you, they, I. La profesora expresa su acuerdo al decir: ¡Excellent! We are learning about be verbs, personal pronouns and the different types of sentences you can write using them. La docente hace cambios de inglés a español para que los estudiantes puedan comprender los mensajes, aunque procura hablar más inglés y buscar estrategias para hacerse entender y exponerlos a esta lengua. Por ello, al explicar la actividad que desarrollarán en parejas inicia hablando en inglés y detalla las páginas a realizar, los incisos y lo que debe realizar: You will develop page 14 exercise 11, 12 and 14. In the exercise 11, you have to add the correct be verb, exercise 12 you will complete each sentence according the sign showed. Finally, in exercise 14 you have to read the text and complete with affirmative or negative sentence, you should read carefully to know what the correct option is. La docente manifiesta las instrucciones en español y pregunta si hay dudas ya que en el desarrollo de las explicaciones hubo un poco de distracción por parte de algunos estudiantes que se hacen bromas a la distancia. Ante el comentario hecho, los estudiantes expresaron haber comprendido todo.

Una vez concluye este paso, los estudiantes escriben la fecha, actividad y páginas a realizar en su cuaderno. La docente les informa que al ser una ejercitación en parejas podrán trabajar afuera. Todos celebran la decisión y toman sus sillas para iniciar la actividad justo en el pasillo del salón. Mientras se organizan, la profesora los observa, identifica las continuas bromas y juegos de manos que se hacen y parecen aceptar sin preocupación a pesar de las correcciones que hace la docente.

Una vez afuera, los estudiantes se agrupan por grados de afinidad con las personas que desean lo cual puede ser positivo y negativo, positivo por cuanto es cómodo compartir con las amistades que le agraden, pero a la vez es negativo por cuanto puede ser un distractor para ellos. Sin embargo, Jhonatan Torres optó por trabajar solo argumentando que así le rinde más. La docente interviene y le dice que trabajar en equipo es significativo y que habrá ocasiones en lo que debe hacer, pero por esta vez no hay inconveniente. Además, él fue el único en permanecer en el aula a pesar que afuera el clima estaba agradable.

Ya en exteriores la docente observa cómo es el trabajo en parejas de los estudiantes de 901. Unos están diligentes y enfocados en el desarrollo de cada inciso, otros se distraen con facilidad. Liz y Ricardo llaman a la profesora para preguntarle que hay que hacer en el punto 11 de la página 14. La docente le señala la instrucción y le recuerda que ella realizó una explicación. Ambos se miran y se sonríen. Liz insiste. ¡profe yo no entiendo! La profesora le pide que lea la instrucción y lo intenta, al hacerlo la docente le va mostrando poco a poco cada parte en el texto a completar. La estudiante dice: ¡Thank you teacher!

A partir de ese momento, inician la solicitud de explicaciones por parte de los discentes. Parece que no hubiesen estado en la clase o que no hicieran el mínimo esfuerzo por analizar las instrucciones que son sencillas y con términos simples que permiten su comprensión a partir del establecimiento de los ejercicios a desarrollar. Sin embargo, no ocurre así, los jóvenes optan por manifestar que no entienden y ello se debe a sus bajas bases en inglés y el poco esfuerzo para analizar la instrucción y discutir su significado con el compañero de grupo.

Algunos estudiantes continuaron resolviendo los ejercicios, otros intervienen para comentar sus dudas relacionadas con el significado de una palabra o asegurarse a través de la confirmación de la docente que es correcto lo que se ha escrito. En ese momento, la profesora se percata que faltan 5 minutos para finalizar la clase y que un gran número de estudiantes no ha concluido. Por tanto, les informa que continuarán en la próxima sesión, pero con un tiempo establecido.

De acuerdo a lo observado en la clase se interpreta que:

- La metodología de las clases implementada por la docente son muy planos, carecen de agentes motivadores y significativos que despierten el interés de los estudiantes por aprender una lengua extranjera. Es fundamental que la docente considere la implementación de juegos, ejercicios de fluidez, resolución de problemas o actividades de interacción que permitan la crear un ambiente para el aprendizaje del inglés.

- Se interpreta que la docente ha iniciado el desarrollo de contenidos propuestos en el plan de estudios, sin considerar las debilidades y fortalezas del grupo noveno 01. No le ha ofrecido las bases y secuencias necesarias para que aumenten su producción oral en inglés y la comprensión dada en esta lengua, sin duda los estudiantes vienen de procesos en los que la habilidad de habla ha sido ampliamente rezagada porque las asesorías de la asignatura se orientaban en lengua materna, o sea Español. Por tanto, la docente debe revisar su metodología para establecer prácticas de enseñanza que generen experiencias de

aprendizaje significativas e incluyentes. Por tanto, debe analizar las características de la población, los recursos y actividades diseñados, los objetivos que persigue con ellos y si se está promoviendo un avance en la lengua extranjera.

-La docente debía asegurarse que los discentes sí comprendieron lo que deben realizar y solicitarle una explicación o muestra desde el ejercicio. De igual modo, debe aumentarse el nivel de exigencia para el análisis de las instrucciones a realizar e implementar estrategias para que sea un hábito acercarse a lo que se solicita en una actividad.

-En medio de las actividades en grupo y por fuera, es conveniente que la docente establezca tiempos para resolver determinados ejercicios, de este modo, se les fundamenta el ser orientados al objetivo y enfocarse en lo realmente importante, un hábito ausente en sus prácticas.

- Se observa que las actividades propuestas hacen que la atención de los estudiantes sea fluctuante, puesto que no son lo suficientemente llamativas y significativas para su edad. Tal aspecto debe ser considerado para otorgar un proceso de aprendizaje más significativo e incluyente para los estudiantes.

Apéndice C

Fecha: Lunes, 22 de abril de 2019.

Lugar: Aula 27

Actividad: Family members vocabulary

Grupo o persona observada: 901

Hora de observación: 07:30 a.m. a 08:20 a.m.

Observador: Stephany Rada Baquero

Buenos días chicos. ¿Cómo le fue en el descanso de Semana Santa? Los estudiantes responden Más o menos. Ramiro contesta: Eso no fue descanso, solo dos días. La profesora comenta: “Sean positivos y busquen siempre sumar. Los invito a ser personas que aprovechan lo que ocurre al máximo”. Una estudiante, Liz dice: “I’m very well” y sonríe con naturalidad. La profesora la felicita por tal actitud y da una serie de recomendaciones para el segundo período. Bien chicos, para este nuevo proceso se establecen las siguientes normas:

-Llegadas puntuales, por favor sea diligente e hidratase antes de llegar al salón.

-Presentación personal. Por favor Daniel, Andrés, Natalia porte bien su uniforme.

-A partir de mañana contarán con un nuevo vocabulario para desempeñarse en el aula. Debe ser utilizado para comunicarnos en la hora de clase.

-Las llegadas tarde serán reportadas al coordinador. Las advertencias quedaron atrás, es necesario ser cumplidos con los deberes asignados.

La profesora pregunta: “¿Todo claro? ¿Comprendido el mensaje?”. Los estudiantes asienten.

La profesora empieza a hablar en inglés: “Well guys, today we are going to start our class with a TPR exercise. Do you know what Simon says is?”. Los estudiantes se les nota confundidos. La profesora explica: You will do what Simon asks to do. ¡Ah sí! Es Simon dice. Yes, you are right! First, let’s practice the actions. The actions are:

Go down, wiggle your fingers, shake your body, shake your face, pretend you sit on a chair, walk like a robot.

Los estudiantes sonrían mientras la profesora demuestra las acciones y algunos interrumpen la demostración para hacer bromas. Sin embargo, no siguen lo que la profesora hace hasta que ésta les dice repitan para que logren comprender. De igual modo, les comenta que para hacer las acciones deben estar atentos a la expresión: Simon says, de lo contrario deben quedarse estáticos.

Inicia el juego: Simon says go down; Simon says walk like a robot. Simon says shake your body. Freeze. En esta parte, algunos estudiantes se congelan, otros siguen moviendo su cuerpo y expresan: “Sigan moviéndose”, ella no dijo: “Simon says”. Tal hecho indica cuán atentos están en las instrucciones. Finalmente, la docente menciona: “Simon says sit down and get ready to learn”.

Luego, la docente comenta: In the previous lesson, we were talking about Family members. What vocabulary words do you remember? Le pregunta a Breyder, él no sabe qué responder y guarda silencio. Ramiro, Borelys y Jhonatan no esperan por su turno. Ignoran que la docente desea verificar qué recuerdan e inician a responder la pregunta formulada a Breyder. Por ello, la profesora dice: “¡Wait for your turn! When I ask you to participate, you don’t do it. However, when it’s your partner’s turn you don’t respect it. Los estudiantes guardan silencio ante el comentario quienes al no comprender el mensaje por completo concluyen por el lenguaje corporal que es un llamado de atención. Seguidamente, la docente hace el comentario de respetar el turno de habla y escuchar lo que el compañero dice ya que puede ser significativo.

Se retoma la ruta de clase y la profesora inicia con una serie de preguntas en la que los estudiantes deben emplear el vocabulario de la familia. Le cuestiona a Leo Frank:

-“Who do you live with?” El joven no comprende y ella decide darle un ejemplo: “I live with my husband Arturo and my dog Dante”. Sigue confundido. Andrés, un compañero comenta: ¿que con quién vives, ve? La docente hace la aclaración e informa que la pregunta es para Leo. El estudiante está temeroso, pero encuentra un poco de confianza y empieza responder:

-Do you have a sister? Yes.

-What is her name? Luisa.

-How old is she? Eighteen.

-Does she have a boyfriend? Yes.

-What is your brother-in-law’s name? Jose.

Liz y Maria Luisa sonrían al ver la comunicación que se ha dado entre la docente y Leo. Luego, se le pregunta a Gabriela: Do you have an aunt in Villanueva? Yes. What is her name? Carmen. Es el turno de Natalia. Do you have brother or sister? Yes. How many brothers and sisters do you have? One brother, one sister. How old is she? How old is he? Natalia, no sabe qué responder, a pesar que esa pregunta fue formulada a Leo previamente, lo cual pone a la luz la poca atención que se dan entre sí los discentes. La profesora finaliza el repaso oral y les comenta que trabajarán en parejas unos ejercicios en el libro, previo al quiz que tendrán el próximo miércoles. Para ello da una serie de recomendaciones:

-Trabaja en parejas con un tiempo establecido para ello y bajo cronómetro con el fin de cumplir los objetivos trazados. El propósito es adquirir el hábito de ser orientado al objetivo.

-Después, se hará una retroalimentación de cada ejercicio para verificar lo realizado y aclarar dudas previo al quiz.

Los estudiantes se organizan y la docente entrega los textos para realizar los ejercicios. Algunos de ellos hablan mientras se alistan para la actividad. La docente comenta que deben copiar solo las respuestas en su cuaderno para cumplir con el tiempo pactado.

Mientras los chicos trabajan, la profesora los observa. Por ejemplo, Ramiro y Breyder leen el texto. Ramiro afirma estar confundido. La profesora les orienta para resolver la duda y les dice que debe leer detenidamente para hallar la respuesta. En la elaboración de los ejercicios, los estudiantes empiezan a hablar y su tono de voz es cada vez mayor. La docente les recuerda que

les solicitó trabajar y conversar sobre las alternativas para resolver la actividad, por consiguiente, les recuerda que tienen un tiempo de solo 6 minutos para terminar. Los estudiantes una vez escuchan el comentario de la profesora, se les ve un poco desesperados por concluir.

La docente continúa supervisando las acciones de los estudiantes. Alix y Karol le preguntan qué significa *only child*. La docente explica que es cuando no se tiene hermanos o hermanas. El proceso de observación avanza y algunos estudiantes afirman que no hay la respuesta tres, que en el texto no hay quien tenga 30 años. La docente comenta que sí hay alguien y debe leer cuidadosamente.

Después, la profesora observa que hay un estudiante, Alejandro Rumbo que no está siguiendo las instrucciones y copia las preguntas al cuaderno lo cual le impide finalizar todo a tiempo, por tanto, le recuerda la directriz dada. Asimismo, les reitera los minutos faltantes para entregar lo cual hace que intenten enfocarse más. Se cumple el tiempo, la profesora dice: Manos arriba e inicia la revisión. Para ello, le dice a Scarlet, Andrés, Alix y Angie que lean los textos. La docente les dice que no toquen sus cuadernos.

Scarlet lee, su pronunciación no es la más fluida, hace pausas donde no corresponde y el mensaje se hace difícil de codificar. La docente escucha sin interrumpir y una vez termina Scarlet, se encarga de formular preguntas. Algunos estudiantes responden adecuadamente, otros se les ve confundidos. De repente, la docente nota que Borelys está escribiendo. Le pregunta: ¿Qué haces? Escribiendo las otras preguntas. La docente le recuerda que todos están en la página 24 y debemos revisar lo hecho. El estudiante sigue la recomendación.

Una vez se concluye con la parte de comprensión lectora, se verifica las respuestas dadas. La docente hace una breve recapitulación de lo hecho como cierre de la clase y les comunica que se continuará en la próxima sesión. Los estudiantes salen del aula y entregan textos.

Interpretación: escriba su análisis, interpretación y/o reflexión de lo observado

De acuerdo a lo observado en la clase se reflexiona que:

-Los estudiantes tienen dificultades para comprender textos cortos en inglés a pesar de ser ejercicios de tipo literal. Por tanto, es necesario que la docente fortalezca este proceso porque de acuerdo a lo establecido por los Estándares Nacionales, los estudiantes deberían estar evidenciando procesos lectores de mayor nivel en las que se empleen estrategias de lectura que fortalezcan sus habilidades de pensamiento.

-La realización de ejercicios del libro puede convertirse en una actividad repetitiva, plana, poco motivante para los estudiantes en la que suelen dispersarse, desenfocarse e incumplir con los tiempos establecidos. Durante su elaboración, el uso del español es continuo puesto que intenta traducir los incisos y textos a realizar porque no hay manejo de vocabulario, ni se han brindado el andamiaje pertinente para ello.

-La docente debe organizar la ruta de su clase desde un enfoque para la enseñanza de una lengua para propiciar que los estudiantes adquieran un vocabulario determinado, se sientan vinculados con el proceso que se ha establecido, estén más motivados, sean más independientes a la hora de trabajar en las sesiones, por cuanto lo establecido en ella va en línea con sus intereses, necesidades y habilidades. Se evidencia que desde la práctica no se otorga el andamiaje adecuado para que los estudiantes puedan avanzar más.

-Desde las acciones ejecutadas por la docente, no se ha realizado la ejercitación suficiente para que los estudiantes puedan fortalecer su fluidez y su habilidad para interpretar lo que leen. Les cuesta responder preguntas que evidencien su comprensión, aunque sea literal.

-Desde la práctica docente, sería pertinente establecer actividades que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades sociales para ser más prudentes y empáticos a lo largo de la puesta en marcha de las actividades propuestas debido a que son continuas las intervenciones mientras un compañero participa.

Apéndice D

Fecha: 30 de abril de 2019.

Lugar: Aula 27

Actividad: Activities I do with my family

Grupo o persona observada: 901

Hora de observación: 10:40 a.m. a 11:35 a.m. (Se observaron 15 minutos de la sesión)

Es martes y corresponde la clase quinta hora con 901. Es una sesión en la que se trabajará de forma colaborativa, de hecho, será un ejercicio en grupo de tres. Los estudiantes llegan con sus materiales y quieren empezar a trabajar.

La docente los recibe en la puerta porque están un poco retrasados. Los estudiantes deben rotar y en ocasiones deben moverse de bloque a bloque e incide en el comienzo puntual de las sesiones. Mientras ingresan al aula, los estudiantes saludan a la profesora. Unos lo hacen en inglés, otros en español. La docente verifica que todos están y los saluda como de costumbre: ¡Good morning guys! How are you? How's your day? Algunos contestan: So, so, otros dicen fine, thank you y unos poco solo dicen: Bien gracias. La docente les pide que se sienten e inicia la explicación de la actividad.

Primero, la docente les pregunta sobre el vocabulario de la familia: What family members have you learnt? Los estudiantes levantan la mano para participar, pero no esperan que le den el turno lo cual implica muchas voces hablando al tiempo. La docente llama la atención y empieza a llamar por nombres para hacer una verificación del vocabulario que han adquirido. Wendy responde: "Mom". Ramiro dice que "Uncle". Jonatan dice "Stepfather", Ricardo dice "aunt", Julieth menciona: Cousin, nephew, niece. La docente aprueba lo aportado por los chicos y hace correcciones en la pronunciación y procede explicar la actividad.

Docente: "Well guys, today you are going to design a poster to describe what you do with your relatives. As I told you before, it's in group of three. So, you will share the cardboard to make like a collage. Los estudiantes se les ve un poco confundidos.

María Luisa, pregunta: ¿Hay que escribir todo en la misma cartulina? ¿Debemos terminarlo hoy?

La docente le contesta que sí y que la información a escribir es sencilla y se les ofrecerá un modelo. Seguidamente, les pide que saquen el cuaderno para escribir las instrucciones para la actividad. Los estudiantes sacan su cuaderno y escriben: Fecha, nombre de la actividad e instrucciones. Luego, les explica la estructura del poster y la información a consignar en su cuaderno. La explicación corresponde a:

Docente: You will design a poster. You must write a title related to what you are going to describe. In my case is: ¡My amazing family! Then, you will paste the pictures how you want, because it's a collage. After that, you will mention the people in the picture, the role they have in the family and the activity you like to do with them. Look at my example:

Title: ¡My amazing Family!

In this picture, you can see my husband Arturo.

This is my dog, Dante.

This is me, Stephany.

The activities we enjoy together are: Going on picnic or having a walk around the city or the park.

-Gabriela pregunta: ¿Cada quién debe hacer en el suyo?

-Docente: ¡Of course!

Finalmente, la docente explica lo expresado previamente en español al igual que el contenido de la rúbrica con el que serán evaluados y los aspectos a tener en cuenta. Estos son: Fluidez, trabajo en equipo, ortografía, creatividad, responsabilidad con los materiales. Una vez concluye cada aspecto, les pregunta si tienen alguna duda. No hay ninguna y en consecuencia les dice:

"Pueden iniciar, cuentan con el resto de clase para concluir su trabajo". En ese instante quedaban alrededor de 30 minutos. Por ello, la docente se moviliza por el salón mientras los discentes la abordan con preguntas sobre algunas actividades o variedad de títulos para sus posters. Se concluya la parte de observación.

De la fase de inicio de esta sesión, se reflexiona:

-La docente debe iniciar las clases con estrategias motivantes que capten la atención de sus estudiantes, que los anime a conocer una lengua extranjera ajena a su contexto y diario vivir, debido a que la forma para hacerlo es la misma: Solo saludar. Sería pertinente considerar los intereses de los estudiantes para vincularlos con el repaso o verificación de los contenidos estudiados, y que se evidencia desinterés por el aprendizaje de la lengua y la docente no ofrece espacio o experiencia de aprendizaje que los vinculen con ella, que les permita ser fluidos al hablar, responder adecuadamente una pregunta. Además, es necesario considerar ejercitaciones demandantes porque pedirles que recuerden un vocabulario y lo mencionen es lo más básico que ellos pueden hacer con esos términos. Por tanto, la docente debe considerar la puesta en marcha de otras situaciones de aprendizaje en las que sus habilidades pueden afianzar el intercambio de información oral en inglés, por ejemplo, que se formulen preguntas entre sí empleando las palabras estudiadas para facilitar el uso del idioma. Además, es necesario establecer una serie de reglas para que los estudiantes tengan conocimiento de cómo debe ser el comportamiento en la sesión y las posibles consecuencias de infringirlas. Tal vez, una de las causas del comportamiento se debe a la metodología plana de la docente, la actitud pasiva de los discentes quienes intervienen poco en el desarrollo de las sesiones por lo poco desafiante e interesantes que son las actividades para motivar a los adolescentes del grado noveno 01.

-El diseño de la actividad colaborativa solo apunta a un trabajo de tres personas y no a la esencia de esta estrategia pedagógica en la que existen roles con funciones determinadas. Es fundamental darle a conocer a los discentes cómo funciona, cómo se emplea para determinadas actividades que se propongan y cómo diversifica los procesos que se están estableciendo en el aula.

-La docente pide los estudiantes describir las actividades que llevan a cabo con su familia. Sin embargo, no se observa en la sesión una explicación o muestra de ese vocabulario, lo cual es indicio de una limitante que tendrán los estudiantes quienes no

manejan un amplio glosario, no tienen la costumbre de usar diccionario y no hay exigencia por parte de la docente. Mientras no haya se establezcan estrategias que transformen la enseñanza del inglés no se alcanzará un aprendizaje significativo, un avance en el uso del idioma en estudiantes que dan muestras de tener niveles A1 cuando el MEN plantea un nivel de B1 a este nivel de escolaridad.

- La descripción del afiche es una actividad muy sencilla que sitúa a los estudiantes a la memorización de ideas sencillas y cortas en inglés. Es una actividad que, a pesar de ser sugerida por el texto, debe ser modificada para fortalecer las competencias de los estudiantes. Es necesario valorar críticamente el sentido de las actividades y ajustar al contexto con el que se cuenta. Ello da muestra de la consideración de los intereses y necesidades de los estudiantes para poner en marcha experiencias de aprendizaje.

- Finalmente, es necesario que los estudiantes se les dé a conocer la rúbrica de evaluación y los aspectos a considerar para establecer un proceso más objetivo y significativo que les permita a los estudiantes ser autocrítico y considerar el desempeño alcanzado en la ejecución de la actividad.

Apéndice E

Registro de Observación Video 1

| | |
|---|---|
| <p>Objeto de observación: Estrategias didácticas de la clase.</p> <p>Fecha: 03 de mayo de 2019</p> <p>Lugar: Aula 27 - Institución Educativa Roque de Alba</p> | <p>Observador: Stephany Rada Baquero</p> <p>Tiempo: 08: 23 a.m. 08: 46 a.m. 23 minutos</p> <p>N° de registro: 1</p> |
| <p>Notas descriptivas:</p> <p>Actividad: Oral Presentation: Activities I do with my family</p> <p>Es viernes 3 de mayo. Los estudiantes vienen de clase Educación Física, por ello, se les ve sudados y se retrasan para ingresar porque están hidratándose. La docente espera de uno a dos minutos para iniciar la clase para que todos puedan ubicarse en el lugar correspondiente.</p> <p>Una vez están listos, la docente les saluda y les dice: ¡Good morning guys! How are you today? Algunos estudiantes responden: ¡Very well! Otros dicen: Fine, thank you! María Luisa contesta: Excellent. Y sonrían entre sí, la presencia de la cámara los condiciona.</p> <p>La docente les dice: “OK, guys. As I told you before, we are going to finish the oral presentation about your relatives because we are going to start a new topic. So, we need to finish that.” Los estudiantes esperan de pie y escuchan las recomendaciones de la profesora sujetándose en el pupitre, ellos están ubicados en forma de U para brindar una mejor comunicación y socialización en el aula. La docente al dar las instrucciones mueve sus brazos, habla en tono alto y se mantiene en el centro del salón. Al concluir, dice please, sit down.</p> <p>La profesora pregunta: Do you have your rubric? All of you have your rubric? Hay silencio en el aula. Pregunta nuevamente. Do you have the rubric? Y hace la forma de la rúbrica. Algunos de ellos ¡Yes!</p> <p>Luego, la profesora observa al estudiante Borelis Boris y le pregunta: Did you bring your poster? Él no comprende. Did you bring the poster to do the presentation? Borelis, responde sí. La docente pregunta: Where is the poster? Él responde, ¡ah no, no lo traje! En ese momento, Liz, una compañera interviene: Por eso, que sí lo trajiste. La docente no dice nada con respecto a la irresponsabilidad del poster y continúa explicando que la rúbrica es para los que harán la presentación. Tal información la expresa en inglés. La docente se dirige al escritorio para saber los nombres de los que van a iniciar, por ello dice: Let’s start with. Sin embargo, busca en su morral la cartuchera para diligenciar las rúbricas de los estudiantes. Los estudiantes esperan por más instrucciones. Unos están en silencio, observando lo que ocurre, otros están hablando secretamente. Al voltear, se da cuenta que es necesario que Leo Frank, Scarlet y Borelis cambien de lugar para dar ese espacio a los estudiantes que van a realizar su exposición. Los discentes no siguen la instrucción.</p> | |

Luego, la profesora se dirige a su escritorio para verificar quienes faltan por hacer la presentación y pregunta si hay un voluntario para iniciar. Ella pregunta: Who wants to start? Pero nadie responde. Por lo tanto, ella elige al estudiante y comenta. Let's start with... El grupo guarda silencio para escuchar al seleccionado. Let's start with Angelica quien estaba dispersa viendo a su compañera Wendy quien estaba sentada al frente de ella. La docente les recuerda a Scarlet, Borelis, Leo que deben moverse en las sillas laterales. Ellos lo hacen con un gesto de poco gusto, mientras que Scarlet solo ríe apenada. La estudiante se pone de pie, entrega la rúbrica y se dirige al lugar asignado para la exposición.

La docente da una instrucción a los estudiantes previo a la presentación de Angélica y corresponde a la formulación de preguntas de acuerdo a la información expuesta. El orden será:

- El compañero hará la presentación y la docente le formula una pregunta.
- La docente hace una pregunta a uno de los espectadores.
- Los espectadores se preguntan entre sí.

Una vez, termina de escribir el orden en el tablero da paso a la presentación de Angélica, recomendándole que levante el tono y le pregunta si lo hizo individual, se sienta e inicia la presentación. Una vez concluye la docente le pregunta: What is the activity you like the most? La estudiante no sabe que responder. Sonríe tímidamente, pero señala la foto de la playa. La profesora le pide que repita "Going to the beach". Nuevamente, le pregunta, when was that? Ella no comprende la pregunta y la profesora le repite: When was that? In February, la profesora da ejemplos. Ah, In December, responde Angelica. En medio de la exposición de Angélica, algunos estudiantes están tensos, otros dispersos. Unos más desinteresados y preocupados porque exponer y más en inglés les da temor. La docente le pregunta sobre de quien es la familia que está en Barranquilla. La información debe ser inglés, pero la joven lo hace en español. La docente hace la corrección pertinente: My mom's family or my mom's relatives. La estudiante menciona quienes viven en Barranquilla.

Concluye la presentación de Angélica y la docente le pide a Liz, quien le ayuda a sostener el poster que lo cierre porque va a hacer preguntas. Le formula a Liz: What is the title of the poster for Angélica poster? Los demás compañeros están tensos y guardan silencio. La docente insiste: Who remembers the title? No hay respuesta. La docente recuerda que el ejercicio es para verificar que tanto atentos están. Sin embargo, nadie responde, a pesar que se les está pidiendo al menos una palabra clave que recuerden del título. María Luisa levanta la mano y dice: Moments with my family. Luego, pregunta a Andrés si recuerda las actividades que menciona Angélica. Él contesta en español, la docente le pide que sea en inglés e insiste que algo deben recordar. Liz quien tiene el poster, no sigue la instrucción y le muestra el poster a un amigo y sonríe. La docente al ver esto, le llama la atención y le recuerda cerrarlo, así: Liz, close the poster, please. La estudiante responde: Ok Ms y sonríe. La docente se dirige a Andrés Arias nuevamente. Él responde: Pleis, plaza. La docente aclara que no debe decirse plaza. Debe decir Square. Seguidamente, formula otra pregunta: What was the city that she visited, Andrés Camargo? Andrés no responde claramente. La docente da ejemplos para responder. Alix responde. Going to the beach que aunque no responde claramente la pregunta hecha es un avance para lo que lo logran expresar en inglés.

Después se le da el turno a Andrés Arias, pero el inicio de su exposición se ve interrumpido por la presencia de Wendy quien expone a la docente las razones por las que Andrés no puede presentarse. La docente

está extrañada que sea ella quien le dé explicaciones si ni siquiera está en el grupo. Por ello, la profesora le interroga a Andrés por qué Wendy está dando explicaciones. Él responde: Ella se ofreció porque fue quien tomó la cartulina para asegurarla mientras estaban en clase de tecnología, pero la olvidó en casa. Por lo tanto, Andrés presenta excusa y pide plazo para hacer la presentación en la siguiente sesión. La docente concede el permiso. La docente califica la rúbrica. Los estudiantes conversan mientras esperan el llamado, unos ríen o están con la cabeza sobre el escritorio. Ahora es el turno para Andrés Camargo quien a paso lento y con una actitud un tanto baja inicia su exposición.

-“Good morning friends and teacher” se hace una escritura de lo que dijo aunque la pronunciación no fue la más fluida. Presenta a su madre y hermanos y menciona la actividad que están celebrando. La profesora le pregunta cuál actividad era y él le contesta: Celebration December twenty-one. La profesora le corrige: New Years Eve, December thirty-first. En este estudiante, no se siguió la ruta descrita al inicio de la clase para el intercambio de información en inglés de forma oral. Se le pide el poster a Andrés, se le hacen unas preguntas y se le pide que se siente. En este lapso se observa a algunos estudiantes dispersos. Durante la exposición algunos estuvieron con la cabeza sobre el escritorio, otros estuvieron practicando con el compañero de al lado. Andrés Camargo, estuvo al lado de la docente mientras le calificaba, pero no hubo retroalimentación de su ejecución.

Después, va el turno de Wendy quien en un principio estaba atemorizada y tiene una sonrisa que delata su nerviosismo. Se tapa la cara, sonrío sin parar. Inicia su breve presentación en las que hay errores al describir la actividad. La docente no distingue lo pronunciado y se dirige hasta el puesto de Wendy. Allí, le pregunta: What is the activity? Vacation, responde Wendy. La profesora pregunta: Is this your real vacation? La estudiante levanta los hombros como señal de desconocimiento y busca en sus compañeros apoyo. La docente le da un ejemplo de la respuesta a la pregunta y ella dice yes. La docente pregunta: Where was that? Se le nota confundida. Nuevamente, la docente la orienta y la estudiante dice: In Valledupar. Hay una última pregunta: How many brothers do you have? Wendy cubre su cara con el cartel. No sabe que responder. Un compañero le dice la traducción. Ella contesta dos. La docente le dice: How do you say *dos* in English? Luego, responde: “two”. La docente califica la presentación de la estudiante y los estudiantes conversan mientras esperan otro llamado.

Ahora, le corresponde a Litzzy. Ella inicia hace la presentación y la docente le formula una serie de preguntas sobre los miembros de su familia, su padre, hermanos y la actividad que le gusta hacer con ellos. La docente al igual que el estudiante anterior no cumplió con la rutina comunicativa descrita al inicio de la sesión. Finaliza la grabación formulando unas preguntas a Angely quien da cuenta en voz poco audible de las actividades que desempeña con su familia. La clase continúa con la misma dinámica hasta cubrir el mayor número de estudiantes en esa sesión.

Precategorías:

-Las estrategias puestas en marcha para mejorar el nivel comunicativo en una lengua extranjera, en este caso inglés.

- La organización de las sesiones de clase para establecer sesiones significativas de aprendizaje con ruta pedagógicas coherentes a la realidad de los estudiantes.

- Motivación
- Ambiente de aprendizaje
- Enseñanza del inglés como lengua extranjera
- Estrategias para establecer procesos de aprendizaje incluyentes y significativos
- Habilidad Oral
- Andamiaje
- Rol docente

Notas Interpretativas

De acuerdo a lo observado en el vídeo para realizar el diario de campo. Se reflexiona que:

-La docente inicia la clase de forma plana. Su saludo es breve e inmediatamente les pide que se sienten. Este primer contacto con la sesión debería ser más cautivante o al menos realizar un Warm Up o calentamiento de la temática a estudiar o de interés general que les permita estar más atento en el desarrollo de las presentaciones. Es necesario hacer un breve repaso de lo que se ha hecho en las clases anteriores para ir haciendo conexiones con lo aprendido, es decir ir generando un andamiaje que promueva comunicación en inglés.

-Se observa que la docente no cumple en todas las presentaciones con los pasos que describió previamente para el desarrollo de la clase. Es decir, no hay cumplimiento en las rutas que se establecen lo cual resta objetividad y orden al proceso implementado.

-Durante la grabación, se observa discentes con cara de desinterés por la que hablan sus compañeros o se dispersan tal vez porque no se les ha tenido en cuenta durante el desarrollo de las mismas, en tanto la docente se ha enfocado en hacerle preguntas a quienes sustentan y no a los que están escuchado. Darle un espacio a que se formulen preguntas podría ser una manera de conectarlos con la información que se les está impartiendo y verse en la necesidad de comunicarse en inglés. De igual modo, las características de la actividad no es lo suficientemente motivantes para los adolescentes.

-La docente debe hacer una retroalimentación del trabajo hecho por los estudiantes al menos en tiempo real para que puedan caer en la cuenta de sus fortalezas y falencias. La postura de la docente en el desarrollo de la actividad fue plana.

-Al ser presentaciones orales por parte de todo el grupo y tener la misma estructura se vuelve un tanto monótono. Algunos estudiantes se interesan, otros se mantienen distantes y unos más intervienen para bromear en el desarrollo de las exposiciones. No les genera emoción, desafío, no es propicio para el aprendizaje. Por ello, es importante que la docente procure establecer estrategias que mantengan la motivación, atención de los estudiantes y recuperarla adecuadamente cuando por múltiples razones se desconecten del proceso. Las sesiones de inglés requieren dinamismo.

-Algunos estudiantes mientras hacían la presentación se les formulaba preguntas y no hallaban como responder por la carencia de vocabulario en esta segunda lengua. La docente al ser conocedora del nivel comunicativo de los estudiantes debe implementar estrategias que amplíen su léxico y su confianza en el uso de

lengua. La realidad de los discentes en noveno uno, requiere unas prácticas docentes aterrizada a sus necesidades bajo una ruta pedagógica clara.

Notas Metodológicas:

-Aunque el recurso empleado para esta observación fue el video, es pertinente que se le dé una ubicación estratégica para que pueda capturar no solo a la docente sino a todo el grupo estudiantil para tener una perspectiva más completa de las acciones que se están desempeñando en el aula.

-El registro de esta observación debe estar más enfocado en narrar las acciones en torno a los focos de importancia relacionados con la aproximación al problema o indicios del problema de investigación.

-Es necesario sintetizar más, agudizar una postura objetiva y autocrítica frente a lo que ocurre en el aula y las acciones que desempeña al docente frente a los estudiantes.

Apéndice F

Registro de Observación Video 2

| | |
|--|--|
| <p>Registro de Observación Video 2</p> <p>Objeto de observación: Labor docente en el aula</p> <p>Fecha: 09 de mayo de 2019</p> | <p>Lugar: Aula 27 - Institución Educativa Roque de Alba</p> <p>Observador: Stephany Rada Baquero</p> <p>Tiempo: 01:30 p.m. 01: 45 p.m. 15 minutos</p> <p>N° de registro: 2</p> |
| <p>Notas Descriptivas</p> <p>Los estudiantes están organizados en forma de U como es habitual. La docente les saluda: How are you guys? La mayoría contesta: Fine. Otros: Excellent, un grupo menor responde: So, so. La docente al escuchar que una estudiante le dice: Very well, le contesta con el mismo tono entusiasta: ¡That´s the attitude! La docente al saludar se mueve desde la parte principal hasta el fondo para tener mayor contacto con el grupo. Luego, les pide que se sienten. Los estudiantes lo hacen a la mayor brevedad. Algunos ríen por la presencia de la cámara, otros están atentos al desarrollo de la nueva temática. La docente va hablando desde el fondo hacia el tablero para decirles: Well guys. Today, we are going to start a new topic. It´s about daily routine, activities you do every day. La docente plantea la definición de que implica “daily routine” en el tablero. Algunos estudiantes solo observan, otros están dispersos. La profesora no lo ha notado pues está muy interesada en avanzar en la temática y está de espaldas copiando el concepto.</p> <p>De repente, da media vuelta y le pregunta a Borelis: What activity do you every day? Le da tiempo para pensar en una respuesta y les recomienda no emplear los términos del tablero. Les da un ejemplo: Study. Traza una línea que hace conexión con el concepto de daily routine. Regresa la pregunta a Borelis. Él contesta: Play. Le da el turno a estudiantes del lado opuesto de Borelis. Inicia con Ramiro, continua con Alix. Le da paso a Clartiza y luego interviene Liz para pedir el significado de una palabra. Un compañero la traduce y Liz la sugiere como aporte al vocabulario. Mientras ellos comunican ideas hay estudiantes como María Luisa que tenía la mano levantada para participar, pero por cuestiones de brevedad en la sesión no fue observada en tal acción. Después, la docente cambia de posición y le pide a Carol, un ejemplo. Carol está ubicada en uno de los costados. La anima en su respuesta. No existe ninguna. Luego le da paso a Angélica y no se da cuenta que hay un estudiante con voluntad de participación al final del aula. Angélica responde y la docente como en los casos anteriores va escribiendo la información dada por los discentes. Después, hace un comentario de cierre frente a la categoría o grupo al que pertenece cada término.</p> <p>La profesora le muestra y pronuncia a los estudiantes una serie de verbos que al unirse con preposiciones para generar un nuevo significado. Luego, les pregunta cómo completarían eso que aparecen en el tablero y les da paso a los estudiantes para que puedan recordar y escribirlos. Así, van pasando uno a uno de los estudiantes y se les pide que pronuncien. La profesora camina alrededor del aula y pronuncia para invitar a los discentes a recordar para que puedan participar. Se observan que algunos comentan entre sí posibles respuestas. Otros están pensativos, callados o poco comprensivos del tema trabajado. Pasa un estudiante a dar un ejemplo de rutina, es el verbo Read, pero no corresponde a lo que se está pidiendo en ese ejercicio de la clase y es armar expresiones. La docente corrige al estudiante, aunque valida su respuesta, recordándole que puede elegir otro verbo, no necesariamente Have. El</p> | |

joven no tiene conocimiento de otro verbo y señala otros verbos que están al lado, pero la docente le aclara que es otra fase de la sesión y él se retira.

La docente continúa buscando la participación de los estudiantes y para ello pronuncia nuevamente los verbos. Se dirige a Liz, preguntando por un aporte a la clase. No hay respuesta. Se observa a un número de estudiantes confundidos en lo que se está desarrollando. La docente va al frente nuevamente para completar las expresiones con términos claves y así hallar una respuesta favorable de los estudiantes. Lo hace con “take a sh”, pronuncia, pero no hay respuestas válidas. Hace el gesto con su cuerpo y contestan en español. De repente, Andrés Camargo responde take a shower y le permite escribirlo en el tablero. Luego, un voluntario pasa y completa con have la expresión have homework. La docente corrige y le dice que en realidad es Do homework. Seguidamente, va el verbo have nuevamente y hace el sonido de la /l/. María Luisa logra descubrir la expresión y se dirige a participar. Prosigue con wake y aunque da una clave como es la letra u no hay una respuesta favorable, al contrario, piden otra pista lo que conlleva a dar una respuesta. La docente les pregunta si alguna vez han escuchado esa expresión. Ante lo cual ellos, justifican que no. Se prosigue con el verbo ge, el cual al haber resuelto el anterior es fácil de descubrir y se dice rápidamente la respuesta: Get up. La profesora continúa con Have Breakfast y Brush my teeth. En esta última, los estudiantes no saben que decir y la docente le muestra a través de gestos, pero ellos dan respuestas en una mezcla de inglés y español como denteiton. Una vez se ha completado esta fase, los estudiantes pronuncian el vocabulario que se ha descubierto.

Seguidamente, se procede a la segunda fase de la clase en la que los estudiantes van a unir un verbo con una expresión. Ello con el fin de activar conocimientos previos. La docente hace una demostración del ejercicio y luego menciona a los estudiantes que van pasar en un orden establecido: Gabriela, Leo Frank, Scarlet, uno a uno irá a participar. Hacen la conexión con la expresión y se pronuncia. Se escucha ruido en el aula. Una vez, pasa este grupo, se da un nuevo orden: André, Claritza, Litzzy. Sin embargo, como Leo Frank se equivocó en su respuesta, algunos estudiantes levantan el tono de la voz queriendo participar, aumenta el ruido. La docente voltea y llama la atención, les recuerda que los turnos fueron asignados para evitar esa situación. Baja el volumen de ruido nuevamente. Sin embargo, la docente debe llamar otra vez porque un compañero le dio la respuesta. La profesora reitera que la actividad es individual y está enfocada en revisar qué saben y qué no de la temática a estudiar. Andrés y Litzzy dan sus respuestas al igual que Claritza, pero solo se le pide a Litzzy que pronuncie.

Para concluir esta fase, se le da el turno Yiorietis, José Rumbo. Rumbo está confundido, pero hace el intento. Lo hace y lo logra al igual que Yiorietis. No se les pide pronunciación. Ahora se cuenta con otro número de palabras y pronuncia el grupo en su totalidad. Hay una revisión con todo el grupo. La docente pronuncia, ellos repiten. Sin embargo, la docente mueve la mano manera inusual con las expresiones y ellos se confunden y se ríen de lo ocurrido. La docente le explica que solo movió la mano, solo María Luisa se ha percatado del fin de este movimiento en el que se observa que los estudiantes repiten, repiten y repiten, pero no hay una comprensión profunda de lo que pronuncian.

Finalmente, la docente les recuerda que el vocabulario pertenece a las rutinas diarias, el tema que van a desarrollar en esta fase. La docente observa el gesto de una estudiante y le pregunta: ¿Qué pasa? Ella contesta: Nada. La docente no queda satisfecha con la respuesta y los compañeros empiezan a murmurar y levantar el tono de

la voz comentando lo que pueda estar ocurriendo con Claritza. Mientras, la docente toma unas tarjetas educativas para trabajar en el vocabulario de la sesión, surgen aplausos y burlas alrededor. Tal situación, genera el llamado de atención a la población. Comentándole, la importancia de enfocarse más en el comportamiento y disciplina en el aula porque ya ha sido corregido en sesiones anteriores. Le llama la atención al estudiante Liñán y le pide que cambie de lugar. Hasta este momento queda registrada la sesión.

Preategorías

- Enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
- Estrategias implementadas para el inicio y desarrollo de la clase al igual que la implementación de reglas.
- Manejo de inglés por parte de los estudiantes y comprensión de las instrucciones dadas por la docente.
- Didáctica para la enseñanza del inglés
- Atención Ejecutiva
- Motivación
- Enseñanza Inclusiva
- Aprendizaje Significativo

Notas Reflexivas

De acuerdo a lo observado en el vídeo para realizar el diario de campo. Se reflexiona que:

- La sesión fue iniciada como de costumbre, saludo y ubicarse brevemente. Es necesario implementar estrategias o dinámicas que favorezcan el ambiente de aula y el interés por aprender.
- La sesión fue realizada en un gran porcentaje en inglés y los estudiantes dieron muestras de un avance en comprensión porque hubo respuestas de parte de ellos. Sin embargo, sus participaciones requieren mayor avance en adquisición de vocabulario y estructuras gramaticales.
- En el momento de activación de conocimientos previos, la docente debió darles espacio a los estudiantes para definir con sus propias ideas el tema a estudiar. Ella lo hizo por ellos y le resta momentos de protagonismo a los estudiantes, a pesar que no cuentan con un amplio vocabulario para hacerlo. No obstante, hubo momentos en que sus aportes fueron claves para el desarrollo de la ejercitación.
- Es necesario que la docente cumpla lo que plantea en cada ejercicio. Por ejemplo, en la parte de Match, solo le pidió a una estudiante repetir el vocabulario, ello resta seguimiento al proceso porque es un momento puntual de guiar y corregir de forma personalizada. Sin embargo, luego la docente hizo una práctica oral con el grupo total y aunque es válido no se logra percibir con facilidad los errores de los estudiantes. En este escenario, es fundamental que la docente se mueva alrededor del aula para tener un alcance mayor con la población, su pronunciación y verificación de su comportamiento.
- Con respecto al comportamiento de los estudiantes y al ser un tema que se ha hablado con ellos y se ha tomado repetitivo, es fundamental que la docente establezca normas y consecuencias de incumplirlas para favorecer

el ambiente de aula y el respeto entre los compañeros. Es visible que algunos estudiantes se mofan entre sí y ello puede generar temor en los que son inseguros o tímidos de ser expuesto por un error que puedan cometer. De igual modo, en torno a la disciplina en el aula, son constantes las interrupciones que hacen cuando le corresponde el turno a un compañero e intentan mediar o dar la respuesta. En este grupo, este tipo de acciones son continuas y mitigan la atención en el aula. Por ello, es necesario que la docente establezca mayor rigurosidad en este aspecto para guiar a una mayor madurez a la población que en repetidas ocasiones deja en evidencia su debilidad para seguir las instrucciones impartidas.

-La docente debe estar más atenta a la participación o movimientos de los estudiantes en todos los puntos del aula para poder tener en cuenta a quien desea intervenir para aportar en la clase. Este hecho se presentó con un estudiante quien levantó la mano por unos instantes, pero la profesora estuvo enfocada en la parte de adelante, puntualmente en la participación de Angélica y Karol.

-Las estrategias implementadas fueron adecuadas, sin embargo, hizo falta el acompañamiento visual que permitiera recordar con mayor exactitud una temática común y que seguramente ha trabajado en años anteriores.

- A pesar del comportamiento variable, las necesidades en tanto vocabulario, fue una clase provechosa en la que los estudiantes avanzaron un poco su competencia comunicativa en inglés. Ello no implica que no haya mejores por realizar.

Notas Metodológicas

-Los registros de esta sesión permitieron tener una mayor visión de lo que ocurre en el aula: Acciones del docente y comportamiento de los estudiantes.

-La descripción de las acciones en el aula se enfocaron en analizar la labor docente, su mover en el aula y las estrategias implementadas para verificar su pertinencia.

-El recurso para el registro no permite escuchar algunas respuestas o comentarios que hacen los estudiantes porque quien graba permanece en un solo lugar.

Apéndice G

Entrevista a estudiantes**Fecha:****Hora:****Colegio:****Introducción:**

La siguiente entrevista surge como un instrumento de recolección de información para que el estudiante pueda interpretar y analizar los hechos significativos en la implementación de la primera estrategia.

¿Qué acciones de la docente facilitan su comprensión y aprendizaje en las temáticas desarrolladas?

¿Considera que el planteamiento de las distintas tareas grupales e individuales le brindó oportunidades significativas para interactuar y para crear con la lengua extranjera? Justifique su respuesta.

¿Qué rol se le otorgó a lo largo de las sesiones de aprendizaje planteadas?

¿Cuán motivantes fueron para usted el desarrollo de las actividades sugeridas por la docente?

¿Qué valoración tiene para usted a que la docente le ofrezca distintas alternativas para evidenciar lo aprendido de acuerdo a sus intereses?

Apéndice H

Entrevista a docente observador**Fecha:****Hora:****Colegio:**

Introducción: La siguiente entrevista surge como un instrumento de recolección de información para que la docente pueda reflexionar sobre los hechos significativos en la implementación de la segunda estrategia.

1. ¿De qué manera las tareas propuestas han favorecido la creatividad, habilidad oral e interacción de los estudiantes en la lengua extranjera?
2. ¿Cómo el entorno de aprendizaje establecido atiende la motivación de los estudiantes, sus intereses como sujetos y su implicación en el proceso?
3. ¿Qué rol está desempeñando la docente a lo largo de las sesiones y qué aspecto positivo observa en este aspecto? Justifique su respuesta.
4. ¿Qué actitud tiene los estudiantes en el desarrollo de las distintas actividades grupales sugeridas?
5. ¿Observa usted secuencia e integración en la planeación llevada a cabo que contribuya a la autonomía del estudiante para ser protagonista en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera? Justifica tu respuesta.
6. ¿Cómo ha dinamizado el uso de la tecnología el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y ha contribuido a la promoción de una enseñanza inclusiva?

Apéndice I

Entrevista a docente titular**Fecha:****Hora:****Colegio:**

Introducción: La siguiente entrevista es un instrumento que se propone recolectar información que sirva como insumo a la docente titular para reflexionar sobre los aspectos significativos de la implementación de la última fase de la macro estrategia, teniendo en cuenta los registros de video realizados en el desarrollo de la unidad.

1. ¿Cuál fue el rol docente dominante en el desarrollo de esta estrategia y cuán conveniente fue para los estudiantes?
2. ¿Qué avance se observa en la habilidad oral de los estudiantes al establecer el desarrollo de tareas secuenciadas?
3. ¿Cómo han contribuido las actividades sugeridas y los recursos empleados en la transformación del rol que asumen los estudiantes en el proceso de aprendizaje?
4. ¿Qué actitud evidencian los estudiantes al trabajar colaborativamente y contar con espacios y recursos para desarrollar su autonomía, autenticidad y alcanzar las metas que se establezcan?
5. ¿A partir del desempeño de los estudiantes, considera que se ha llevado a cabo un proceso incluyente y significativo para ellos, pero a su vez transformador para su labor? Justifique su respuesta.

Anexos

Anexo 1

Entrevista a estudiantes

Fecha: 25/11/2019

Hora: 8:00Am

Colegio: I.E. Proque de Alba

Introducción

La siguiente entrevista surge como un instrumento para obtener información que permita contrastar las percepciones de los estudiantes de grado noveno 01 sobre el proceso implementado para desarrollar la habilidad de habla en inglés. Por ello, se elige a cinco estudiantes de este grupo con intereses y desempeños académicos diversos en el área.

La información arrojada se utilizará como datos importantes para el proceso investigativo que se adelanta por parte de la docente Stephany Rada Baquero en aras de mejorar su práctica de aula.

Nota: Para tranquilidad de los participantes, su identificación queda bajo total confidencialidad.

Preguntas

1. De 1 a 5, donde 5 es excelente, ¿cómo calificas tu habilidad oral en inglés?

Justifique su respuesta.

La califico con el número 1 porque no es nada buena ya que tenemos muy poco practico y no implementado para emplearlo.

2. ¿Consideras que a lo largo de los años se te han brindado las orientaciones y espacios adecuados para desarrollar tu capacidad de interactuar oralmente en inglés con otros? Justifica tu respuesta.

No, a estado muy lejos mis anteriores orientaciones para poder llegar a un dialogo con otro compañero porque fueron siempre clases escritas y muy pocas habladas

3. ¿Qué tipo de actividades crees motivantes para desarrollar la habilidad de habla en inglés? ¿Por qué?

1.- Aprender canciones, y con ellas mejoran nuestro vocabulario y pronunciación.

2.- Los concursos como ejemplo varios grupos y el grupo que diga más palabras en inglés como

4. ¿Qué actividades propuestas por la docente te han ayudado a mejorar tu capacidad para expresarte oralmente en inglés?

Los listening y alguna que otras actividades pero no es mucho que digamos que me ha ayudado porque no lo hacemos constantemente

5. ¿Cuáles de tus intereses ha tenido en cuenta la docente para llevar a cabo los procesos de enseñanza y fomentar tu fluidez en inglés?

Ninguno, porque la mayoría de las cosas son muy gramaticales algo que a nosotros como estudiantes nos aburre y hace la clase tediosa y tampoco la docente se nos acercado a preguntarnos que tipo de actividad nos gustaria que implementara o que cosas nos llaman la atención.

Anexo 2

Apéndice # 7

Entrevista a estudiantes

Fecha: 25/11/19.Hora: 8:00 Am.Colegio: L.E. Roque de Alba.

Introducción

La siguiente entrevista surge como un instrumento para obtener información que permita contrastar las percepciones de los estudiantes de grado noveno 01 sobre el proceso implementado para desarrollar la habilidad de habla en inglés. Por ello, se elige a cinco estudiantes de este grupo con intereses y desempeños académicos diversos en el área.

La información arrojada se utilizará como datos importantes para el proceso investigativo que se adelanta por parte de la docente Stephany Rada Baquero en aras de mejorar su práctica de aula.

Nota: Para tranquilidad de los participantes, su identificación queda bajo total confidencialidad.

Preguntas

1. De 1 a 5, donde 5 es excelente, ¿cómo calificas tu habilidad oral en inglés?

Justifique su respuesta.

Mi habilidad en inglés es 1, pues en toda mi vida no he tenido las herramientas necesarias para mejorar mi aprendizaje y habla en el área, tampoco los profesores se han tomado la tarea de trabajar bien en su área.

2. ¿Consideras que a lo largo de los años se te han brindado las orientaciones y

espacios adecuados para desarrollar tu capacidad de interactuar oralmente en inglés con otros? Justifica tu respuesta.

No, nunca me han brindado las orientaciones y espacios para trabajar en esta área, pues siempre hemos visto el área de inglés como una lengua extranjera y no como un idioma que necesitamos adaptar a nuestra vida.

3. ¿Qué tipo de actividades crees motivantes para desarrollar la habilidad de habla en inglés? ¿Por qué?

Una de las actividades que veo necesaria para desarrollar la habilidad del habla en inglés es por medio de videos y actividades, también se puede relacionar la tematica con algo recreativo pues con esto el cerebro se estimula para captar la información que le quieren transmitir.

4. ¿Qué actividades propuestas por la docente te han ayudado a mejorar tu capacidad para expresarte oralmente en inglés?

Una de las actividades propuestas por la docente Stephany Rada Barquero son las de listening, pues esta estimula y capta la atención del alumno, pues es una actividad muy necesaria para que se vaya adaptando la lengua extranjera a nuestro cerebro.

5. ¿Cuáles de tus intereses ha tenido en cuenta la docente para llevar a cabo los procesos de enseñanza y fomentar tu fluidez en inglés?

Ninguna, pues mis perspectivas son más allá de lo que el estado y la docente me pueden brindar, pues quisiera algo más avanzado, algo que incentive a los estudiantes a enamorarse más y más de esta lengua.

Anexo 3

Apéndice # 7

Entrevista a estudiantes

Fecha: 25/11/2019

Hora: Mañana

Colegio: Institución Educativa Poque de Alba

Introducción

La siguiente entrevista surge como un instrumento para obtener información que permita contrastar las percepciones de los estudiantes de grado noveno 01 sobre el proceso implementado para desarrollar la habilidad de habla en inglés. Por ello, se elige a cinco estudiantes de este grupo con intereses y desempeños académicos diversos en el área.

La información arrojada se utilizará como datos importantes para el proceso investigativo que se adelanta por parte de la docente Stephany Rada Baquero en aras de mejorar su práctica de aula.

Nota: Para tranquilidad de los participantes, su identificación queda bajo total confidencialidad.

Preguntas

1. De 1 a 5, donde 5 es excelente, ¿cómo calificas tu habilidad oral en inglés?

Justifique su respuesta.

Mi habilidad oral la calificaría en 2 porque muchas veces no tenemos lo necesario para tener una muy buena habilidad para el habla en el inglés. (Más vocabularios, prácticas de pronunciación)

2. ¿Consideras que a lo largo de los años se te han brindado las orientaciones y espacios adecuados para desarrollar tu capacidad de interactuar oralmente en inglés con otros? Justifica tu respuesta.

No porque lo principal para poder hablar o interactuar en inglés sería la práctica de nosotros o las enseñanzas brindadas por el docente. Y este no se nos ha sido implementado para el aprendizaje.

3. ¿Qué tipo de actividades crees motivantes para desarrollar la habilidad de habla en inglés? ¿Por qué?

Las actividades motivantes para un desarrollo serían cosas teniendo en cuenta nuestras gustos, un lugar agradable, clases diferentes, que la docente interactúe más con nosotros en el idioma inglés.

4. ¿Qué actividades propuestas por la docente te han ayudado a mejorar tu capacidad para expresarte oralmente en inglés?

Me han ayudado mucho las canciones, porque pienso que es una manera innovadora y divertida de enseñar, es una metodología que no había experimentado con algún otro docente para aprender.

5. ¿Cuáles de tus intereses ha tenido en cuenta la docente para llevar a cabo los procesos de enseñanza y fomentar tu fluidez en inglés?

Ninguno porque la docente no ha investigado o averiguado con cuáles temas o métodos nos sentimos más cómodos a la hora de aprender en el aula de inglés.

Anexo 4

Apéndice # 7

Entrevista a estudiantes

Fecha: 25/11/19Hora: 8:00 Am.Colegio: I. E. Pogue de Alba.

Introducción

La siguiente entrevista surge como un instrumento para obtener información que permita contrastar las percepciones de los estudiantes de grado noveno 01 sobre el proceso implementado para desarrollar la habilidad de habla en inglés. Por ello, se elige a cinco estudiantes de este grupo con intereses y desempeños académicos diversos en el área.

La información arrojada se utilizará como datos importantes para el proceso investigativo que se adelanta por parte de la docente Stephany Rada Baquero en aras de mejorar su práctica de aula.

Nota: Para tranquilidad de los participantes, su identificación queda bajo total confidencialidad.

Preguntas

1. De 1 a 5, donde 5 es excelente, ¿cómo calificas tu habilidad oral en inglés?

Justifique su respuesta.

La califico con el 2 porque la verdad es muy pésima. ya que tenemos muy poco vocabulario y además no se nos han dado las bases para implementarlas.

2. ¿Consideras que a lo largo de los años se te han brindado las orientaciones y espacios adecuados para desarrollar tu capacidad de interactuar oralmente en inglés con otros? Justifica tu respuesta.

No, porque no me han dado las pautas correctas que puedo implementar para interactuar oralmente en inglés, y además, no tenemos el suficiente vocabulario para implementarlo.

3. ¿Qué tipo de actividades crees motivantes para desarrollar la habilidad de habla en inglés? ¿Por qué?

Las actividades que yo creo motivantes para desarrollar la habilidad del habla. Son:

- A través de juegos nos divertimos y aprendemos.
- Aprendizaje de canciones ya que así aprendemos nuevas palabras y las implementamos diariamente.

4. ¿Qué actividades propuestas por la docente te han ayudado a mejorar tu capacidad para expresarte oralmente en inglés?

Las actividades de listening han sido de gran ayuda para estimular nuestro cerebro y así ir educando nuestro oído para poder captar e implementar palabras a nuestro vocabulario.

5. ¿Cuáles de tus intereses ha tenido en cuenta la docente para llevar a cabo los procesos de enseñanza y fomentar tu fluidez en inglés?

Ninguno, ya que no se nos ha dado el espacio para expresar cuales son nuestros intereses. Ya que la mayoría de clases se basan en lo gramatical; Al repetirse esta tendencia el cerebro se termina aburriendo y con ello conseguimos clases poco atractivos a nuestro parecer.

Anexo 5

FORMATO DE RETROALIMENTACIÓN *

| | |
|---|---|
| <p>Aclarar: preguntas que permitan entender mejor algunos puntos o que den a conocer ideas que no se han expresado.</p> <p>Sitio específico: ¿Se podría decir mejor "Colegio"?</p> | <p>Valorar: puntos positivos, fortalezas y aspectos interesantes.</p> <p>La introducción es clara y completa.</p> <p>Las preguntas planteadas permiten ahondar en las opiniones de los participantes.</p> |
| <p>Expresar Inquietudes: preocupaciones o dificultades o desacuerdos con algunas de las ideas en cuestión, de manera que no se perciban como una amenaza.</p> <p>Ninguna.</p> | <p>Hacer sugerencias: conectar en forma constructiva las inquietudes, preocupaciones y preguntas de tal forma que el estudiante (o colega) puede utilizarlas como retroalimentación positiva</p> <p>Pregunta 1: Podrías pedirles que califiquen su habilidad y expliquen o justifiquen su posición. Por ejemplo: De 1 a 5 siendo 5 excelente, ¿Cómo describes/calificas/etc...?</p> <p>Pregunta 5 es cerrada. Se puede responder con un sí o no. Podría reformularse así: ¿Cuáles de tus intereses ha tenido en cuenta la docente? ¿O una redacción que la haga más abierta?</p> |

*Tomado de: Cursos en línea Universidad de Harvard. Proyecto Zero.

Anexo 6

FORMATO DE RETROALIMENTACIÓN *

| | |
|--|--|
| <p>Aclarar: preguntas que permitan entender mejor algunos puntos o que den a conocer ideas que no se han expresado.</p> <p>- Ninguna.</p> | <p>Valorar: puntos positivos, fortalezas y aspectos interesantes.</p> <p>- Los instrumentos son coherentes, conservan el propósito de interés para identificar las percepciones de los estudiantes. Adicionalmente, tiene en cuenta diversos aspectos relacionados con la práctica de aula, como estrategias, habilidades, intereses y autoevaluación.</p> <p>- Las preguntas están enmarcadas en el anuncio que ofrecen, son pertinentes y cumplen con los objetivos planteados.</p> |
| <p>Expresar inquietudes: preocupaciones o dificultades o desacuerdos con algunas de las ideas en cuestión, de manera que no se perciban como una amenaza.</p> <p>- Respecto a la pregunta # 8 de la encuesta. Las estrategias ¿han sido solo sugeridas a los estudiantes? En este caso, sería enfocado desde el aprendizaje. Si estas han sido ejecutadas sería válido postular los dos procesos.</p> | <p>Hacer sugerencias: conectar en forma constructiva las inquietudes, preocupaciones y preguntas de tal forma que el estudiante (o colega) puede utilizarlas como retroalimentación positiva</p> <p>- Modificar según consideración la afirmación # 8 de la encuesta.</p> <p>- El instrumento responde a un diseño de investigación cualitativa, donde se da la posibilidad de reflexionar en torno a la práctica. Se recomienda aplicar bajo los principios de confiabilidad.</p> |

*Tomado de: Cursos en línea Universidad de Harvard. Proyecto Zero.